

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TICs) NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA DE SÃO LUÍS:**
problema ou solução?

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

São Luís
2020

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TICs) NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA DE SÃO LUÍS:
problema ou solução?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do título de Mestra.

Orientador Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho

São Luís
2020

Muniz, Telma Maciel Cunha.

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na disciplina de história em escolas da Rede Pública de São Luís: problema ou solução?/
Telma Maciel Cunha Muniz. – São Luís, 2020.

180 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho.

1. Ensino de História. 2. Sociedade da Informação. 3. TICs. 4. Professores de História. I. Título

CDU 004:37.057(812.1)

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

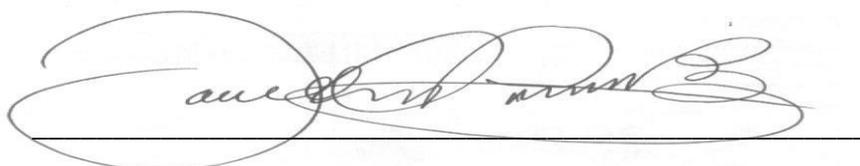
**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NA
DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS:**

problema ou solução?

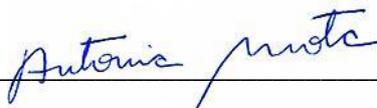
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do título de Mestra.

Aprovada em: 10 / 06 / 2020.

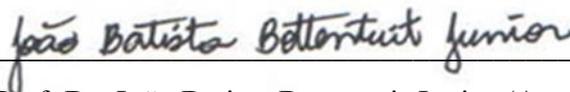
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Orientador)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Antônia da Silva Mota (Arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior (Arguidor)
(PGCULT/UFMA)

Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Olimar e Miriam, ao meu marido
Antonio de Pádua e aos meus filhos
Guilherme de Pádua, Alice e Gabriel*

AGRADECIMENTOS

Este é o momento em que este o trabalho está sendo finalizado, e fazendo uma retrospectiva dos dois últimos dois anos, posso sentir que tenho um saldo favorável na jornada. Conheci pessoas que realmente procuram fazer a diferença na vida dos outros, pessoas generosas e da paz. Mas antes de tudo quero agradecer a Deus por chegar até aqui. Jamais pensei que teria a possibilidade de chegar a ser mestra, principalmente em História.

Agradeço a meu marido Antonio de Pádua pelo apoio e suporte financeiro, já que ser uma pesquisadora demanda um alto investimento econômico. A meu filho Gabriel, que várias vezes fez novo abstract a cada vez que eu mudava o resumo e pelas revisões dos textos e a minha filha Alice, pelas preciosas dicas para a apresentação da pesquisa de campo. A vocês minha gratidão por terem conseguido suportar tantas horas de estudo no “puxadinho”!

Entretanto, outras pessoas fizeram parte desta jornada, como a Profa. Ilka Márcia Serra (UEMA NET), a Profa. Vânia Ferreira (UEMA) e os professores do PPGHIST, que aqui não citarei por todos por nome, mas gostaria de destacar o nome da Profa. Antônia Motta, que foi uma chave para novas descobertas. Quero especialmente agradecer ao Prof. Henrique Borralho, que generosamente aceitou ser meu orientador “no meio do caminho”, avaliando o trabalho que eu já havia começado e orientando o que deveria fazer, com uma paciência incansável, sempre atendendo de boa vontade minhas solicitações. Aliás, a generosidade é uma característica intrínseca dele, pois “generosidade não é dar aquilo que sobra, mas aquilo que a gente tem”. A ele minha sincera gratidão!

Agradeço a minha querida colega de curso Nácia Noletto, que na verdade se tornou amiga, compartilhando comigo sua experiência profissional, com boas ideias, divido seus livros sempre com espírito alegre e aberto para me ensinar sem qualquer reserva. A ela meu muito obrigada!

Agradeço a todos/as professores/as, gestoras e coordenadoras que me receberam em suas Instituições de Ensino, possibilitando a realização das pesquisas de campo. Reconheço que muitas vezes os/as atrapalhei em suas atividades. Obrigada pela atenção e paciência!

*Quando andamos por caminhos mais difíceis,
Deus nos dá os calçados mais fortes.*

Erton Köhler

RESUMO

Consideramos que houve grandes transformações na sociedade advindas da Sociedade da Informação/Conhecimento e a comunidade escolar incorporou essas mudanças, razão pela qual se exige adaptações dos agentes educacionais, principalmente do professor, que agora tem a função de mediador do conhecimento, com uma maior contribuição para o crescimento social do estudante. Desta forma, temos que a disciplina de História pode contribuir de forma expressiva para tal finalidade, mas é necessário que o docente esteja preparado para essa tarefa, pois vivendo em um mundo informatizado, não pode ficar restrito à sua formação inicial. Portanto, esta pesquisa aborda as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos na sociedade, especialmente na escola; a entrada da Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas e as orientações legais específicas para o segmento educacional; as transformações ocorridas na História; os impactos na formação do professor, que agora é voltada para uma nova realidade escolar, onde o uso das tecnologias torna-se parte das metodologias empregadas em sala de aula; sendo consideradas um suporte para a educação do futuro, que é pautada principalmente no desenvolvimento humanístico do estudante. A fim tentar conhecer a realidade vivida pelos docentes em suas atividades escolares; perceber como aplicam as TICs na disciplina e saber quais recursos estão disponíveis para utilização, foram realizadas duas pesquisas de campo em sete escolas da Rede Pública de Ensino Básico de São Luís -MA, com quinze professores da disciplina de História e com oito coordenadoras das escolas escolhidas. O método usado para as pesquisas foi a abordagem qualitativa, sendo classificadas como descritivas, de caráter transversal. O instrumento de pesquisa foi a aplicação de questionários para os dois grupos. Os resultados demonstraram que os professores empregam alguns recursos tecnológicos nas aulas, mas ainda de forma restrita devido às dificuldades encontradas no que diz respeito aos suportes oferecidos, na infraestrutura da escola, na formação tecnológica do professor que ainda é muito pouca, além de que a falta de envolvimento do próprio docente influencia na escolha do uso dos recursos, acarretando no uso de recursos mais tradicionais como o livro didático e lousa. Foi constatado que independentemente da formação inicial ou continuada, do uso ou não uso dos recursos tecnológicos, os professores reconhecem a importância da utilização das TICs em sala de aula. Como produto da dissertação, foi elaborado de um material complementar para o professor intitulado Tecnologias Digitais na Escola: conhecendo para utilizar – Manual do professor.

Palavras-Chave: Ensino de História, Sociedade da Informação, TICs, Professores de História.

ABSTRACT

We consider that great changes had happened in society due to Information/Knowledge Society, and the scholar community has embraced these changes, reason which requires adaptations from the educational agents, mainly the teacher, who has the function of knowledge moderator, with a bigger contribution for the student's social growth. In this way, we have that the History may contribute expressively for this goal, but it is necessary that the teacher is ready for this task, for living in an informatized world, can't be restricted to their own initial graduation. Therefore, the objective of this work is to approach the changes due to technological progress in society, especially in school; the entrance of the Information and Communication Technology (ICT) in schools and specific legal orientations to the scholar segment; transformations that occurred in History as science and subject and the impacts on teacher's development, that is now turned to a new scholar reality, where the use of technologies became part of the methodologies used in classroom, being considered a support for a future education, mainly used in the student's humanistic development. In order to try to know the reality lived by the teachers in their scholar activities and to realize how to apply the ICTs in the subject and know which resources are available to utilization, two field researches were done in seven Public Basic Schools in São Luís, Maranhão, with fifteen History teachers and eight coordinators of these schools. The used method for the researches was a qualitative approach, classified as descriptive, in a certain period of time. The research's instrument is a questionnaire application for both groups. The results show that the teachers use some technological resources in classes, but in a restrictive way due to some difficulties faced, such as offered supports in infrastructure and teachers' technological background, which are few, and besides the lack of involvement by the teacher, influencing in the choice of the resources, causing to use more traditional resources, like textbooks and blackboards. Independently of the teachers' initial or continued background, using or don't using the technological resources, the teachers recognize these resources' importance in classroom. For the dissertation product, a didactic complementary material for the teacher was elaborated, entitled Digital Technologies in School: knowing to use – A teachers' manual.

Keywords: History teaching, Information society, ICTs, History Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC** - Base Nacional Curricular Comum
- CINTRA** – Centro Integrado do Rio Anil
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- Consed** - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- EAD** - Educação a Distância
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- G7** - Grupo dos Sete
- G8** - Grupo dos Oito
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFMA** - Instituto Federal do Maranhão
- JCUDI** - Japan Computer Usage Development Institute
- LABCOM** - Laboratório de Convergência de Mídias
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- NTICs** - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- NTEs** - Núcleos de Tecnologia Educacional
- OPNE** - Observatório do PNE
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PL** - Planejamento
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPGHist** - Programa de Pós-Graduação em História
- PROINFO** - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- SARS-CoV-2** – Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
- TCLE** – Termo Consentimento Livre e Esclarecido
- TICs** - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UFMA** - Universidade Federal do Maranhão
- UNESCO** - Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	155
Anexo 2	156
Anexo 3	160
Anexo 4	161
Anexo 5	162
Anexo 5.1	163
Anexo 6	164
Anexo 6.1	165
Anexo 7	166
Anexo 7.1	167
Anexo 8	168
Anexo 8.1	169
Anexo 9	170
Anexo 9.1	171
Anexo 10	172
Anexo 10.1	173
Anexo 11	174
Anexo 11.1	175
Anexo 11.2	176
Anexo 11.3	177
Anexo 11.4	178
Anexo 11.5	179
Anexo 11.6	180

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Capa do produto - professora na lousa	117
FIGURA 2 – Portal do MEC	125
FIGURA 3 - Apresentação do <i>site</i> do MEC sobre Objetos Educacionais	126
FIGURA 4 - Página inicial do <i>site</i> Objetos Educacionais	126
FIGURA 5 – Página do <i>site</i> de Simpósio de Arquivos Digitais	128
FIGURA 6 - Página do <i>site</i> Anistia no Maranhão	128
FIGURA 7 – Página inicial do CONARq	129
FIGURA 8 – Página inicial do <i>site</i> Curta!	130
FIGURA 9 – Página de Documentário sobre A Contra Cultura.....	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 A formação do professor	91
TABELA 1.1 Sobre a experiência profissional.....	94
TABELA 1.2 Sobre a formação tecnológica do professor	95
TABELA 1.3 Sobre a formação tecnológica do professor	96
TABELA 2 Conhecimento de conceitos	97
TABELA 3 Sobre o uso de tecnologias em sala de aula	98
TABELA 3.1 Sobre o uso de tecnologias em sala de aula	100
TABELA 3.2 Sobre o uso de tecnologias em sala de aula	101
TABELA 3.3 Sobre o uso de tecnologias em sala de aula	102
TABELA 4 Sobre a importância do uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem.	103
TABELA 4.1 Sobre a importância do uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem	103
TABELA 4.2 Sobre a importância do uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem	104
TABELA 4.3 Sobre a importância do uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem	106
TABELA 4.4 Sugestões para a pesquisa	106
TABELA 5 Questionário para coordenação	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	20
1. A CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	20
1.1 A Sociedade da Informação: processos de formação, definições e mudanças	20
1.2 A Sociedade em Rede ante a “irreversibilidade” de seus efeitos	33
1.3 A introdução das TICs na escola e as normas legais	40
1.4 As TICs e as mudanças na comunidade escolar	46
1.5 O professor e a utilização das TICs	48
CAPÍTULO II.....	52
2. A MUDANÇA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA QUE MUDA.....	52
2.1 A mudança na História	52
2.2 A História que muda.....	55
2.3 A formação do professor como uma atividade em constante construção.....	63
2.4 As TICs contribuindo para uma educação do futuro	73
2.5 Novas propostas para uso da TICs	79
CAPÍTULO III	83
3. AS PESQUISAS DE CAMPO: RESULTADOS E ANÁLISES	83
3.1 Tema	84
3.2 Universo pesquisado e amostra intencional.....	84
3.4 Metodologia.....	85
3.5 Recorte temporal e período da pesquisa	86
3.6 Apresentação dos campos de pesquisa	87
3.7 Sobre a realização da pesquisa	88
3.8Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo com os professores	91
3.9 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo com as coordenadoras ..	107

CAPÍTULO IV.....	112
4. A ELABORAÇÃO DO PRODUTO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA	112
4.1 Apresentação e estrutura do produto	115
4.2 Sumário do produto	115
4.3 Sobre os capítulos.....	116
4.4 Apresentação parcial do produto	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
APÊNDICES	147
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre as transformações que ocorreram no mundo em decorrência do grande desenvolvimento das tecnologias, da criação e expansão da internet, e do surgimento da Sociedade da Informação, observamos que ainda existe adaptações perante tais mudanças. Temos que o segmento educacional ao fazer parte da sociedade também se movimenta neste sentido. Deste modo, os agentes da comunidade escolar sentem esta influência de maneira intensa, visto que a formação deste grupo pressupõe uma grande diversidade. Embora a escola tenha uma aura de ser o lugar das trocas de relacionamentos, do ensino e aprendizagem, do lugar da diversidade, do espaço de convivência social; é um espaço que traz em si um turbilhão de fatores que podem comprometer algumas expectativas devido as influências advindas da sociedade.

Sempre tive empatia pela educação, pois acredito piamente que esta pode mudar qualquer indivíduo. Escolher estudar e observar o segmento educacional sempre foi um grande desafio meu, especialmente depois que meus filhos começaram a frequentar a escola, levando-me a uma aproximação maior com o ambiente escolar. Assim sendo, esta pesquisa é continuidade do trabalho que desenvolvi minha graduação em História. Naquele momento, escolhi analisar a relação que os estudantes do Ensino Médio tinham com a disciplina de História e se escolheriam ser professores desta, pelo fato de que a maioria tinha em mente que “estudar História era muito importante, já que estudando o passado, se pode mudar o futuro”. Ao encerrar minhas considerações, confirmei que este pensamento era apenas mais uma falácia sobre a História.

Durante o estágio do curso em escolas da Rede Pública, observei diversas dificuldades existentes enfrentadas pelos professores¹ da disciplina de História, que iam da precária ou falta de estrutura das escolas ao pouco de interesse dos estudantes, levando os docentes a ministrarem as aulas da forma tradicional, com poucos ou nenhum recurso adicional. Em decorrência desses fatos, decidi que futuramente pesquisaria como estas adversidades poderiam influenciar no cotidiano escolar, sendo esta escolha materializada neste trabalho.

Ponderamos que a falta de interesse dos estudantes decorre muitas vezes de uma aula sem qualquer atrativo, sendo que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) poderia ser de grande ajuda se usadas como metodologia pedagógica. Tal sugestão de

¹ Em toda pesquisa o termo professor ou docente, será usado de forma genérica para aqueles que exercem à docência somente por uma questão de praticidade na redação.

uso, decorre do fato de que muitos alunos tem no seu cotidiano a utilização de tecnologias, sendo muitas vezes mais próximos destas que os próprios professores; o que não exclui que estes devam usá-las, visto que podem rejeitá-las para uso pessoal, mas não como profissionais que atuam numa sociedade informatizada. Entretanto, observamos que existem entraves externos à vontade de utilizar as tecnologias. Assim, perguntamos: os professores da Educação Básica da Rede Pública de São Luís efetivamente utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como recursos didáticos em suas aulas?

Desta forma, para que pudéssemos ser capacitados a perceber as circunstâncias que os docentes desenvolvem suas atividades e conhecermos suas opiniões, foram necessárias duas pesquisas de campo com amostra intencional de quinze professores da disciplina de História e oito coordenadoras de sete escolas da Rede Pública de São Luís- MA, no bairro do Turu. O procedimento metodológico aplicado para as pesquisas de campo foi a abordagem qualitativa, sendo as pesquisas classificadas como descritivas, de caráter transversal. O Objetivo Geral foi pesquisar se os professores da disciplina de História das escolas selecionadas, faziam efetivamente uso das TICs como recurso nas suas aulas. Os Objetivos Específicos foram: mapear das estruturas físicas e pedagógicas; identificar os recursos tecnológicos disponíveis para utilização; analisar as formas e periodicidade de uso; investigar se a formação dos docentes contribui para o reconhecimento da importância dessa metodologia. Para alcançarmos estes três objetivos, foram aplicados questionários elaborados com perguntas semiestruturadas com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha para ambos os grupos. O último objetivo específico proposto, foi elaborar um material complementar para o professor, sob o título Tecnologias Digitais na Escola: conhecendo para utilizar- Manual do professor. O período analisado na pesquisa foi de janeiro a junho de 2019, com projeção para todo ano, visto que não existia a expectativa de mudança nos planos de aula dos professores devido ao quadro situacional das escolas

Os procedimentos técnicos adotados para a elaboração da parte teórica da dissertação foram pesquisas bibliográficas e eletrônicas. A pesquisa bibliográfica buscou por autores da área da História, Sociologia, Pedagogia, Tecnologias da Informação, não com o intuito de fazermos uma “colcha de retalhos”, mas apresentar múltiplas visões para as transformações ocorridas na sociedade em decorrência dos avanços tecnológicos. As pesquisas eletrônicas foram feitas na internet em revistas eletrônicas acadêmicas, anais de congressos, artigos e sites especializados em artigos.

Assim, no primeiro capítulo é apresentado o processo de formação da Sociedade da Informação de forma física, que tem em sua essência o crescimento do indivíduo de forma

harmônica com a natureza e a cooperação com seus semelhantes; mas que posteriormente transformou-se em uma sociedade virtual, trazendo consigo todas as transformações reais, que são analisadas a partir das definições de Sociedade da Informação. Consideradas essas abordagens, é analisado o que vem a ser a “irreversibilidade” como decorrência do avanço tecnológico na Sociedade da Informação, dado que não é mais possível voltar ao *status quo ante*, o que nos leva conseqüentemente a definir o que são e como agem estas tecnologias transformadoras nos segmentos da sociedade, incluindo a escola. Destacamos que o uso das TICs nas aulas não pressupõe saber somente manusear um suporte, mas que deve haver uma intenção pedagógica

No segundo capítulo é explanado como se sucederam as etapas do processo que levaram a mudança de uma História tradicional para uma História contada a partir de sujeitos “comuns” que fazem parte dos eventos. Esta valorização leva a uma melhor compreensão os fatos, conduzindo o professor de História a abordar outros temas, sob novos enfoques, novas perspectivas, com novas metodologias e introduzidas novas linguagens, das quais as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte, mas que também é necessário que, tanto o estudante como o professor, possam estar apoiados em uma educação mais humanística, de forma que possam se desenvolver o mais amplamente possível. Portanto, tais considerações leva-nos a refletir na grande importância da formação inicial e continuada do professor para uma boa utilização das tecnologias.

No terceiro capítulo discorremos sobre a importância da pesquisa social, assim como apresentamos e analisamos os resultados das pesquisas de campo propostas e realizadas.

No quarto capítulo é apresentada na parte inicial, a importância do produto para o público ao qual se destina. Sendo uma contribuição da comunidade acadêmica para a sociedade, o produto foi elaborado como um material complementar para os docentes, podendo fazer parte da formação continuada e atualização profissional. Sua primeira parte contém uma explicação teórica sobre a formação da Sociedade da Informação, assim como suas definições; o uso e a necessidade das tecnologias em sala de aula, e passa a considerar duas reflexões importantes: as TICs são uma solução revolucionária para as aulas e uma contribuição para o crescimento social dos estudantes?

No segundo capítulo do produto está a proposta prática de utilização das TICs em sala de aula. O objetivo é apresentar algumas ferramentas digitais educacionais que estão acessíveis aos professores, acompanhadas de uma breve explicação sobre a aplicação e importância do uso, além de conter sugestões para aplicação dos conteúdos das aulas de

História, visando auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem da disciplina. O terceiro capítulo do produto discorre sobre a importância das sequências didáticas.

Considerando que o assunto sobre o uso das TICs no ambiente escolar tem sido amplamente discutido no meio educacional e em outros segmentos, destacamos a Pesquisa Projetos de Mídia-Educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e Aprendizagem Escolar (2015-2016)², que faz um levantamento, categorização e análise de projetos de mídia-educação e de práticas mídia-educativas nas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Acreditamos que a importância do assunto abordado nesta dissertação, reside no fato de tentarmos mostrar as dificuldades encontradas em escolas de São Luís cotidianamente, que na maioria das vezes são reflexo da atual sociedade e que influenciam a atividade docente. Tendo ciência que os professores da disciplina de História já enfrentam as tão conhecidas dificuldades inerentes ao próprio ensino da disciplina, procuramos através da escuta, tornar visível algumas inquietações no exercício da profissão. Certamente que esta discussão é apenas um primeiro e pequeno passo, mas pode ser início de uma grande jornada.

² Pesquisa disponível em:
http://www.desiderata.org.br/assets/apresenta%C3%A7%C3%A3o_resultados_pesquisamidia_edu.pdf ; http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022019000100584&script=sci_arttext

CAPÍTULO I

1. A CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Ao abordarmos o uso das tecnologias na escola pelo professor, não podemos deixar de contextualizar como estão inseridas na chamada Sociedade da Informação, cujo estabelecimento vem modificar várias frações da sociedade. Desta feita, este capítulo analisa a formação física da Sociedade da Informação (SI) e a passagem desta para a virtual, assim como as mudanças reais advindas dessa transformação, discorrendo sobre a influência exercida na sociedade como um todo e especificamente no ambiente educacional.

1.1 A Sociedade da Informação: processos de formação, definições e mudanças

A formação e continuidade da Sociedade da Informação (SI) como conhecemos na atualidade está diretamente ligada à expansão das tecnologias e a criação e desenvolvimento da Internet. Consideramos ser de relevância para esta pesquisa entendermos o processo de formação e estabelecimento dessa sociedade, tendo ciência que ela foi pensada a partir de uma ideia a ser desenvolvida em um plano físico, vindo posteriormente a modificar-se, passando a existir e se desenvolver no plano virtual, o que acarretou (e ainda acarreta) várias mudanças em todos os setores da sociedade, agindo principalmente no indivíduo e nas suas relações.

Assim, como foi dito inicialmente, a SI foi pensada para existir de forma física, tendo sua origem no Japão, no ano de 1972, com “O Plano para a Sociedade da Informação” apresentado por uma organização sem fins lucrativos, a *Japan Computer Usage Development Institute* (JCUDI). Tal plano foi composto de um “Plano Intermediário de Impacto”, que seria colocado em prática entre o ano de 1972 e 1977 e o “Plano Básico de Longo Prazo”, que seria implementado entre 1972 e 1985 (MASUDA, 1982, p. 19).

O objetivo do plano para a formação da SI era a “[...] realização de uma sociedade, que leve a um estado geral de florescimento da criatividade intelectual humana, ao invés de um abundante consumo material”. Masuda (1982) considera que esta “pode ser classificada como uma sociedade de alta criatividade intelectual, onde as pessoas podem desenhar os seus projetos numa tela invisível, bem como perseguir e alcançar a sua auto-realização” (MASUDA, 1982, p. 19, grifos do autor).

O Plano não visava uma sociedade virtual, como é conhecida a expressão “Sociedade da Informação” na atualidade, mas seria desenvolvido em um ambiente físico determinado, direcionado para aquelas pessoas que viveriam naquele local, podendo ser compartilhado com aqueles que assim desejassem, inclusive fora do Japão (Canadá e Suécia fizeram projetos experimentais).

Deste modo, Masuda (1982, p.20-24) destaca que nos eixos básicos do Plano Computólolis (construção física da cidade), haveria um banco de dados administrativo governamental que seria usado para implementação de políticas públicas, sendo a participação dos cidadãos primordial para o bom andamento do sistema. Na parte física da cidade seriam oferecidos serviços informatizados tais como TV a cabo com a inclusão dos serviços de informação; supermercado informatizado; sistema de ar condicionado e calefação; controle de saúde; educação; transporte; hospital totalmente computadorizado; um sistema educacional que permitisse a orientação através de computadores; um único espaço físico para um centro educacional de graduação, treinamento, mestrado ou doutorado e um sistema de monitoramento de meio ambiente. Como parte da orientação para o trabalho, um Centro de Redesenvolvimento do Trabalho para idosos, de forma que se voltassem para novas ocupações; um centro para orientação e capacitação para as pessoas desenvolverem suas habilidades visando uma futura atividade econômica; um suporte para pequenas e médias empresas com orientações, consultas e cursos e por fim, um centro de apoio econômico aos países em desenvolvimento.

A partir desse Plano, Masuda (1982) aponta que a Sociedade da Informação é baseada na teleinformação (associação das telecomunicações e informática), fazendo projeções quanto ao processo e ao tempo de implantação, abordando os estágios de seu desenvolvimento e refletindo como se diferenciaria da Sociedade Industrial que vigorava até aquele momento. Embora tenha sido considerada por Werthein (2000, p.74) como uma utopia e uma visão idealizada, e por Castells (2018, p. 64) como “corredeiras fatais de utopias absolutas”, o projeto piloto do Plano para Sociedade da Informação saiu do mundo das ideias e foi iniciado por volta de 1971 na Nova Cidade de Tama, localizada a 30 quilômetros de Tóquio, concluindo o estágio de operação experimental em 1978. Foi planejada uma cidade para 10.000 residências, com uma população de 230.000 pessoas quando concluída, sendo selecionadas 500 famílias que começaram a utilizar 11 tipos serviços comunitários, tais como de retransmissão de TV, de programas originais de TV, de jornal Fac-símile, TV por assinatura, serviços de cópias de memos (memorandos informativos), entre outros (MASUDA, 1982.p. 28, 30-33). Todas as implementações destes serviços foram avaliadas, tendo tido resultados positivos para alguns

pontos, como aqueles que se referem ao meio ambiente e ao suporte às pequenas e médias empresas, outros ainda estavam em aplicação prática naquele momento.

Masuda (1982, p. 46,51,52) sustenta quem em sua composição geral, o espírito da Sociedade da Informação é o do globalismo (expressão usada pelo autor), onde o homem convive pacificamente com a natureza e constitui o computador como seu núcleo inovador, que tem como função básica a substituição do trabalho braçal pela amplificação do trabalho mental; e onde o poder produtivo consiste na expansão em massa de informação, tecnologia e conhecimentos cognitivos; sendo a unidade produtora de informação os bancos de dados e redes de informação. O mercado em potencial consumidor é a informação, o conhecimento e a tecnologia, conduzindo o mercado a inexistência de um espaço físico, tornando-o em um espaço informacional. Em seu estágio mais avançado, a Sociedade da Informação terá a criação do conhecimento em massa, quando a informatização possibilitará que todas as pessoas criem conhecimento e busquem sua autorrealização.

Na estrutura econômica desta sociedade está a economia sinérgica³, que é caracterizada por uma produção conjunta e uma utilização compartilhada, ou seja, os usuários produzem a informação, que cresce, se acumula, expande-se, e é compartilhada. As principais indústrias são as intelectuais (a da informação e do conhecimento), surgindo um novo setor⁴, o quaternário, que tem em sua matriz vertical as indústrias ligadas à informação e na horizontal as indústrias ligadas à saúde, habitação e similares. O sistema socioeconômico é voltado para uma sociedade civil voluntária, complementar e multicentrada, que tem capital público e recursos humanos voltados para o conhecimento, tendo em sua base o princípio da sinergia e do benefício social (MASUDA,1982, p. 47,49).

O objetivo da Sociedade da Informação é a realização de valores temporais (um valor que projeta e realiza o tempo futuro) para cada ser humano; tornando-se um novo padrão para os valores sociais, pois este corresponde à satisfação de desejos humanos e intelectuais. Os movimentos dos cidadãos, os pleitos e os movimentos participativos serão as forças de mudanças sociais; pois o sistema político é de uma democracia participativa, onde acata-se a opinião das minorias. Entretanto, os problemas sociais serão o choque do futuro, como

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

⁴ Segundo Freitas (2020), a população economicamente ativa está distribuída em três setores da atividade econômica, que são o setor primário, que abrange todas as atividades produtivas envolvidas com a agricultura, a pecuária e o extrativismo; o setor secundário, que abrange a indústria, produção de bens de consumo, construção civil e geração de energia e o setor terciário, que representa as atividades ligadas à prestação de serviços (Disponível em <http://m-brasilecola-uol-com.br.cdn.ampproject.org/v/s/m.brasilecola.uol.com.br/amp/geografia/setores-atividade> . Acesso 14/06/2020).

acostumar-se a rápida transformação da sociedade; o terror (atos terroristas, sequestros); invasão de privacidade individual e a criação de uma sociedade controlada (MASUDA,1982, p. 49,51).

Segundo tal composição, essa sociedade seria a ideal para se viver, pois estaria pautada no bem-estar dos indivíduos, na harmonia dos cidadãos com a natureza, no compartilhar da produção de conhecimento e onde a democracia participativa seria o sistema político vigente, sendo todos os benefícios estendidos aos componentes da comunidade. Assim, a amplificação do conhecimento do homem o levaria a ter uma capacidade maior de resolução de problemas, com o desenvolvimento de maiores oportunidades na educação e no trabalho.

Masuda (1982) ainda destaca que a implementação desta nova sociedade traria grandes impactos positivos no campo socioeconômico, tal como a automação na produção das fábricas, dos serviços e dos sistemas, pois deixaria o homem mais livre do trabalho de subsistência e do local de produção, possibilitando-o ter mais tempo livre para satisfações pessoais. Na ocupação deste tempo livre, está o descanso físico e a diversão, o tempo gasto com estudos de temas de sua preferência e o aprimoramento do convívio social. Contudo, essa sociedade também tem desvantagens, como o aumento do desemprego, o controle social invisível, as metas impostas pela administração, a invasão de privacidade (através dos bancos de dados) e a manipulação de dados pelas elites governantes e intelectuais (MASUDA,1982, p. 78-83).

Para o campo específico da Educação, Masuda (1982) cita algumas transformações que ocorreriam na constituição da Sociedade da Informação segundo o Plano idealizado, que são:

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

Como foi citado anteriormente, o grande objetivo desta nova comunidade é libertar os indivíduos para que possam desenvolver suas capacidades cognitivas plenamente, construindo uma sociedade mais aceitável. Por conseguinte, sua proposta está centrada na

colaboração e geração de conhecimento compartilhado, inclusão e solidariedade. Todavia, essa é uma coletividade utópica, pois na Sociedade da Informação real e atual, existe a exclusão, a exploração, o individualismo e o consumismo exacerbado compondo sua base. Assim, essas características fazem parte da configuração atual da Sociedade da Informação.

Destarte ao analisarmos o termo ‘Sociedade da Informação’ como atualmente é conhecido, notamos que é diverso daquele que Masuda (1982) examina, passando a ser adotado de forma mais abrangente. Ainda segundo Assmann (2000, p.8), a expressão Sociedade da Informação é relacionada com “a presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação”, passando também ser denominada pelo autor, “sem as devidas cautelas teóricas” como Sociedade do Conhecimento e Sociedade Aprendente; para Tellaroli e Albino (s/a, p.1, grifo nosso) como Sociedade **de** Rede, Sociedade Global, Sociedade Tecnológica, Sociedade Pós-Industrial, Aldeia Global; para Castells (2018, p.11, grifo nosso) como Sociedade **em** Rede⁵, e finalmente para Lévy (2010, p.17) como ciberespaço ou rede⁶.

Destacamos que trabalharemos com definições, visto que essas determinam limites e significados de um objeto, fato ou nome e tem a função de transmitir conhecimentos. Por ser necessário contextualizá-las, estas são mais complexas que os conceitos (OLIVEIRA,2014, p.118).

Desta forma, temos que para Prado (2011), o termo Sociedade da Informação está ligado “ao um modo de desenvolvimento socioeconômico, que consiste em aquisição, armazenamento, processamento, transmissão e disseminação da informação, que conduz à criação de conhecimento, bem como à satisfação das necessidades dos cidadãos”; porquanto, mesmo que o termo esteja ligado diretamente as atividades econômicas, este também influencia na vida e práticas culturais (PRADO, 2011, p. 39-43).

Matos (2002) destaca que a expressão Sociedade da Informação “tende a ser designada a partir dos centros indutores da opinião pública”, sugerindo a celebração de uma relação de pertencimento privilegiada da sociedade em que vivemos no que diz respeito ao mundo da informação, propondo uma mudança estrutural nos modos de cognição de ver mundo e de nossa relação prática com ele. O termo coloca a informação em um status elevado, dominante, superior e a sociedade como dominada. O autor nos leva a refletir que “a sociedade

⁵ Castells (2003, p.7) diz que uma rede é um conjunto de nós interconectados. É uma prática humana antiga que ganhou outro sentido em nosso tempo, pois transformou-se em redes de informação intensificada pela Internet.

⁶ Ciberespaço ou rede, para Lévy “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 17).

da informação representa verdadeiramente uma nova sociedade”, e conseqüentemente “não podemos dar-nos o devaneio de suspender o curso do rio tecnológico em que quotidianamente nos banhamos ou saltar do seu leito para observarmos olímpicamente das suas margens”; entretanto, ressalta que “não é no interior do pensamento técnico ou tecnológico que se tem acesso ao destino do humano”. Assim, segundo Matos, a expressão deveria na verdade ser ‘Informação da Sociedade’, pois fica subentendida uma relação que privilegia a informação face a sociedade, dando “uma dimensão de processo de formação social” (MATOS, 2002, p. 8-13).

Burch (2005) enfatiza que o vocábulo Sociedade da Informação advém com maior força nos anos 90, no contexto do desenvolvimento da Internet e das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), sendo incluída em 1995 nas agendas de reuniões do G7 e posteriormente no G8. Neste contexto, o conceito de Sociedade da Informação é visto como uma construção política e ideológica que se desenvolveu das mãos da globalização neoliberal, cuja principal meta foi acelerar a instauração de um mercado aberto e autorregulado (BURCH 2005, p.2). Sob este aspecto, podemos concluir que o conceito físico de Masuda (1982) passa para um conceito abstrato que agora decorre de políticas econômicas para se estabelecer.

A Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelece que o termo “sociedade” deve ser usado no plural, indicando que na verdade não existe uma sociedade mundial uniforme e que devem ser respeitadas as diferenças existentes entre elas (BURCH,2005, p. 6). Assim, podemos dizer que os termos variantes Sociedade do Conhecimento e Sociedade do Saber (termos institucionalizados pela Instituição) buscam:

[...] incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica”, (...) o fundamental não é ‘informação’, mas ‘sociedade’. Enquanto a primeira faz referência a dados, canais de transmissão e espaços de armazenagem, a segunda fala de seres humanos, de culturas, de formas de organização e comunicação (BURCH, 2005, p.3).

Destacamos que a formação e manutenção da Sociedade da Informação dependem em grande parte dos interesses governamentais e que é um modo de desenvolvimento econômico que resulta das novas TICs; portanto, trata-se de uma sociedade cujo funcionamento depende do crescimento das redes digitais de comunicação e de investimentos nas “infovias globais” (WERTHEIN, 2000, p. 73). As TICs têm influência direta em todos os níveis da sociedade, como nos diferentes espaços geográficos do planeta, ainda que de forma desigual e diferenciada. As economias das sociedades tiveram um grande impacto, sobretudo, por causa da concorrência entre elas, das barreiras geográficas rompidas, do espaço de trabalho

modificado e do conhecimento sendo compartilhado. A globalização mudou o formato das sociedades (LEGEY; ALBAGLI, 2000, p. 1,2).

O Brasil realmente se insere⁷ nesta nova sociedade no ano de 1999, quando foi lançado o Programa Sociedade da Informação no Brasil, que contaria financeiramente com a participação público/privada, sendo formado por três eixos: o lançamento do Livro Verde no ano 2000 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia; o processo de consultas públicas referentes ao Livro Verde e a elaboração de um documento final chamado Livro Branco. O Livro Verde foi elaborado por vários países para direcionar as condutas com respeito à organização da Sociedade da Informação. No Brasil, o desenvolvimento seguiu os padrões internacionais, contando com a participação de vários segmentos do governo e da iniciativa privada, o que resultou em várias complicações; todavia, a variedade de opiniões serviu para que o documento fosse produzido de uma forma mais ampla (LEGEY; ALBAGLI, 2000, p. 7).

Santos e Carvalho (2009, p.47), fazem uma crítica contundente a elaboração do Livro Verde brasileiro, e destacam que embora a intenção fosse estruturá-lo pelos padrões europeus⁸; não houve aqui as várias discussões que aconteceram lá. As autoras ainda afirmam que “o documento brasileiro apresenta falta de solidez, profundidade e subsídios científicos nas discussões (...) e trata a questão como sendo meramente tecnológica”, porque:

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

Posteriormente em 2002, foi lançado o Livro Branco; todavia, não foi aplicado e ainda foi desconsiderado todo material do Livro Verde. Santos e Carvalho (2009, p. 47), asseveram que as ações governamentais se limitaram “[...] tão somente às condições de acesso à internet, desprezando o vasto contingente que frequenta a rede e dela não usufrui de maneira potencial”. De qualquer forma, consideramos de grande importância essas ações no que diz respeito aos investimentos em tecnologias no segmento educacional, pois para o Livro Verde:

⁷ Destacamos que embora o Brasil tenha se inserido na Sociedade da Informação através do programa mencionado, não significa que o acesso as tecnologias tenham sido de forma ampla para todos, conforme já discutido nesta pesquisa.

⁸ Enquanto que no Brasil foram feitas estas críticas negativas, em Portugal segundo Lopes, Machado e O’Neil (2004,p.50), o processo de mudança foi dinamizado com o lançamento de um grande debate nacional sobre o tema Sociedade da Informação, sendo que o Livro Verde português “constitui um documento estratégico nas principais linhas de orientação e dos vectores de intervenção necessários à implantação sustentada da Sociedade da Informação e do Conhecimento em Portugal”. Para os autores, “o Livro Verde para a Sociedade da Informação definiu um conjunto de reflexões estratégicas e de propostas de acção, estruturadas em torno de grandes eixos de atuação”.

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

Assim, reiteramos que na Sociedade da Informação ideal, o cidadão que vive e é educado nesta comunidade, torna-se um indivíduo completo, onde suas capacidades são direcionadas para uma vida plena, participativa na economia e no âmbito social; faz pleno uso da tecnologia colocada a seu dispor, sendo capacitado para o uso das novas tecnologias, em que o conhecimento compartilhado está a seu dispor. Infelizmente, no Brasil os projetos utópicos fazem parte da vida do cidadão. Vale ainda ressaltar alguns pontos importantíssimos citados por Takahashi para os projetos de educação estabelecidos no Livro Verde:

- A Infraestrutura de informática: a implantação de uma infraestrutura adequada nas escolas e outras instituições de ensino, do ponto de vista econômico, é pouco atraente, pois os custos são altos;
- Novos meios de aprendizagem: os novos meios de aprendizagem possibilitam uma maior interação via meios não tradicionais (webcam, e-mail, chat, vídeos) e possibilitam maior interligação de computadores e pessoas em locais distantes;
- A Educação a Distância: o aumento desta modalidade de ensino deve-se ao fato de que mesmo em áreas mais remotas e desprovidas de locais de educação de qualidade pode haver uma transmissão de conteúdos; com o uso destas tecnologias o espaço formal da educação pode ser substituído; a individualização do processo educativo; a cooperação de profissionais de espaços geográficos diferentes. O maior destaque para esta modalidade de ensino é a TV Escola que, entretanto, não tem adesão de todas as escolas;
- Formação de profissionais na área tecnológica: a geração destas tecnologias através das pesquisas de ponta encontra-se concentrada em alguns países, o que leva a uma carência de profissionais capacitados para a multiplicação de novas TICs;
- Remodelação dos currículos: a partir do surgimento de novas TICs a formação profissional precisou se adequar à nova demanda de mercado. No caso das licenciaturas existe uma maior exigência e adequação na formação dos futuros professores, pois estes precisam estar familiarizados com estas novas tecnologias. Para o nível de pós-graduação, há a necessidade de antecipar a formação de especialistas;
- Informatização das escolas: este ainda é um grande desafio, pois a maioria das escolas não é informatizada. O setor privado da educação investe pesado nas tecnologias, entretanto, o setor público ainda carece de investimentos, o que diminui drasticamente a penetração destas tecnologias ao nível educacional. A desproporção relativa aos segmentos acaba por excluir vários alunos do acesso ao conhecimento (TAKAHASHI, 2000, p. 45-54).

Pode-se perceber através dessas considerações sobre a SI, que ainda existem muitos percalços a serem transpassados. Na verdade, ainda se vive em uma sociedade em transição, pois as TICs que para muitos estão à palma da mão, para outros são inexistentes. Ponderamos que as “previsões” feitas por Masuda (1982) para uma Sociedade da Informação construída de forma física, cumpriram-se com destaque na Sociedade da Informação virtual. Deste modo, podemos dizer o “florescimento da criatividade intelectual humana” que foi idealizado teve seu objetivo alcançado; todavia, a igualdade de oportunidades para esse florescimento ainda não é uma realidade vivida por todos.

Ainda destacamos que existem alguns pontos relevantes sobre Sociedade da Informação. Werthein (2000) aponta que o determinismo tecnológico forma uma visão equivocada de que as transformações que ocorrem na Sociedade da Informação decorrem somente da tecnologia, e que as mudanças sociais e políticas não têm influência na construção desta sociedade. Assim, ele afirma que os:

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

Entretanto, Freire e Batista (2014) citam a existência da Teoria do Determinismo Tecnológico⁹, discorrendo que para ela, “a tecnologia é um fator principal *determinante* de explicação de fenômenos sociais e históricos” (grifo dos autores), de maneira que:

Um artefato, uma tecnologia, um meio, sempre condicionará os modos de perceber, de agir, e de se comunicar de um determinado indivíduo e/ sociedade. Haveria, assim, duas ideias básicas envolvidas no determinismo tecnológico: i) a sociedade não influencia a tecnologia, que terá uma evolução, uma progressão de si mesma ou da ciência; ii) a tecnologia influencia a sociedade diretamente (FREIRE, BATISTA, 2014, p.104).

Apesar disso, é necessário que haja uma problematização e uma crítica instrumentalista dessa teoria, pois é preciso que se entenda como as tecnologias se relacionam com outras forças de atuação do mundo, muito embora tenham um “funcionamento próprio, um modo de existência particular” (FREIRE, BATISTA, 2014, p. 106,108).

Outro ponto de relevância para Werthein (2000, p. 72,73) é o evolucionismo. Para ele é outra falácia quanto à SI, pois é visto como uma etapa de desenvolvimento. Na verdade, a evolução que acontece nessa sociedade advém do investimento que o Estado faz nas

⁹ “Termo que embora tenha sido cunhado pelo sociólogo Thorstein Veblen (1857-1929), se desenvolveu efetivamente pela chamada Escola de Toronto de Comunicação, por seu pioneiro Harold Innis e seu maior expoente, Marchal McLuhan” (FREIRE; BATISTA, 2014, p. 104).

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), refletindo no desenvolvimento de tal sociedade. O autor ainda destaca que “a reestruturação do capitalismo e a difusão das novas tecnologias da informação lideradas e/ou mediatizadas pelo Estado estão interagindo com as forças sociais locais e gerando um processo de transformação social”. Decorre que desse processo de transformação, forma-se uma exclusão social acentuada, que se aplica tanto a pessoas como a países, que agora passam a ser classificados em ricos, pobres, desenvolvidos e não desenvolvidos em informação. Werthein cita Guevara, que ressalta:

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

Contudo, Werthein (2000) questiona: “Por que é desejável promover a sociedade da informação?” Para ele: I) a “substituição de insumos baratos de energia por informação como fator-chave do novo paradigma representa, para a sociedade, uma saída inesperada para a questão estrutural da degradação do meio ambiente”; II) a penetrabilidade diminui o risco da “impossibilidade de integração parcial”; III) porque permite implementar materialmente a lógica de redes, dando vazão desde os sonhos mais delirantes aos sonhos mais prosaicos, como “permitir a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida”; IV) a flexibilidade é fundante para as razões positivas, pois tem ligação direta com a disponibilidade para a mudança, aprendizagem e continuidade, o que leva ao contínuo aperfeiçoamento intelectual (WERTHEIN, 2000, p.73). Ainda à tais razões, podemos acrescentar que essa nova sociedade mudou a forma de ensino/aprendizagem no próprio ambiente escolar.

Assmann (2000) ainda evidencia que “as tecnologias da informação e da comunicação se transformaram em elemento constituinte (e até instituinte) das nossas formas de ver e organizar o mundo”. Para o autor, aqueles que usam um computador somente como uma máquina de escrever mais incrementada, isso parece uma forma estranha, mas para aqueles que usam o computador de forma mais assídua e para várias funções, essa forma de aprender e conhecer faz sentido, pois tais tecnologias “participam ativamente do passo da informação para o conhecimento”. (ASSMANN, 2000, p.10).

Entretanto, a presença maciça dos aparatos tecnológicos nesta sociedade não deve caracterizá-la apenas como uma Sociedade da Informação, mas também uma sociedade que produz conhecimento. Por isso, Assman (2000, p.9-10) e Prado (2011, p.40) compartilham do

mesmo pensamento de Flückiger (1995), que realça haver uma distinção entre dados, informação e conhecimento. Para Flückiger, dados não estruturados não conduzem automaticamente à informação, e nem toda informação é conhecimento, somente quando classificada, estudada e processada, sendo esse “processo relacional essencialmente humano e não mera operação tecnológica” (FLÜCKIGER, 1995 apud PRADO, 2011, p. 40). Corroborando com Flückiger, e ao mesmo tempo refletindo sobre a relação dados/informação/conhecimento na Sociedade da Informação”, Prado (2011) usa como referência Crawford, que afirma:

Quando você diferencia informação de conhecimento é muito importante ressaltar que informação pode ser encontrada numa variedade de objetos inanimados, desde um livro até um disquete de computador, enquanto o conhecimento só é encontrado nos seres humanos. (...) Somente os seres humanos são capazes de aplicar desta forma a informação através de seu cérebro ou de suas habilidosas mãos. A informação torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la produtivamente. Um livro que não é lido não tem valor para ninguém (CRAWFORD, 1994 apud PRADO, 2011, p. 40).

Antunes (2011) considera de grande importância este processo de transformação da informação para o conhecimento, principalmente no ambiente escolar. Concordamos com o autor quando diz que vivemos em “um período histórico de extrema banalização de informações, e o excesso destas faz com que não tenhamos tempo de assimilá-las”. O avanço dos meios, a diversidade notável e o volume incomensurável com que as informações chegam, provocaram uma alteração na escola, no papel do professor e do estudante, dado que anteriormente aquele levava as informações especializadas de sua disciplina e a estes cabia a tarefa de assimilá-las de maneira significativa ou mecânica. Atualmente a transmissão da informação não é tarefa exclusiva do professor, mas que a este cabe “uma nova postura, a de mediador entre as informações e a sua construção por parte do aluno”, pois devido ao volume e a necessidade de constante atualização da informação, é necessário a “*transformação em conhecimento, habilidades, práticas cívicas e, enfim, sabedoria.*” (ANTUNES, 2011, p. 11, grifo do autor).

Portanto, ao colocarmos o ser humano no centro dessa transformação, a Sociedade da Informação passa também a ser considerada como uma Sociedade do Conhecimento, da aprendizagem e do compartilhamento, pois não vincula os indivíduos a idade e a classe social ao espaço tradicional de ensino, mas torna o usuário¹⁰ um aprendiz.

¹⁰ Para Assmann o termo “usuário” já não expressa bem a relação cooperativa entre o ser humano e as máquinas inteligentes, pois estas participam ativamente do passo da informação para o conhecimento (ASSMANN, 2000, p. 10).

Assim sendo, tendo como objetivo ter as “cauteladas teóricas” citadas anteriormente por Assmann (2000, p. 5) para as modificações do termo SI, citamos Prado (2011, p. 41), quando afirma que a expressão Sociedade do Conhecimento decorre de dados, informações e conhecimentos ‘já estocados’ na memória, sendo “o conhecimento o grau mais alto da informação, isto é, é o resultado de uma informação ‘processada’, comparada a outros dados”. Portanto, “conhecimento é uma criação interna”. Deste pensamento decorre a importância do conhecimento prévio que todo ser humano tem, ao que Rüsen (2011, p.59) denomina como consciência histórica. Esta “é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo”, inserindo assim os indivíduos na formação histórica. O autor ainda assevera que “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não - ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”, e é considerada como o conjunto de experiências que todo ser humano tem em si, não importando a sua faixa etária.

Almeida *et al* (2014, p.2,3) fazem uma análise da Sociedade do Conhecimento, ressaltando que esta é uma decorrência da condição que temos de dependência das tecnologias. Deste modo, ao precisar de constante conhecimento frente as transformações tecnológicas, os indivíduos necessitam de estarem abertos às mudanças constantes, pois a sociedade não é estática. Para os autores, a informação como criação de conhecimento tem um papel importante na produção de riqueza e bem-estar neste novo modelo de sociedade, onde “nada é definitivo, pronto ou acabado, tudo é incerto e está sujeito a um processo intenso de mudanças”.

Destacamos que Campos, Zorzal e Gerlin (2017) afirmam que a Sociedade do Conhecimento “compreende tanto o domínio de ferramentas quanto a aplicação de estratégias educativas que possibilitem uma transformação no campo da informação e da sociedade contemporânea”; sendo necessário a organização dessas informações, que por sua vez, levará o indivíduo a ser capaz de “discutir, contribuir, refletir, produzir informação e colaborar com a construção do conhecimento da rede que pertence”, o que para as autoras é um grande desafio nesta sociedade; pois é imprescindível viabilizar “a construção de competências cognitivas para que os indivíduos sejam capazes de identificar que tipo de informações serão importantes para si e seu grupo, fazendo-os protagonistas de si mesmos, autores e coautores de conteúdos”. (CAMPOS, ZORZAL, GERLIN, 2017, p. 6, 7).

Coutinho e Lisbôa (2011, p.8) analisando a Sociedade do Conhecimento, partem do princípio de que o acesso à informação não garante a aprendizagem, pois “é necessário que, frente as informações apresentadas, as pessoas possam reelaborar o seu conhecimento ou até

mesmo desconstruí-lo, visando nova construção”. Ao continuarem discorrer sobre o assunto, as autoras vão na mesma linha de pensamento de Pelizzari *et al*, quando afirmam que:

o conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-los em sua vida cotidiana (PELIZZARI *et al* 2002 apud COUTINHO, LISBÔA, 2011, p.9).

Desta forma, é interessante que através da mediação do professor (que nessa configuração não é mais mero transmissor de conhecimentos), sejam estabelecidos critérios para organizar e selecionar as informações, de modo que o estudante possa ser incentivado a transformá-las em conhecimento, que posteriormente será usado para resolver situações cotidianas, tornando-se um indivíduo ético, capaz de julgar os fatos, criativo, reflexivo, colaborador, com uma visão holística dos acontecimentos, dado que tais características são uma demanda da atual sociedade. Assim, os quatro pilares da educação de Delors (1999), citados por Campos, Zorzal, Gerlin (2011) e Coutinho e Lisbôa (2011) compreendidos como aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender, podem ser observados nesta dinâmica.

Entretanto, Prado (2011) vai mais além, e realça que o termo Sociedade Aprendente seria mais adequado, visto que ele muda o conceito de aprendizagem somente pela transmissão do professor. Para o autor, o termo Sociedade do Conhecimento acaba remetendo ao estático, ao acabado, ao produto, porque para ele, o que mais importa é “ *o como é obtido, o caminho*, e não o que resulta do processo” , sendo o conhecimento importante “como meio e não fim”, devendo ser usado em parte para gerar outros conhecimentos, “aumentando assim o repertório do intérprete” (PRADO, 2011, p. 42, grifo do autor).

Nesta Sociedade Aprendente, a capacidade de processar e gerir a informação é associada a uma adaptação, à mudança que se estende ao longo da vida, mesmo que se tenha concluído a educação formal, pois esta também se efetiva fora da escola. Consequentemente, na Sociedade Aprendente há um empenho e interesse maior do indivíduo em sua própria aprendizagem (COUTINHO, LISBÔA, 2011, p. 11-13).

Tangente à isso, quando seguimos a trajetória de mudanças nas definições, estamos consequentemente traçando um novo olhar para as transformações decorrentes dos avanços tecnológicos que ocorreram (e ainda ocorrem) na sociedade atual. Tais modificações não influenciaram somente a maneira de lidarmos com as tecnologias, visto que estas estão

inseridas efetivamente no cotidiano, mas também contribuíram para um novo modo de ver o mundo e a si mesmo.

1.2 A Sociedade em Rede ante a “irreversibilidade” de seus efeitos

A expressão “irreversibilidade” é usada por Lévy (2010, p. 26) em substituição à expressão “impactos”, que foram causados pelas redes de comunicação. Avaliamos assim como Lévy (2010, p.11), que as modificações que a sociedade sofreu devido ao aprimoramento das tecnologias e o desenvolvimento da internet, contribuíram para verdadeiras transformações sociais, culturais e econômicas. Consideramos que tais mudanças ocorreram em muitos segmentos da sociedade, e por este motivo não iremos discuti-las na totalidade devido à sua extensão.

Assim, embora a expansão das informações seja chamada por Lévy (2010, p. 26), de ‘segundo dilúvio’¹¹ e seja caracterizada pela quantidade excessiva de dados disponíveis, *links* entre as informações, nos hipertextos¹² e nas redes, causando um verdadeiro caos; é através da telecomunicação que é possível “estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descoberta pacífica das diferenças” (LÉVY, 2010, p. 26). Ele se considera um otimista quanto a este fato. Entretanto, frisa que:

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e do ponto de vista), nem tampouco neutra (já que é condicionante e restritiva, já que de um lado abre do outro fecha o espectro de possibilidades); contudo, não perde a percepção “de que a Internet não resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta (LÉVY, 2010, p. 11, 26).

Lévy (2010) assegura que as tecnologias muitas vezes são consideradas como as vilãs dessa revolução tecnológica; não obstante, ressalta que elas partiram das ideias de homens, que por sua vez:

¹¹ Expressão que segundo Lévy (2010, p.13), foi dita por seu amigo Roy Ascort (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede) diz respeito sobre os efeitos de natureza exponencial, explosiva e caótica, que o crescimento das telecomunicações causaria.

¹² Segundo Gomes (2010, p.57,58), “do ponto de vista estrutural, o hipertexto é um documento exclusivamente eletrônico composto de unidades textuais multimodais interconectadas por meio de links, formando uma rede de estrutura não hierárquica e não linear. Os links e as âncoras são os elementos constitutivos do hipertexto. Há diferentes tipos de links e âncoras, e sua disposição nas páginas hipertextuais produz efeitos retóricos que trazem implicações na construção de sentidos”. O autor destaca que âncora é a parte visível do *link*, sendo identificada pela linha que o sublinha, pela logomarca da página ou tópicos na parte superior das abas (GOMES, 2010, p.59).

É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex¹³(...), cozinha os alimentos, endurece a argila, funde metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta tensão, queima na centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição. Com a arquitetura que o abriga, reúne e inscreve sobre a Terra; com a roda e a navegação que abriram seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que o infiltram de signos; com o texto e o têxtil que, entretecendo a variedade das matérias, das cores e dos sentidos, desenrolam ao infinito as suas superfícies onduladas, luxuosamente redobradas, de suas intrigas, seus tecidos e seus véus, o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico (LÉVY, 2010, p. 21, 22. Nota de rodapé nossa).

Entendendo ser o homem responsável pelas tecnologias, e sendo o desenvolvimento das tecnologias digitais o fator determinante na formação da Sociedade da Informação, iniciamos nossa abordagem definindo o que é tecnologia, através de Prado (2011), quando esclarece que:

A palavra *tecnologia*, a princípio empregada para nomear uma área do saber fazer humano, um campo de atividade, tem agora (por um processo de derivação imprópria) seu uso estendido a aparelhos e artefatos tecnológicos (...) costuma-se falar, por exemplo, em novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs)¹⁴ para designar computadores, satélites de comunicação, teleconferências, redes e outros artefatos e sistemas informatizados (PRADO, 2011, p. 25, 26. Nota de rodapé nossa).

Assim, entende-se que a tecnologia é algo que precisa ser entendida além de suportes transmissores de dados. Dessa maneira, Prado cita Bunge, que afirma: “A moderna tecnologia baseia-se na ciência e, portanto, é capaz de ser aperfeiçoada por meio de pesquisa” (BUNGE, 1986, p.186, apud PRADO, 2011, p.27).

Freire e Batista (2014, p.33), apoiam-se em Machado (2008), e ressaltam que “tecnologia é também um conjunto de produtos, serviços e processos”, (...) o encontro entre a técnica como simples fazer e os procedimentos científicos é o que chamamos de tecnologia.” Assim, para se pensar no termo tecnologias, é necessário refletir que estas são uma conjunto de princípios e processos de ação e de produção; são instrumentos que decorrem da aplicação do conhecimento científico de diversos saberes e da experiência acumulada dos homens; constituindo-se de forma mais ou menos sistemática de planejar, desenvolver e avaliar processos, produtos e serviços, tendo por referência objetivos e expectativas de resultados; reunindo conjuntos de técnicas que servem para organizar de modo lógico as coisas, as atividades e as funções, de modo que possam ser sistematicamente observadas, compreendidas,

¹³ Segundo o Dicionário Online de Português, sílex é uma rocha muito dura. O sílex partido, com arestas cortantes, foi utilizado pelos pré-históricos como arma ou instrumento. (Disponível em <http://www.dicio.com.br/silex> . Acesso: 14/07/2019).

¹⁴ Embora o autor se refira ao termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), a expressão não é mais usada na atualidade.

transmitidas, utilizadas. “A tecnologia é uma ciência: a ciência da atividade humana” (MACHADO, 2008, p. 20 apud FREIRE, BATISTA, 2014, p. 35).

Freire e Batista ainda elencam alguns tipos de tecnologias que Machado apresenta da seguinte forma:

- Tecnologias físicas: referem-se a processos mecânicos, térmicos e eletromagnéticos presentes no funcionamento das ferramentas, máquinas, equipamentos, mecanismos e instalações;
- Tecnologias simbólicas: referem-se a processos e modos de percepção e de inteligência, concepção da realidade natural e social e de avaliação;
- Tecnologias de organização e de gestão: referem-se a processos e modos de vida, de trabalho e de produção, do acompanhamento e controle dos meios e resultados das mais diversas atividades humanas (MACHADO, 2008 apud FREIRE, BATISTA 2014, p. 65).

Ramos e Carmo (2014) destacam que “as tecnologias da informação ou como conhecemos atualmente as novas tecnologias da informação e comunicação, são o resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”, e exercem um grande fascínio principalmente no ambiente escolar, pois encurtam distâncias e diminuem o tempo da comunicação (RAMOS; CARMO, 2014).

Lopes e Monteiro ao citarem Fernandes (2012), ressaltam que as TICs são:

Uma ampla diversidade de serviços, tipos de equipamentos e de programas informáticos, e que às vezes são transmitidos por meios das redes de telecomunicações [...]; isto é, os procedimentos, métodos e equipamentos para processar informações e comunicar (FERNANDES, 2012, p.22 *apud* LOPES; MONTEIRO, 2016, p.237).

Castells (2018, p. 87) vai mais além ao definir o que são as tecnologias da informação, e evidencia que é “todo *conjunto convergente* de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/ rádio difusão, a optoeletrônica, a engenharia genética” (grifo do autor), por haver tido grandes avanços em tal área. Prado ratifica esta diversidade, evidenciando que:

Estudiosos, já tem usado a sigla NTICs¹⁵ (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) elencando entre elas os computadores pessoais (PCs), câmeras de vídeo e foto para computador ou webcams, CDs e DVDs, cartões de memória, *pen drives*, *zip drives* e assemelhados, telefonia móvel, TV por assinatura, a cabo ou antena parabólica, correio eletrônico, Internet, digitalização de imagens (*scanners*), fotografia, vídeo, cinema digitais (PRADO,2011,p.38).

Deste modo, podemos concluir pelas definições de tecnologias, que essas vão muito além das TICs, pois estão ligadas a outros fatores que não somente a equipamentos e a

¹⁵ Ver nota anterior.

informática, mas também as mais diversas áreas de aplicação. Portanto, tendo como pressuposto de que a tecnologia faz parte das atividades da maioria das pessoas; fazemos nossas as palavras de Prado (2011), quando reflete que as mudanças tecnológicas tem uma “perspectiva de interação com o humano, com seu cotidiano, causando impacto nas relações humanas”, mas que por si só não farão milagres, visto que as tecnologias (mesmo as mais sofisticadas), não operam no vazio, ou de livre vontade não dão saltos qualitativos; é necessário a interferência de pessoas que usam seu potencial criativo, de raciocínio, de lógica e conhecimento prévio; ou seja, “a máquina apenas e potencializa aquilo que já existe” (PRADO,2011, p.38).

Vemos que embora existam algumas diferenças nas definições, temos que o conjunto dessas tecnologias trouxeram importantes mudanças em praticamente todos os setores da sociedade, com transformações substanciais nas relações de trabalho, nas relações interpessoais, culturais, econômicas e assim por diante. Castells (2018, p. 64,88) trata estas mudanças como uma Revolução Tecnológica e que este é “um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, introduzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura”. O autor destaca que o que caracteriza essa revolução tecnológica é a aplicação do conhecimento e da informação para a geração de outros conhecimentos e de outros dispositivos de processamento e de comunicação, o que ele chama de “retroalimentação”. Este mesmo processo Masuda (1982, p. 100), denomina como ‘auto multiplicação’, visto que “toda informação produzida é cumulativa, com nova informação sendo constantemente adicionada. Em termos mais simples, a acumulação de informação leva a mais acumulação de informação”.

Sobre o desenvolvimento da internet, Castells (2003) destaca que ingressamos em um novo mundo de comunicação chamado ‘Galáxia da Internet’¹⁶, e que “esta é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global”; e afirma que “atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores”. Assim, concordamos com o autor quando declara que “ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura” (CASTELLS, 2003, p. 8).

Castells (2003) ao analisar estas metamorfoses, afirma que a “criação e desenvolvimento da internet é uma aventura humana extraordinária”, pois foi além das metas institucionais, superando barreiras burocráticas e acabando com paradigmas já estabelecidos,

¹⁶ A expressão Galáxia da Internet decorre da expressão ‘Galáxia de Gutemberg’, criada por MacLuhan, referindo-se a difusão da máquina impressora no Ocidente (CASTELLS, 2003, p. 8).

mostrando assim que a cooperação e liberdade de informação são mais favoráveis para a inovação que a competição e os direitos de propriedade. O autor faz essa proposição justamente por se reportar as origens da internet (1969), que sendo pensada por um Departamento de Defesa dos Estados Unidos, tinha a intenção de investir particularmente recursos de pesquisa em universidades, com o “objetivo de alcançar superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética na esteira do lançamento do primeiro Sputnik em 1957”, pois a meta era montar uma rede interativa de computadores, permitindo que vários centros de computadores e grupos de pesquisa que trabalhassem compartilhando on-line suas informações. Castells ainda destaca que posteriormente (1990) a internet foi liberada de seu ambiente militar e passou para domínio público, sem regulamentações, sendo depois privatizada (CASTELLS, 2003, p. 13, 14).

As universidades estadunidenses e alguns de seus alunos tiveram uma grande influência no desenvolvimento da internet, pois a partir de 1997, estudantes de Chicago “inscreveram um programa, que batizaram de MOLDEM, que permitia a transferência de arquivos entre seus computadores pessoais”. Vemos assim, uma grande contribuição do segmento educacional, no caso a universidade, para o desenvolvimento e expansão da rede mundial de computadores. A abordagem de Castells segue minuciosamente toda trajetória entre a origem, desenvolvimento e expansão da internet. Apesar disso, não iremos nos deter em tais detalhes por não serem relevantes para esta pesquisa, por não haver espaço e tempo hábil para tais análises, visto que o mais importante para nossas reflexões são as transformações provenientes das TICs, pois com realça Castells, os “novos usos da tecnologia, bem como as modificações reais nela introduzidas, são transmitidos de volta ao mundo inteiro, em tempo real” (CASTELLS, 2003, p.14, 28).

Ao analisar essas transformações, Castells (2003, p.56) cita uma nova economia com negócios eletrônicos e novo modelo organizacional; um novo capital eletrônico; um trabalho na economia eletrônica; uma nova produção e produtividade. O autor evidencia que a “Internet está transformando a prática das empresas em sua relação com fornecedores e compradores, em sua administração, em seu processo de produção e em sua cooperação com outras firmas, em seu financiamento e na avaliação de ações em mercados financeiros”. Essa interconexão e cooperação entre várias empresas (grandes ou pequenas), é denominada de empresa de rede¹⁷; mas que, no entanto, não foram consequências automáticas da transformação

¹⁷ Para Castells, empresa de rede é “*aquela forma específica de empresa cujo sistema de meios é constituído pela intersecção de segmentos de sistemas autônomos e objetivos*”. Assim, os componentes da rede tanto são autônomos quanto dependentes em relação à rede e podem ser uma

tecnológica, mas da necessidade de lidar com um ambiente em constante mudança. (CASTELLS, 2018, p. 235, 236, 238). Esta afirmativa pode ser amplamente confirmada durante a pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), quando em razão da quarentena imposta, se observa que o modo das transações econômicas mudou radicalmente (e quase) totalmente para a empresa de rede. Para Almeida *et al*, os modelos econômicos também são marcados por intensas transformações que decorrem do avanço das tecnologias; o que acaba por influenciar o mercado de trabalho, visto que há competitividade e substituição do trabalho humano em alguns segmentos, alterando muitas vezes as escolhas profissionais. Do ponto material, a obsolescência transforma o novo em velho rapidamente, exigindo-se a troca constante (ALMEIDA *et al* 2014, p.3,4).

Quanto às mudanças sociais, Castells (2003) ressalta que os novos padrões de interação social construídos a partir da internet são conflitantes, pois se ao mesmo tempo que se pressupõe uma comunicação *on-line* juntamente com quebra de barreiras geográficas e a uma maior sociabilidade, tem-se que a internet colabora para o isolamento social, para um colapso da comunicação social e da vida familiar, levando à prática de uma sociabilidade aleatória, juntamente com o abandono das interações face a face em ambientes reais (CASTELLS, 2003, p. 98). Essas interações sociais tão antagônicas, que partem de novos paradigmas, tornaram-se um grande impasse nas relações familiares e sociais, pois ao mesmo tempo que aproxima, afasta. Entretanto, como afirma Castells (2003, p. 98), o antagonismo existe quando se trata relacionamentos e internet. Almeida *et al* (2014, p.4), ratificam que do ponto de vista social, há uma revisão constante de comportamentos e relacionamentos, colocando a insegurança em patamar relevante e afetando principalmente o convívio de diferentes gerações.

Ainda refletindo sobre as transformações provocadas nas relações sociais e interpessoais, Bauman (2005, p. 31) ressalta que os “grupos tendem ser eletronicamente mediados, frágeis ‘totalidades virtuais’, em que é fácil entrar e ser ‘abandonado’, (...) o ‘sentimento de nós’ não é oferecido quando se está ‘surfando na rede’”. O autor considera Stoll, que diz: “absortos em perseguir e capturar ofertas do tipo ‘entre agora’ que piscam nas telas de computador, estamos perdendo a capacidade de estabelecer interações espontâneas e pessoais reais” (STOLL,1995 apud BAUMAN 2005, p. 31). Bauman complementa citando Handy, ressaltando que “[...] engraçadas podem ser estas comunidades virtuais, mas elas criam apenas

parte de outras redes e, portanto, de outros sistemas de meios destinados a outros objetivos. Então o desempenho de uma determinada rede dependerá de dois de seus atributos fundamentais: conectividade, ou seja, a capacidade estrutural de facilitar a comunicação sem ruídos, entre seus componentes; coerência, isto é, na medida em que há interesses compartilhado entre seus objetivos de rede de seus componentes” (CASTELLS, 2018, p. 238, grifos do autor).

uma ilusão de intimidade e um simulacro de comunidade, (...) sentar-se à uma mesa, olhar o rosto das pessoas e ter uma conversa real” (HANDY, 2001 apud BAUMAN, 2005, p. 3), são atos que não fazem parte destas comunidades.

Barbosa (2016, p. 110) também considera que existe uma fragilização nas relações familiares entre parentes próximos, pois as horas gastas em ambientes virtuais costumam ser superiores as que são reservadas aos encontros presenciais, levando ao empobrecimento dos vínculos familiares. Temos que as informações equivocadas, as *fakes news*, a pornografia, pedofilia, os crimes cibernéticos, a prática do *cyber sexo*, o *cyberbullying*, o plágio, a incitação da violência e a discriminação em suas formas e transtornos da imagem corporal, são alguns pontos negativos que se não são vistos com bastante atenção, podem levar a consequências irreparáveis.

Mas a contribuição positiva da internet para o sistema familiar é o contato e o compartilhamento de informações entre parentes distantes podem ser feitos através de uma comunicação mais constante e rápida, fortalecendo as relações já existentes. Outro ponto de destaque é a formação e o estabelecimento de novas relações, que na verdade convivem com a máxima de que “a convivência *on-line* jamais substituirá o contato *off-line*”. O grande número de informações disponíveis para o crescimento pessoal e familiar, assuntos sobre educação, cuidados com a saúde física e mental, muitas vezes são buscados como complementação de conhecimentos que não foram adquiridos anteriormente. A transferência de atividades de trabalho, que anteriormente eram feitas fora de casa, para o ambiente doméstico, e as atividades de lazer e entretenimento diversificadas a partir do acesso à rede, são contribuições positivas para o sistema familiar (BARBOSA, 2016, p. 103, 104), podem ser observadas com maior facilidade e intensidade no atual momento vivido devido a pandemia do SARS-CoV-2.

Embora as mudanças tecnológicas precisem ter uma “perspectiva de interação com o humano” (PRADO, 2011, p. 38), temos que a valorização excessiva das tecnologias desencadeiam outros problemas, tais como a exclusão, o consumismo e atualmente já se fala em tecnofilia (dependência eletrônica) e tecnofobia (repulsa eletrônica). Freire e Batista (2014, p. 43) abordam que as tecnologias tem sido objetos de idolatria, tanto que “reconhecemos os aparatos tecnológicos como prolongamento dos nossos corpos e das nossas mentes, fazendo-os parte de nossas fantasias e desejos” o que para Lilla (2016, p. 23) nos faz “pensar que crescemos com um quinto membro”, chegando alguns até à crise de abstinência se estiverem longe de seus *smartphones*. Para este fato atual, já existe o termo tecnofilia que explica tal fenômeno. Assim, para Freire e Batista, os tecnofílicos:

São pessoas que organizam suas rotinas e relacionamentos somente ao redor das novas tecnologias e acreditam que é impossível ter uma vida social de sucesso sem elas. Tecnofilia é manifestada pela idolatria à tecnologia, confiando-se nela como a salvação para tudo, enfatizando apenas seus benefícios (FREIRE; BATISTA, 2014, p. 45).

Creemos que a mudança mais acentuada da Sociedade da Informação não está na relação de trabalho com a automação, na perda da privacidade com os bancos de dados compartilhados, mas sobretudo nas relações interpessoais. Entretanto, Lévy (2010, p. 90) nos lembra de forma menos drástica, que as mudanças ocorridas com a cibercultura¹⁸ são irreversíveis e que “o virtual não ‘substitui’ o ‘real’, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo”.

1.3 A introdução das TICs na escola e as normas legais

Assim como outros setores da sociedade, a escola passa por processos de constantes alterações, tanto na estrutura física, quanto nos currículos, na parte cognitiva dos alunos, nas linguagens usadas nos conteúdos e na comunidade escolar. Coelho e Erling afirmam que:

A escola que, até então, era a suprema detentora e promotora do saber, determinada e determinante das relações sociais, formatada e formadora dos valores sociais, precisa se modernizar, trazendo para si perspectivas de mudanças que atendam e colaborem para a superação social da crise. Ou a escola se abre para novas tecnologias, amplia as questões do conhecimento e procura redefinir as relações daqueles que atuam sobre ela, ou continuará sendo um grande animal pré-histórico que, em plena era pós-moderna, não consegue se adaptar às mudanças emergentes (COELHO; ERLING, 2017, p. 10).

Almeida *et al* (2014, p. 2) corroboram com esta afirmação, salientando que a escola é uma instituição social suscetível a todas as mudanças ocorridas na sociedade. Entretanto, por ter uma função social, não pode deixar de:

Proporcionar um ensino de qualidade e preparar indivíduos para o exercício pleno da cidadania, de modo que todos possam participar e usufruir dos bens que a cultura moderna proporciona, ser competitivos e capazes para o exercício de uma atividade profissional que lhes garanta o sustento e a dignidade e, desse modo, realizar-se como pessoas (ALMEIDA *et al*, 2014, p.2).

Consideramos que a Revolução Tecnológica, que foi precedida pela a Revolução Industrial, historicamente mudaram as relações e as formas de trabalho. Assim, o segmento

¹⁸ Cibercultura para Lévy significa dizer “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos, de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p.17).

educacional também absorveu tais modificações, visto que sua própria natureza, *a priori*, é de estabelecer relações diretas e diversificadas entre os indivíduos.

Pocho *et al* (2014) lembram ainda que temos a televisão, o computador, o celular, o rádio, os códigos de barra e tecnologias em quase todas as áreas de atividade humana. Assim, a escola não pode deixar de fazer uso das tecnologias, pois “a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes (**do homem**) e seu alcance em direção à realidade” (grifo nosso). Apesar disso, é necessário que essas tecnologias interajam pedagogicamente com os estudantes de maneira reflexiva, criativa e dinâmica, e que também os professores necessariamente saibam usá-las; pois somente manuseá-las não é suficiente para uma educação transformadora e de qualidade (POCHO *et al*, 2014, p. 7, 9).

França e Simon (s/a) ainda destacam que o problema da escola não está em ter os laboratórios de informática montados nas escolas, mas a falta de metodologia definida e práticas pedagógicas pensadas a partir dessas ferramentas; visto que muitas vezes, as máquinas passam a ser usadas somente nos serviços burocráticos. A falta de iniciativa e interesse por parte das escolas e governo levam ao uso inadequado, dado que os alunos na maioria das vezes só aprendem o funcionamento do *office* e a falta de uso dos laboratórios (que são conservados fechados por longos períodos), leva os equipamentos à obsolescência (FRANÇA, SIMON, s/a, p. 7).

Sobre o uso das tecnologias na educação, Pocho *et al* (2014, p. 12-14) afirmam que essas são introduzidas na escola brasileira a partir dos anos 60, e que a educação tecnicista visava preparar o aluno para o mercado de trabalho e inserir o país no mercado econômico mundial como produtor e consumidor de bens, fazendo com que o uso dessas tecnologias se tornassem um fator de modernização para as práticas pedagógicas, como fossem solução de todos os problemas existentes. Já a partir dos anos 80, o pensamento educacional volta-se para o uso das tecnologias de forma que as questões sociais e suas contradições passam a ser pensadas de modo a contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, levando-o a ver e pensar de maneira mais minuciosa e reflexiva, não bastando o uso da tecnologia em si, mas considerando que inovação nas práticas pedagógicas eram necessárias. Bettega (2010, p. 18) ainda destaca que no início dos anos de 1980, nas escolas particulares (por razões óbvias!) o computador passa a ser tornar um aliado do professor.

França e Simon (s/a, p. 6) ressaltam que as TICs entram no cenário escolar de forma mais ampla a partir da década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, quando esta traz artigos acerca de ciência e tecnologia. Mas é com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado em 1997 (e reestruturado em 2007), que a

inserção dessas tecnologias se tornou mais efetiva nas escolas públicas, com a implantação de salas de laboratório de informática. Desta forma, Bettega (2010, p. 36) destaca que o PROINFO visava:

Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; incorporar novas tecnologias de informação nas escolas (...), propiciar uma educação que busque o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade mais desenvolvida tecnologicamente (TAJRA, 2000, apud BETTEGA, 2010, p. 36).

Assim, para que fosse cumpridos tais objetivos, o Ministério de Educação (MEC) estabeleceu como meta atender 7,5 milhões de alunos, implantar em 6 mil escolas 200 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs); capacitar em parceria com as universidades, mil professores multiplicadores¹⁹; habilitar 25 mil professores das escolas para trabalhar com recursos tecnológicos; formar 6.600 técnicos para darem suporte nas escolas e instalar 105 mil computadores em escolas públicas selecionadas e 5 mil nos NTEs; deixando a cargo do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) as estratégias de articulação do programa, ficando o Estado responsável pela operacionalização. Como resultado do cumprimento dessas metas, foram distribuídos em todo território nacional mais de 100 mil computadores conforme o número de alunos matriculados em cada estado (BETTEGA, 2010, p. 36, 37), o que poderíamos considerar que pelo menos a meta de instalação de computadores nas escolas quase foi cumprida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e Geografia de 1997, discorrem nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental “que os alunos sejam capazes de: saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”, levando-nos a entender que o uso das tecnologias como metodologias de ensino colaboram para melhorar o desempenho estudantil. Os PCNs de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998, p. 133-154), em sua 5ª parte, abordam longamente sobre as TICs, ressaltando ao longo do texto, que essas tecnologias usadas de forma independente não se configuram como metodologias educacionais. A norma legal enfatiza a importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea e na educação, ressaltando como as tecnologias na vida e na escola melhoram a qualidade do ensino e aprendizagem, servindo para enriquecer o ambiente educacional e propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, colaborativa, de análise e criativa pelos alunos e professores, visto que:

¹⁹ Professor multiplicador, segundo Bettega (2010, p.36), é “um especialista em capacitação de professores (de escolas) para o uso da telemática em sala de aula”; portanto, é o ‘professor capacitando professor’, ministrando bases tecnológicas do PROINFO nos estados.

A tecnologia eletrônica - televisão, videocassete, máquina de calcular, gravador e computador - pode ser utilizada para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, ou seja, para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiados (PCNs, 1998, p. 140, 141).

Ainda seguindo a trajetória brasileira no sentido de implantação de tecnologias nas escolas, temos o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014-2024, que na meta 7, aponta ser necessário “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” de modo a melhorar as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para que esta meta seja alcançada, a estratégia a de número 7.15 assim direciona:

Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação” (Plano Nacional de Educação 2014-2024. 2014, p. 61,64).

Contudo, segundo o *site* da Agência Brasil, depois de três anos (2017), apenas seis das vinte metas e estratégias foram cumpridas, perfazendo apenas 20% do total, o que significa dizer, segundo o Observatório do PNE (OPNE), que “quatro em cada cinco metas não foram atingidas”. Sobre isso, o MEC ressaltou naquele ano (2017), estava “trabalhando na implantação de políticas estruturantes e na melhoria da gestão dos programas para alcançar melhores resultados”, sendo uma das principais ações a implantação da Base Nacional Curricular Comum (CRAIDE, 2017, p. 1).

A recente Resolução do Conselho Nacional de Educação -CNE/CP (Diário Oficial nº 2, de dezembro de 2017), no seu Capítulo III, art. 8, inciso VI, estabelece que : “Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (<http://portal.mec.gov.br/>, 2017, p. 6), faz parte das propostas pedagógicas da instituição ou rede de ensino. Tal Resolução institui e orienta a implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017); que sendo um documento normativo, elenca dez Competências²⁰ Gerais da Educação Básica, constando nas de número quatro e cinco, o uso de

²⁰ Na BNCC “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Base Nacional Curricular Comum, 2017, p.8. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

tecnologias como metodologias como parte do ensino e da aprendizagem dos estudantes, afirmando que:

4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Base Nacional Curricular Comum-BNCC, 2017.p. 8, 9. Grifo nosso).

Consideramos que não há a falta de normatização quando o assunto é o uso das TICs na escola e que recursos financeiros existem para serem aplicados nos programas. Entretanto, a falta de continuidade compromete toda cadeia que faz parte destas iniciativas, tais como a formação continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias, a manutenção e atualização dos suportes e a melhoria da infraestrutura das escolas, como foi observado nas escolas que foram aplicados os questionários para pesquisa de campo²¹. Tais pontos são de grande importância, visto que o uso de tecnologias não pressupõe somente comprar computadores e ligá-los na tomada, mas também investimentos governamentais nas infovias²² e estruturas físicas.

É interessante também notarmos que mesmo não cumprindo as determinações legais e não alcançando os objetivos e a metas quanto à implantação das TICs nas escolas, o Ministério da Educação (ME) anunciou no dia 03/07/2019, que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) “terá aplicação digital em fase piloto em 2020” em 15 capitais do país, “e deixará de ter versão em papel em 2026”, conforme consta no anexo 1. Tal iniciativa deveria levar em conta a situação educacional em todo país, visto que não existe uma homogeneidade neste segmento.

Analisando a escolha das capitais que serão aplicadas as provas digitais, observamos que o **Maranhão não** está incluído na lista, o que na verdade não nos deve causar espanto, dado que o cenário encontrado nas escolas escolhidas (com exceção de uma) para a pesquisa de campo, não se adequa para tal empreendimento tão vultoso. Outrossim, refletimos que se na capital do estado do Maranhão não existe tal estrutura informatizada, como serão as

²¹ A pesquisa realizada e seus resultados serão apresentados no capítulo 3.

²² Conforme comentário de Werthein (2000) e Legey e Albagli (2000).

estruturas de cidades do interior, já que estas têm um menor potencial econômico e difícil acesso?

Ao mesmo tempo, segue-se o anúncio de que o MEC firma compromisso para tornar Brasil referência na América Latina até 2030 na Educação Básica e no EJA (Educação para Jovens e Adultos), sendo uma das linhas de trabalho a Educação Conectada e Formação de Docentes, conforme demonstra o anexo 2 (MEC, 2019, p. 2).

A linha de trabalho Educação Conectada diz que “o MEC vai conectar, por meio do programa Inovação Educação Conectada, 6,5 mil escolas rurais por meio de satélite em banda larga em todos os estados brasileiros. A iniciativa é para colégios com mais de 200 alunos”; além de algumas universidades (já escolhidas) desenvolverem “games para tornar as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental mais interativas e atraentes”. A parte de Formação de Docentes visa estabelecer “até 2020, trilhas de formação para professores da educação básica por meio de cursos de ensino a distância, com disponibilização de material de apoio e recursos” (MEC, 2019, p. 2). Todavia, tal programa não foi mencionado por nenhuma coordenadora ou professor na pesquisa de campo realizada, e acreditamos que certamente em 2020 não será colocado em prática devido a situação decorrente da SARS-CoV-2.

Ponderamos que tais linhas de trabalho podem ficar comprometidas diante do cenário educacional atual. A linha Educação Conectada já é implantada com uma defasagem de equipamentos nas escolas da zona urbana, daí imaginamos como será a implantação desta linha de trabalho nas escolas rurais. A linha de trabalho com a formação de docentes, precisa correr contra o tempo, já que a meta é para 2020. Avaliamos que tais ideias se realmente fossem tiradas do papel e se existisse comprometimento político, a educação como um todo poderia dar um salto substancial.

Entretanto, mesmo com todas estas incongruências, consideramos que a educação brasileira é uma Fênix²³, assim como seus agentes. Tendo como principal característica a busca e efetivação do conhecimento, assim como o crescimento dos indivíduos, a educação compensa aqueles que a abraçam, tornando-os muitas vezes resilientes diante das adversidades. Assim, fazemos nossas as considerações de Sampaio (2013) quanto a responsabilidade social da escola. Sozinha, esta não pode realizar as transformações necessárias na sociedade, mas também não

²³ Segundo a professora de História, Juliana Bezerra, do *site* Toda Matéria “ a Fênix é uma ave mitológica que representa os ciclos da vida, o recomeço e a esperança num futuro melhor (...); simboliza o renascimento, o triunfo da vida sobre a morte, o eterno recomeçar, porém sem perder a essência por se tratar sempre da mesma criatura. Desta maneira, simboliza a vida e seus ciclos, a esperança, o fato de que é preciso dar a volta por cima nas situações adversas” (Disponível em <http://www.todamateria.com.br> . Acesso:12/07/219).

pode ser considerada impotente diante dos fatos existentes nesta, como as desigualdades sociais (SAMPAIO, 2013, p. 47).

Deste modo, cumprindo em parte um dos objetivos fundamentais da Constituição Federal de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, artigo 3º, inciso III), a escola age de forma política, comprometendo-se “com a luta contra essas desigualdades sociais, procurando garantir às classes populares a aquisição de conhecimentos e competências que as instrumentalizem para atuar na transformação da sociedade”. Destacamos principalmente a escola pública, que através da democratização do ensino, cumpre seu papel mais importante, sendo este “garantir que a cultura, a ciência e a técnica não sejam ‘propriedade exclusiva das classes dominantes’ (SOARES, 1992 apud SAMPAIO, 2013, p. 47, 48). Assim, seguindo esta linha de raciocínio, citamos o caso do estudante de uma escola pública do interior do estado do Maranhão (anexo 3), que apesar de muitos entraves, conquistou em 2019, pela terceira vez, a medalha de ouro na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, levando-nos a pensar que nem tudo está perdido na educação. Assim, para aqueles que ainda acreditam na ação transformadora da educação, essa é uma chama que não pode ser apagada.

1.4 As TICs e as mudanças na comunidade escolar

Mesmo que na atualidade o termo TICs esteja ligado às máquinas e equipamentos, não podemos desconsiderar que as tecnologias estiveram presentes desde a invenção da roda. Silva e Guimarães (2012, p.111), sublinham que não há como negar “que a informática é um excelente instrumento de trabalho, mas isso jamais se confundirá com a perspectiva de que ela resolve todas as questões por nós”. Assim, torna-se necessário refletir quanto as perspectivas de uso destas tecnologias na pesquisa, no ensino e na aprendizagem.

As tecnologias de forma positiva, colocam os alunos e professores em constante contato com textos, imagens, arquivos, *sites*, favorecendo diferentes análises de determinado assunto e acumulando informações e as processando de diferentes formas, além de existir a possibilidade de compartilhar o conhecimento adquirido. Em contrapartida, Silva e Guimarães (2012, p. 118) chamam a atenção de que mesmo existindo todas estas perspectivas favoráveis, é necessário que existam “algumas cautelas, para evitar que se transforme num deslumbramento com a aparelhagem”. Corroborando com esta ideia, Coelho e Erling (2017, p.8,9) destacam que “o foco central do uso das TICs está em auxiliar o processo educacional, e não o contrário”.

Ao refletirmos sobre as variações ocorridas (especialmente no ambiente escolar) a partir do uso das TICs, nos apoiamos nas considerações de Assmann (2000), que analisa as formas de aprender e a expansão e mudanças nas formas de linguagens. Dentre as novas linguagens produzidas na Sociedade da Informação, está o hipertexto²⁴. O autor diz que a hipertextualidade é como “um vasto conjunto de interfaces comunicativas, disponibilizadas nas redes telemáticas”. Faz parte do hipertexto o que conhecemos como *links*, que podem ser palavras, imagens ou ícones. Esses *links*, podem levar a outros processos de conhecimento, a outras escolhas e seleção para novos assuntos; permitindo ao aprendente (pois este não é apenas um usuário), escolher novos caminhos para uma pesquisa criativa (ASSMAN, 2000, p. 8, 10).

Outro ponto que Assmann (2000, p.11) discorre, é o papel da memória na Sociedade da Informação, que passa a ser personalizada, sendo usada em conjunto com o hipertexto, que por sua vez, advém do compartilhamento de conhecimento de outras pessoas. Neste caso podemos citar a Wikipédia e os jogos on-line. Assim, a memória nesta sociedade é auxiliada pelas “memórias eletrônicas hipertextuais”, que podem ser consideradas como uma espécie de “prótese externa” do indivíduo e que libera “energias para o cultivo de uma memória vivencial autônoma e personalizada, que sabe escolher o que lhe interessa”. (ASSMANN, 2000, p. 11).

Entretanto, Freire e Batista (2014, p. 65-67) fazem uma crítica quanto as memórias “artificiais”, que são armazenadas por banco de dados ou por *chatterboots*²⁵. Os autores acreditam que a maneira como aprendemos, como ensinamos, como percebemos o mundo e a nós mesmos, nos constituem como pessoas e dá significado à nossa existência. Deste modo, as memórias artificiais acabam por nos “roubar” a experiência, que é tão necessária para a construção da memória, pois não é um simples resgate do passado, mas uma comunicação que se produz no presente. Assim como os autores, acreditamos que a “verdadeira experiência é mais que contemplá-la, é ser atravessado por ela” (FREIRE e BATISTA,2014, p. 65-67).

Freire e Batista (2014, p. 66, 67), ainda ressaltam que o volume de informações que temos e produzimos nos dá uma “sensação de vertigem de atualização permanente de toda nossa história”, fazendo com que não “percebamos a vida passar, as pessoas passarem, as coisas passarem”. Diante da aceleração do tempo e da nossa falha percepção em muitas coisas, ponderamos que a memória “concorre” com o:

²⁴ Conforme nota de rodapé 12.

²⁵ Segundo Sganderla, Ferrari e Geyer, *chatterbot* são “agentes inteligentes desenvolvidos para simular uma conversa através da troca de mensagens de texto (semelhantes aos bate-papos virtuais), são sistemas desenvolvidos com intuito de tornar mais familiar a interação entre o homem e a máquina, geralmente usando recursos de inteligência artificial” (SGANDERLA, FERRARI, GEYER,2003,p.2). Podemos citar como exemplo Assistentes Virtuais, muito usados nos sites das empresas comerciais (aviação, venda por sites) e em cursos feitos a distância.

Culto à juventude eterna, à frequência aos lugares que não envelhecem como as lanchonetes de *fastfood* e os *shoppings*, aos lugares em que os indivíduos não deixam suas marcas. Os chamados não lugares nos impõe desafios dessa natureza que não são questões de saudosismo, de nostalgia, mas de reflexão sobre o sentido do desenvolvimento tecnológico e dessa obsolescência em todos os níveis (FREIRE e BATISTA,2014, p.67).

Porém, tais modificações também trouxeram outras oportunidades, principalmente no espaço escolar. Concordamos com Sampaio, Mengalli e Coelho (2017, p. 8, 9) quando afirmam que as novas tecnologias e os processos educativos são usados em diferentes formas por professores, estudantes e instituições. Em primeiro lugar, o professor pode utilizar as tecnologias para seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido de procurar ideias, recursos e materiais que enriqueçam sua própria prática. Os estudantes podem acessar individualmente os recursos a eles disponíveis “com o fim de cumprir suas demandas de informação e busca de conhecimentos”. Quanto às instituições, essas podem de maneira geral, atender as demandas de gestão através das tecnologias disponíveis, a fim de tornar os processos administrativos mais céleres (SAMPAIO, MENGALLI, COELHO, 2017, p. 8, 9).

1.5 O professor e a utilização das TICs

De acordo com a análise de Masuda (1982, p. 22), a introdução de computadores enfrentaria a resistência de professores, sendo considerado para o autor um ponto crucial, pois basicamente deveria se levar em conta as diferenças dos dois sistemas, pois um é orientado por computador (no caso podemos citar a Educação à Distância-EAD) e o sistema de educação tradicional. Segundo Assmann (2000, p.8), a entrada dessas tecnologias no ambiente escolar pode trazer insegurança para alguns professores, o que pode tornar-se em rejeição, e ainda afirma:

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

Entendemos que o uso das TICs na sala de aula é mais um recurso que pode ser usado pelo professor para a melhora de sua comunicação com os estudantes; entretanto, esse

uso necessariamente precisa ser de maneira pedagógica. Pocho *et al* (2014, p.16) advertem que as aulas devem ser planejadas de acordo com os objetivos e competências, e não segundo as tecnologias que se pretendem usar. Assim, o uso desses meios sem intenção pedagógica, acaba por ter efeito contrário, pois tira do professor o domínio do fazer pedagógico. Nesse mesmo sentido, ao considerar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, as autoras realçam:

O domínio do professor deve se concentrar no campo crítico e pedagógico, pois assim ele evita ser vítima da imposição tecnológica na sala de aula, e pode ter a opção de integrar ou não a tecnologia no seu currículo, de acordo com os objetivos e competências a serem desenvolvidos, e ainda escolher o momento apropriado para fazê-lo (POCHO *et al*, 2014, p. 16).

Deste modo, observamos que uma cadeia interligada presente na escola (escola, professor e tecnologias) acaba por determinar as mudanças na instituição. Sendo boa parte dos estudantes bastante ligados às TICs, como as redes sociais, aplicativos, celulares, cinema, *clips*, música (inclusive a eletrônica), *games*, *links*, vídeos, influenciadores digitais, dentre muitos outros segmentos, não há como deixar de adotar algumas dessas novas formas de comunicação na escola. Contudo, não basta conhecer ou lidar com os mais diversos suportes, é necessário fazer com que tais ferramentas sejam usadas para melhorar a qualidade de vida tanto profissional como pessoal. Assim, quanto a necessidade do uso das TICs no cotidiano escolar, Pocho *et al* tem seguintes razões:

Porque estão presentes na vida: a) para diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel socialmente importante; c) permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas; dinamizar o trabalho pedagógico; e) desenvolver a leitura crítica e ser parte integrante do processo que permita a expressão e troca dos diferentes saberes (POCHO *et al*, 2014, p. 17).

Por analogia, temos que esses motivos podem perfeitamente ser adequados para o uso das tecnologias no ensino da disciplina de História, visto que outras linguagens usadas como fontes podem ser encontradas em suportes tecnológicos que são usados para diversificar o ensino e a aprendizagem.

Todavia, Napolitano (2013) adverte que “nos últimos anos tem sido cada vez mais frequente o uso de ‘novas linguagens’ não só para motivar os alunos, mas para tentar ‘atualizar’ a concepção de documento histórico”. O professor deve ser consciente que “esta ‘novidade’ não vai resolver os problemas didáticos-pedagógicos de seu curso” e que estas ferramentas não

deverem ser usada para substituir conteúdos, assim como dar um ar de “modernidade” a aula (NAPOLITANO, 2013, p. 149).

Zóboli (2013) acrescenta que o uso destas tecnologias é essencial para o aprendizado dos estudantes. No entanto, devem ser usadas não de forma a individualizá-los em suas relações interpessoais, mas proporcionar maior interação entre eles, pois:

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

Pocho *et al* (2014, p. 8) ainda afirmam que mesmo com o avanço tecnológico, tal advento ainda não é disponível para a grande maioria das escolas e essas instituições muitas vezes mal tem um aparelho de DVD²⁶, computadores e outras tecnologias menos avançadas, mas que mesmo assim, podem ser úteis para a aprendizagem. Desta feita, citamos Karnal que assevera:

Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para se ter uma aula dinâmica. (...) Que seja repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar novos meios, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (KARNAL, 2013, p. 9).

Assim, precisamos considerar que em boa parte das escolas brasileiras, o livro didático, o pincel e a lousa ainda são as tecnologias mais recorrentes no dia a dia de sala de aula para muitos estudantes, fato este que será demonstrado na pesquisa de campo. Entretanto é preciso ressaltar, que quando bem utilizadas por professores criativos e engajados, essas ferramentas contribuem fortemente para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao discorrer sobre os métodos usados em sala de aula, Bittencourt (2011, p. 229) afirma que embora haja uma crítica aos métodos tradicionais, deve-se pensar que estes não podem ser abolidos e descartados em favor do novo, porque para ela, nem sempre é preciso ‘inventar a roda’ na educação, e que esses métodos e conteúdos tradicionais já provaram muitas vezes que “são importantes para a formação do aluno”. Nas palavras da pesquisadora:

[...] um método tradicional pode ser utilizado com tecnologia avançada. Pode estar presente mesmo com o emprego de computadores, desde que a finalidade

²⁶ Mesmo considerando que os aparelhos de DVD deixaram de ser utilizados de sistemática, muitas escolas públicas ainda fazem uso desta tecnologia.

principal desse suporte tecnológico se apenas para facilitar a melhor transmissão do conhecimento (BITTENCOURT, 2011, p. 229, 230).

Consequentemente, concluímos que as citações de Karnal (2013) e Bittencourt (2011), estão relacionadas mais aos métodos aplicados do que ao uso das TICs em sala de aula. Por conseguinte, ponderamos que não basta o uso das tecnologias somente como uma forma de entretenimento em sala de aula. Consideramos que esse uso deve ter uma intenção pedagógica, levando o discente ao aprendizado significativo através do desenvolvimento da capacidade e habilidade de julgar os acontecimentos que se passam ao seu redor, sendo levado a sentir-se inserido na sociedade em que vive. Além disso, essas devem ser adequadas aos currículos, as turmas, ao tempo disponível e suportes oferecidos pela escola.

Isto posto, entendemos que o professor neste turbilhão de mudanças, também pode e deve aprender com os estudantes. Assim, tomamos como nossas as palavras de Allan, que ao citar Mitra afirma: “Os professores precisam ser capazes de falar algo que não estão acostumados a dizer: eu não sei, mas vamos descobrir”,(...) aproveitar a desenvoltura das novas gerações com os equipamentos eletrônicos para facilitar o aprendizado” para que possam finalmente alcançar os objetivos pedagógicos (MITRA, 2012, apud ALLAN, 2015, p. 146).

CAPÍTULO II

2. A MUDANÇA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA QUE MUDA

Neste capítulo será abordado como as mudanças ocorridas na historiografia contribuíram para um novo enfoque de temas, abordagens e fontes na História. Ponderamos que sujeitos históricos antes esquecidos, passaram a fazer parte de fatos ocorridos que são revisitados na atualidade sob novos enfoques. Estas transformações têm uma importância vital para a disciplina, visto que levam os estudantes a uma maior identificação com tais indivíduos.

Com a ampliação das fontes, dos objetos de estudo do pesquisador e a interdisciplinaridade, outras linguagens e metodologias foram incorporadas à docência, incluindo neste bojo, a utilização das tecnologias. Assim, temos que quando são usadas fontes e linguagens diversificadas, a História é reescrita sob olhares diferentes, sendo exatamente esse olhar que os estudantes precisam na atualidade, visto que o papel da escola e do professor é contribuir para a cognição e formação social do aluno. Este conjunto de conhecimentos também faz parte da disciplina de História, dado que esta trabalha com a realidade social e a aprendizagem contextualizada. Considerando que as tecnologias podem colocar qualquer indivíduo em contato com outras realidades, acreditamos que estas podem ajudar o professor nesses dois aspectos; todavia, o uso destas sem critérios estabelecidos anteriormente, não contribuem de forma significativa para a aprendizagem.

Por conseguinte, temos que a formação inicial e continuada é um ponto de extrema importância para que o professor esteja preparado para esta nova realidade de conteúdos e metodologias, visto que o uso de diferentes recursos já é uma realidade na escola. Entretanto, ao refletirmos nesta nova realidade, é preciso estarmos cientes que uma formação que leve ao estudante a observar a realidade existente no mundo do qual ele vive, é essencial para seu crescimento como indivíduo. Por tais fatos, esses temas serão discutidos neste capítulo.

2.1 A mudança na História

A história tradicional para Burke (1992), trata os assuntos que dizem respeito a política, não se importando com periféricos; preocupa-se com a narrativa dos fatos; tem a perspectiva do grupo dominante, daqueles que supostamente fazem a história; tem uma visão de cima, baseada em documentos que este grupo produz, sendo esses escritos considerados oficiais. O autor diz que a história tradicional tem poucos questionamentos, é objetiva e aponta

os fatos como eles foram. Essa linha da história tradicional não dialoga com as outras ciências humanas, fazendo com que não tenha uma visão mais ampla do problema, sugerindo uma análise mais restrita (BURKE,1992, p.9-16).

Assim, com o reconhecimento do homem como agente da História e participante das mudanças acontecidas, outros temas e abordagens começam ser explorados pelos historiadores, sendo a História Cultural²⁷ a maior fonte desta reconfiguração historiográfica. Além de ter diversificado seus objetos, a Nova História Cultural começa a interessar-se por agentes que antes não eram notados como participantes do processo histórico, passando também a estudar os meios em que a cultura é produzida, como as práticas e os processos, além de se interessar pelos modos de pensar e sentir (BARROS, 2011, p.61).

A História Cultural tem no marxismo uma grande inspiração, devido ao Materialismo Histórico, sendo a Escola Inglesa do Marxismo uma grande referência, com autores como Eric Hobsbawm, Edward P. Thompson e Christopher Hill. Barros (2011, p.62) assevera que “com os marxistas da Escola Inglesa, o mundo da cultura passa a ser examinado como parte integrante do ‘modo de produção’, e não como um mero reflexo da infraestrutura econômica de uma sociedade”. Thompson dá uma dimensão tão extensa às suas reflexões, que passa a analisar os conceitos de “classe social” não mais como parte de uma estrutura ou categoria abstrata, mas como uma relação e um processo, passando a ser vista como uma formação social e cultural, indo além ao inovar com a ‘História Vista de Baixo’ e concedendo uma voz definitiva àqueles que não tinham, pois analisa a vida camponesa da Inglaterra. Thompson com suas abordagens incomuns torna-se um autor que vem a influenciar outros autores, inclusive brasileiros como João José Reis e Kátia Mattoso, que estudam a situação dos escravos brasileiros ante a dominação. A Escola Inglesa também contou com outros autores de grande importância, como Georg Lukács, que direciona os problemas culturais para a estética e Antonio Gramsci, que possibilitou os estudos sobre a multidiversificação de sujeitos produtores de cultura (BARROS, 2011. p.62-64,66-68).

A Escola de Frankfurt, na Alemanha, inova dando ao Materialismo Histórico uma nova roupagem, pois abre o diálogo com a Psicanálise e com as teorias da Comunicação. A instituição tem como seus representantes um grupo eclético de filósofos, sociólogos e psicólogos, tais como Theodor Adorno, que estuda a Estética Musical; Eric Fromm; Herbert

²⁷ Peter Burke (2011, p.13-37) faz uma análise da história cultural partindo da ideia de uma “História Geral da Cultura”. Os estudos literários, filosóficos e artísticos dão início por volta dos séculos XV e XVI, configurando os primeiros passos para uma História Cultural.

Marcuse; Walter Benjamin, que por sua vez estuda a estética do cinema; Max Horkheimer; Jürgen Habermas estudando a semiótica. Todos deram um ar mais diversificado às abordagens e temas, fazendo assim o que poderíamos chamar de interdisciplinaridade. A escola frankfurtiana passa a abordar assuntos sobre cultura de massa, a alienação (perda de autonomia do sujeito) e a ideologia (BARROS,2011, p.71,72).

Na França, a História Cultural ainda não segue a inspiração marxista ou sua historiografia. A escola francesa tem em seus quadros Roger Chartier, que trabalha com as práticas e as representações que fazem parte da cultura e Michel de Certeau, que aborda o cotidiano, compartilhando com o sociólogo Pierre Bourdieu suas ideias (BARROS,2011, p.77).

Podemos perceber que os caminhos percorridos da História Cultural foram tão diversificados quanto os temas e agentes de seus estudos, tendo interdisciplinaridade com a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Direito. Desta feita, seguimos Falcon (2002) quando diz que “a noção de História Cultural não se acha imune ou isenta de significações conflitantes”, pois para alguns existe uma associação com o “espiritual” ou “mental”, enquanto outros só a identificam com a superestrutura. Todavia, mesmo com toda essa diversificação, a História Cultural toma o mesmo caminho da cultura: a compreensão da diversidade tão necessária para o entendimento do mundo (FALCON, 2002, p.77).

Entretanto, em 1929, desponta na França uma corrente de historiadores que passa a considerar outros fatores além dos políticos e econômicos causas que influenciam a historiografia, surgindo assim a revista dos Annales (1929-1989). Como foi dito anteriormente, desta nova configuração historiográfica, surgem novas abordagens que dialogam com outras ciências, ampliando a problematização dos assuntos. Dessa maneira, a Nova História Cultural se interessa por toda atividade humana, constituindo uma História Total, sendo a realidade social ou culturalmente construída. Essa nova História também analisa as estruturas: mudanças de longo prazo (econômicas e sociais) e de muito longo prazo (geo-históricas), analisa as opiniões das pessoas comuns, considerando importantes suas experiências nas mudanças sociais; diversifica suas fontes e se baseia nas evidências, quer sejam orais ou visuais, dentre outras. Nessa Nova História Cultural, os questionamentos são muitos e diversificados, por causa das relações humanas que assim o são. É uma história mais abrangente e olha o passado pelo relativismo cultural (BURKE,1992, p.15).

2.2 A História que muda

Quando analisamos o início do ensino da disciplina de História no Brasil, encontramos em seu âmago, interesses políticos e sociais. Desde sua implementação nos currículos escolares no século XIX, valeram-se da disciplina para formação do Estado Nação e posteriormente para a afirmação do Estado Nacional, que naquele momento preocupava-se com a unidade indivisível do território. Estas atribuições contundentes de fortalecimento da nação atualmente não fazem mais sentido. Por estas razões, foi necessário que o ensino da disciplina tomasse outra direção, quer seja, a formação dos indivíduos como agentes da História e sujeitos que percebem o mundo de forma mais humana e contextualizada.

Todas estas mudanças ocorridas nos objetos e enfoques dos agentes da história, influenciaram o modo de ensinar e aprender, tendo como consequência uma reformulação nas formas de abordagens desses novos assuntos pelos professores. O surgimento de temas com interesses difusos²⁸ passam a ser discutidos, tais como a preservação do patrimônio público e cultural, a história regional e local, gênero, cultura, meio ambiente, direitos humanos, cidadania, xenofobia, homofobia, movimentos sociais, ética e efeitos da globalização. Também, outros temas de natureza individual, como violência sexual, feminicídio, importunação sexual²⁹, suicídio, corpo, alimentação, religião, multiculturalismo, inclusão digital, indisciplina e violência na escola, *cyberbullying* e *bullying*, passaram a fazer parte de amplas discussões nas mídias, nas redes sociais, nos encontros presenciais e também na escola, visto ser esta um local de natureza multicultural.

Consideramos que tais assuntos passaram a ser mais discutidos com avanço e difusão das tecnologias, fazendo com que as informações cheguem com mais rapidez e em grande quantidade, provocando uma verdadeira “obesidade informativa”³⁰. Neste momento, o papel do professor é extremamente importante, dado que este tem a capacidade de sistematizar as informações para os estudantes, instigando-os à análise mais profunda e reflexão desses acontecimentos.

²⁸ O Código de Defesa do Consumidor, em seu artigo 81, inciso I diz: “interesses ou direitos difusos, assim entendidos, para efeitos deste Código, os transindividuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstância de fato”.

²⁹ Segundo o Conselho Nacional de Justiça -CNJ, importunação sexual é um “crime definido pela lei nº 13.718/18, é caracterizado pela realização de ato libidinoso na presença de alguém de forma não consensual, com o objetivo de ‘satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro’” (<http://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-e-o-crime-de-importunacao-sexual/> Acesso 10/03/2020).

³⁰ Caimi (2014, p.166) cita esta expressão de Pozo (2002, p. 35), ao se referir a imensa capacidade de armazenagem, distribuição e acesso aos grandes bancos de dados.

Outra causa de mudança na disciplina foi a obrigação legal de discutir pontos que anteriormente eram renegados ao silêncio, como a cultura africana, afrodescendente e a cultura indígena, procurando assim desfazer o eurocentrismo existente nos currículos. A inclusão social também contribuiu para um olhar mais minucioso de grupos antes esquecidos. Segundo Azevedo e Stamatto (2010), estes assuntos têm como pressupostos a “realidade social como ponto de partida e chegada do ensino e da aprendizagem em História”, visto que a valorização das experiências individuais e coletivas é a base da formação da consciência histórica³¹ (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 724).

O uso das tecnologias na vida dos indivíduos também colaborou substancialmente com as mudanças observadas na atualidade. É inegável dizer que as tecnologias alteraram a forma de perceber o mundo. Sendo cada vez mais aperfeiçoadas, exercem influência na vida como um todo e em praticamente todo mundo. Do aprimoramento das tecnologias, foram derrubadas as barreiras de tempo e espaço, uma mudança nas comunicações, na forma de escrever, na política, na economia, nas relações interpessoais, na religião, na família, podendo este rol ser estendido com mais alguns itens. Em contrapartida, tais intercorrências podem ser resumidas em uma só palavra: globalização – um fenômeno tão contraditório, que ao mesmo tempo que aproxima, afasta, como sentenciou Castells (2003, p.98). Tal fenômeno global também é estudado atentamente pela História, dado sua **importância** (pelo fato de ter provocado as mudanças já citadas); pela sua **extensão** (por atingir a todos sem impedimento geográfico); pela **diversidade** de assuntos que passam a ser discutidos ligados as novas formas de viver e pela sua **irreversibilidade**.

Entretanto, mesmo com esta introdução de novos temas, abordagens e linguagens, é necessário o ensino de conceitos básicos da História, para que os estudantes tenham conhecimento do que realmente significam algumas palavras que ao longo do tempo tiveram seus valores e sentidos alterados justamente por causa dessas transformações ocorridas. Assim, seguindo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006, p.7- 97), é necessário ter em mente que os conceitos de:

- **História** como as “todas as ações humanas realizadas no decorrer dos tempos independente de terem sido ou não objeto de conhecimento dos estudiosos”;
- **Processo histórico** como uma “busca de explicar tanto as permanências e regularidades das formações sociais quanto as mudanças e as transformações que se estabelecem no embate das ações humanas”;

³¹ Conforme os conceitos de Rüsen (2011) abordados no capítulo I.

- **Tempo** como um “representante complexo do conjunto de vivências humanas” e um “estruturador do pensamento e da ação humana”;
- **Sujeito histórico** “como um indivíduo que ocupa lugar na trama da História”;
- **Cultura** como aquela que confere a identidade aos grupos sociais, sendo resultante de trocas e relações entre grupos humanos e indivíduos;
- **Trabalho** como “um modo de sustentação e autopreservação do gênero humano”;
- **Poder** como um dos componentes mais complexos exercido nas relações entre os “sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades”;
- **Memória** como aquela que “preserva as obras humanas em toda a sua diversidade”, podendo ser usada de forma ideológica e seletiva;
- **Cidadania** como um reconhecimento de seus direitos e de outrem, além da correspondência de deveres, **são imprescindíveis “para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos”** (BEZERRA, 2013, p 37, grifos nosso).

Azevedo e Stamatto (2010) quando citam Proença, realçam que a aprendizagem desses conceitos ainda é determinada por alguns fatores, tais como idade, meio social e cultural, mas que a vivência desses conceitos é fundamental para alguns estudantes (PROENÇA, s/d, apud AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 724). Cientes desses conceitos, estes saberão que a disciplina cumpre seu papel na problematização da vida social, e perceberão as sociedades através das diferenças e semelhanças; dos conflitos; das igualdades e desigualdades dos grupos dispostos geograficamente, para que de forma crítica no presente possam buscar as relações possíveis com o passado (BEZERRA, 2013, p.44); pois cada indivíduo carrega suas experiências prévias, as quais Rüsen chama de consciência histórica e que se fazem tão importante neste decurso.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, sabemos que mesmo com as dificuldades encontradas em aprender História, não se pode minimizar a importância da disciplina para os estudantes da Educação Básica, visto que tem um “caráter formativo e informativo como base para a formação integral” dos alunos, devendo a aprendizagem ser “contextualizada e articulada com a realidade social de seus agentes” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 726). Tais afirmações colaboram muito com a visão de mudança que aconteceu com a disciplina e a influência que passou a ter na formação do caráter dos estudantes, fazendo-os ser parte da atual sociedade e preparando-os para novos desafios diante de tantas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos.

Os PCNs (1998) colocam claramente o importante papel da formação histórica na vida do aluno, considerando que esta contribui para a formação social e intelectual dos indivíduos, para que de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos e dos outros, de modo que atuem em uma sociedade mais igualitária (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 29); pois segundo Cerri:

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

Outro fator de mudança e desenvolvimento para os estudantes é a compreensão dos fatos que ocorrem em seu cotidiano. Theodoro (2013, p. 49-56) descreve de forma sensível e realista este período de mudanças que parece não se extinguir. A autora ressalta que os avanços tecnológicos sempre foram constantes, mas na atualidade além mudanças advindas desses avanços, temos a mudança das premissas no que se refere aos problemas existentes. Ela realça que anteriormente as relações de trabalho do homem aconteciam de forma mais natural, podendo até mudar de profissão sem dificuldades, pois era um fato era aceitável. Atualmente a preocupação não é mudar de emprego, mas a passagem para o subemprego, ou o fim dele. A escritora ressalta que a aposentadoria que já não é uma certeza tão óbvia para o trabalhador, ou seja, certezas anteriores passaram a incertezas.

Theodoro (2013) ainda declara que mesmo diante de toda tecnologia à disposição do homem e de várias ações que pode fazer com elas, este tornou-se escravo de uma série de objetos inúteis que muitas vezes não sabe nem porque os comprou. Tal afirmação podemos chamar de consumismo. A autora ainda estabelece que:

O homem pode mostrar no cinema, nos livros, na arquitetura que o mundo mudou, concentrou riquezas, aproximou apenas espacialmente os homens. Mas é difícil preparar o homem para esse desafio contemporâneo, um desafio onde nada, nunca, está no mesmo lugar, onde as relações de causa e efeito não fazem mais sentido porque a mudança cria uma infinidade de variáveis que nos obriga a trabalhar com as ideias de sistema ou de rede (THEODORO, 2013, p.50).

Nessa direção, Theodoro (2013, p.51-56, grifo nosso) orienta que o professor de História pode ajudar os estudantes a resolverem estes impasses da seguinte forma:

- **Aprendendo a resolver as situações-problema** a partir de pensar e problematizar a realidade que o cerca;

- **Conhecendo** o problema através da observação de “uma situação por diferentes ângulos, trabalhar inúmeras variáveis, estabelecer relações, discutir as premissas, encontrar o campo provável da solução”;
- **Aprendendo a identificar**, observar, olhar para um objeto;
- **Comparando os dados** para chegar a algumas conclusões;
- **Aprendendo a relacionar** para que possa traduzir as diferenças.

Desta feita, podemos observar que esses passos precisam ser orientados para que efetivamente sejam alcançados os objetivos propostos. Por isso, a atuação do professor é essencial, visto que os estudantes ainda não têm uma formação especializada, maturidade para entender a importância da aplicação desta sequência em seu cotidiano e a experiência necessária para saber utilizá-los de forma sistemática.

Ainda na esteira da mudança na vida do estudante, citamos o entendimento de humanidade, decorrente de uma formação humanística, e que deve fazer parte dos conteúdos dados na escola. Ainda segundo Bittencourt (2011), cabe a disciplina de História não somente repassar informações, mas transformá-las em conhecimento e vivências. Dentro desta formação humanística, estão os valores e as virtudes. Ainda de acordo com Bittencourt, a formação humanística é uma proposta mais geral dos PCNs. Esta formação segundo a autora, se refere com “os compromissos gerais da sociedade” (BITTENCOURT, 2011, p. 122). Para ela, onde se privilegia o estudo da História Contemporânea (EUA e Europa), dando-se consequente ênfase ao capitalismo, perde-se a dimensão humanística das religiões, das lutas políticas e do que vem a ser uma revolução (BITTENCOURT, 2015, p.47).

Essa formação humanística é importante, visto que todos sabemos a sociedade atual está em constante mudança, fato que convergiu as certezas anteriores em insegurança permanente, como afirmou Theodoro (2013). Pinsky e Pinsky (2013) ao discorrerem sobre o valor do ensino das humanidades, afirmam que:

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

Sobre formação humanística, Cerri (2010) acrescenta que esta previne o que ele chama de identidade ‘não razoável’. Neste sentido, o autor destaca como característica destas identidades não-razoáveis a radicalização; sendo estas identidades destrutivas e ou/autodestrutivas. Sobre o conceito de uma identidade não razoável, o autor afirma que “quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras

identidades, temos uma identidade não-razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade” (CERRI, 2010, p. 271). Tais identidades podem ser perfeitamente observadas na atualidade através de todos os tipos de meios de comunicação, em atos de racismo, homofobia, xenofobia, misoginia, entre outros. Desta feita, podemos afirmar que uma educação de qualidade cumpre o papel de desnaturalizar tais atos.

Pinsky e Pinsky (2013) ainda destacam que neste mundo em que se vive não basta a técnica, mas um preparo maior para ocupar um lugar na “sociedade globalizada sob o risco de sermos sufocados por ela”. Para isso, é necessário que o professor demonstre para o estudante, que devido aos esforços dos antepassados, chegou-se ao atual desenvolvimento. Graças à cultura desenvolvida, o homem tem talento para ser superior aos animais, mas é necessário que se perceba como sujeito histórico (PINSKY; PINSKY, 2013, p.23). Diante de tais reflexões, consideramos que a disciplina de História na contemporaneidade, contribui para a formação dos estudantes como indivíduos que são levados a perceber e pensar num contexto social de forma minuciosa, situando-se como agentes da História e entendendo que são constituídos do físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Concomitantemente a estas discussões, ponderamos que mesmo com a contribuição da disciplina de História para o entendimento do mundo, os estudantes não estão imunes às transformações ocorridas, apenas um pouco mais preparados para elas. Decorre que com estas mudanças, como foi dito previamente, surgem novos/outros assuntos, que passam a ser discutidos na disciplina de forma a situar os discentes nesta nova realidade.

Como foi dito anteriormente, alguns outros temas que emergiram na disciplina de História estão ligados as novas formas de perceber o mundo, e são decorrentes de transformações advindas da Sociedade do Conhecimento que acabaram (e ainda acaba) por influenciar as relações sociais. Entre estes assuntos emergentes está a cultura. Atualmente, fala-se muito sobre cultura, sendo que a esta foram agregados vários sentidos à palavra. Ao fazermos uma rápida busca no Google sobre a palavra “cultura”, encontraremos pelo menos dezessete características agregadas a esta, como: cultura do desejo, cultura da psicanálise, cultura alternativa, cultura da paz e assim por diante; sem esquecermos de citar expressões como multiculturalismo e intercultural, que são muito usadas no segmento educacional. Essas diversificações podem ser vistas sob dois aspectos: a naturalização do termo ou a aceitação da diversidade.

Napolitano (2015) enfatiza que a cultura se tornou um assunto para mídia, que praticamente só destaca pontos positivos, como se a cultura fosse resolver problemas estruturais. O autor aponta que esta foi incorporada nas políticas educacionais, sendo

introduzida mais especificamente no currículo recentemente, com o objetivo de “reforçar a autoestima dos alunos, o fortalecimento das identidades sociais, e a ampliação dos repertórios culturais”, características estas que consideramos necessárias para uma maior adequação aos atuais problemas vividos. O incentivo à cultura é importante, visto promove a cidadania, e possibilitando trabalhar a cultura em torno de quatro estruturas bastante extensas como patrimônio e herança cultural; identidade e pluralidade; cultura de massa e consumo cultural; cultura, cidadania e poder, assuntos estes que estão diretamente ligados a muitas discussões contemporâneas (NAPOLITANO,2015, p.73-93).

Alguns temas relacionados com a cultura que são considerados como eixos norteadores por Napolitano (2015, p. 81-90), pois nos conduzem a discussão de diversos temas que a princípio nem relacionamos aos assuntos culturais. Deste modo, destacamos o eixo patrimônio e herança cultural, surgindo a Educação Patrimonial, que passa a ser uma ponte para o entendimento de algumas questões. Diante da importância da formação da identidade dos estudantes e de todas as dúvidas existentes quanto ao passado, a Educação Patrimonial aproxima-os de tempos tão distantes, estando ligada a outros campos de estudo como a memória, paisagem, cultura material e imaterial, preservação, identidade nacional e social, comunidade e a consciência histórica. Assim, Moraes (s/a,) afirma que as ações educativas feitas a partir desta nova metodologia, devem ser elaboradas a partir da vivência e do cotidiano dos alunos, levando-os a desenvolverem capacidades intelectuais e novas habilidades (HORTA, 2004, p.3 apud MORAES s/a.p.6).

Outro eixo norteador que pode ser estudado através da cultura é identidade e pluralidade; que abrange a tolerância, convivência social, ética, alteridade e cultura popular, ou seja, o multiculturalismo. Para Silva e Guimarães (2012), a expressão multiculturalismo quando é usada nos currículos escolares, é “para caracterizar a sociedade brasileira globalizada, inserida no movimento de mundialização do capital, com sua diversidade geográfica, racial, religiosa, política”. Este conceito para os autores, ainda “é utilizado também para expressar a defesa de um caminho mais flexível para a escola que se pretende aberta aos saberes do cotidiano, inserida no espaço do multi, do pluri”. Assim sendo, o papel do professor também passa a ser de um agente interdisciplinar, “agregando contextos específicos e saberes dos excluídos” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 44, 45). A expressão multiculturalismo também “se constitui num movimento, num campo político de embates, de construção de identidades (...), é também concebido como resultante de reivindicações de grupos, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 47). Consequentemente, podemos conceituar multiculturalismo como a aceitação das diferenças, até porque a história é feita indivíduos.

Temos ciência de que a indústria cultural estimula a cultura de massa e o consumo cultural através dos meios de comunicação, das subculturas juvenis, através da alienação, pela formação cultural e informação, o que gera na atualidade um grande problema principalmente na escola. Portanto, é necessário que o professor esclareça os estudantes sobre que tipos de influências que recebem dos meios de comunicação; que parecendo inocente para os incautos, são fontes de mensagens subliminares³², e que o excesso destas informações não permite que formem um conhecimento mais elaborado sobre do assunto. A conscientização do uso racional da internet, o consumismo exagerado e as representações equivocadas na *web* são assuntos que precisam ser discutidos em sala de aula não como uma forma prescritiva, mas como mais um meio de contribuir para a formação social dos estudantes.

Cultura, cidadania e poder é o último eixo norteador a ser discutido. Este eixo alcança temas como consciência, propaganda, ideologia, resistência e conflito cultural. A cidadania está diretamente ligada à democracia. Consequentemente, consideramos primeiramente cidadania como uma definição que precisa ser conhecida pelo estudante, a fim de que este possa conviver em harmonia na sociedade; visto que esta decorre das relações do indivíduo com Estado e entre o indivíduo e sua coletividade. Nesta segunda relação, inclui-se a formação de um cidadão político, que desenvolve um pensamento crítico em relação aos fatos que ocorrem ao seu redor e tem a capacidade de analisar e articular fatos atuais com o passado. Neste sentido a História contribui, pois Bittencourt afirma que:

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

No decurso do desenvolvimento desta cidadania, delinea-se o cidadão que tem a capacidade de avaliar, com formação política e progressão intelectual, dado o desenvolvimento do pensamento crítico se aprende na escola, pois para Bittencourt:

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

³² Mensagens subliminares são aquelas com “conteúdo dissimulado, uma mensagem visual ou auditiva escondida que atua no subconsciente da pessoa que é exposta à mensagem em questão. São mensagens implícitas que tem algum objetivo predefinido e normalmente são usadas como uma forma sutil de incentivar algum tipo de comportamento, seja ele a compra de algum produto ou uma atitude no âmbito da ética e moral (Disponível em: <https://www.significado.com.br> . Acesso:24/07/2019).

Discorrendo sobre o tema cidadania (que é tão discutido nas redes sociais, mídias e internet), Pinsky (2008) afirma que o esse conceito foi esvaziado por justamente não ter se dado a dimensão do que é. A cidadania também abarca atitudes relativas aos cidadãos. O autor afirma que “operacionalmente, cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva”, mas estranhamente somos levados a ter uma consciência coletiva somente apenas quando o fato nos diz respeito (PINSKY, 2008, p.17-19). Nessa direção, entendemos que a clareza do que seja cidadania é essencial para uma convivência aceitável na sociedade. A cidadania por sua vez não pode ser exercida de forma incontestável, pois pressupõe direitos e deveres. Tal antagonismo é necessário ser aprendido para que os indivíduos possam conviver na sociedade de forma harmônica.

Consideramos esse último tema norteador é de grande repercussão na atualidade, devido ao contexto político, econômico e social que o Brasil vive. Ponderamos que devido as escolhas políticas do ano de 2017 (que repercutem ainda em 2020), pode-se constatar que a ideologia e resistência fazem parte do cotidiano brasileiro e estão ligados ao termo cultura política. Napolitano ainda evidencia que a cultura política:

Ajuda a analisar o papel dos autores e instituições políticas ao longo da história”, e pode ser compreendida como conjunto de normas, atitudes e valores que marcam a vida política de um determinado tempo e espaço, e que pode ser compartilhado por um conjunto de sujeitos, nem sempre pertencentes a um mesmo grupo ideológico (NAPOLITANO,2015, p.87).

A propaganda está diretamente ligada a cultura política, de forma a ratificar e evidenciar a ideologia de qualquer grupo, pois através desta, procura-se consenso e apoio em torno das ideias pela persuasão, estando ligada a política de massas (NAPLOITANO, 2015, p.87). Tangente a isso, é importante o conhecimento por parte dos estudantes destas nuances culturais para que possam entender a importância de uma boa escolha eleitoral.

2.3 A formação do professor como uma atividade em constante construção

Atualmente discute-se a função social da escola e seu novo modelo de ensino, que precisa ser voltado para o desenvolvimento pleno dos estudantes, visando o preparo do exercício da cidadania e direcionado para o mercado de trabalho. Destarte a formação inicial e continuada do professor sempre está em pauta quando o assunto é educação.

Nóvoa (s/a, p.3, grifos do autor) ao refletir sobre a formação do professor, assevera que por muito tempo procurou-se *atributos* ou *características* de um bom professor. Entretanto,

esta busca tem mais a ver com a *disposição* do professor, passando pela *profissionalidade*³³ *docente* (que é formada em sua personalidade); o *conhecimento* (“trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem); a *cultura profissional* (“é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão); o *tato pedagógico* (“saber conduzir alguém para outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos”); o *trabalho em equipe* (“os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas”) e o *compromisso social* (“educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”), são esferas que compõe a formação do professor não de forma natural, mas estão sempre em construção.

Esta construção do professor e de seu conhecimento advém da prática cotidiana em sala de aula, já que o docente é desafiado em todo momento a tomar decisões na sala a partir de suas experiências pessoais e profissionais, marcadas por contextos culturais de outros sujeitos e mediadas pelo diálogo (CAMPOS, 2011, p.20-23). Nóvoa corrobora com este pensamento, quando em uma entrevista assevera que “o melhor lugar para aprender a lecionar melhor é a própria escola”, e ainda destaca que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre colegas”. Desta forma, período mais importante para o educador são os primeiros anos de exercício da profissão, pois definem de forma negativa ou positiva grande parte da carreira. Entretanto, neste tempo o professor iniciante não tem o devido acompanhamento e apoio (GENTILE, 2001, p.2).

Ao discorrer sobre as práticas de ensino na formação inicial de professores, Perrenoud (2002) declara que existe um abismo entre o estado de nosso planeta e as relações de força; assim, é essencial que os professores estejam preparados para tais embates, e apresenta uma lista de dez princípios básicos desta formação que estão ligados:

A uma visão da escola que visa democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista. Esses princípios passam pelo reconhecimento da autonomia e da responsabilidade profissionais dos professores, tanto individual como coletivamente (PERRENOUD, 2002, p.15).

³³ Gorzoni e Davis (2017) afirmam “que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão da maneira própria de ser atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor”. Disponível em <http://doi.org/101590/198053144431>. Acesso: 01/04/2020.

Desta forma, Perrenoud (2002, p. 16,17; grifo nosso) ressalta que as práticas escolares precisam ser conjugadas com a teoria, asseverando que é necessária **uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações**, visto que é indispensável que os futuros professores possam desfazer o mito que apenas dominando os saberes poderão administrar uma sala de aula. Para o autor, mesmo os saberes escolares têm uma imagem mutilada da realidade, ainda existindo a “lista dos não ditos da profissão de professor, (...) incluindo o medo, a sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio, a rotina”. Assim:

Parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam (PERRENOUD, 2002,p.17).

Para formação inicial dos professores, deve ser basicamente escolhido **um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias**, que possam ser explicitados os saberes, as capacidades, os esquemas de pensamentos e as orientações éticas necessárias; afastando-se a ideia de que as competências designam somente aptidão de resolver problemas. Na verdade Perrenoud não se defende a ideia que todas as ações cotidianas dos professores tenham aportes teóricos, mas **um plano de formação organizado em torno das competências** é essencial para que o espaço para os saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos sejam mais próximos das práticas; dado que em muitos momentos, em alguns os planos de formação “se justificam pela tradição, pela autoridade ou pela influência de um determinado grupo de pressão” (PERRENOUD 2002, p. 18,19; grifos nosso).

Na **aprendizagem por problemas** os futuros professores podem se defrontar com as experiências existentes na sala de aula, a “partir da observação, das surpresas, dos sucessos e fracassos, medos e alegrias”. Tal metodologia permite que tenham contato com o real (que na verdade é bem mais complexo!) e possam através da teoria tentar resolver os problemas encontrados, tendo a oportunidade de rever os limites de suas bases teóricas, e se for preciso aprofundá-las (PERRENOUD, 2002, p. 18,19; grifo nosso). A aprendizagem por problemas é aquela que se faz no período do estágio supervisionado; que, no entanto, somente é efetivada nos últimos períodos das licenciaturas. Por não ter tido contato prévio com as rotinas da docência, o estudante é levado muitas vezes a incertezas grandiosas quanto a escolha de sua futura profissão, especialmente quando adentra em uma sala de aula, o que causa muitas vezes muitas vezes o abandono da docência.

Quatro pontos no que diz respeito a aprendizagem por problemas são essenciais para reflexão : I) “a formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” e que se inspirasse na obstinação que os médicos tem para solucionar problemas; II) a importância de um conhecimento vai além da teoria e da prática, reflete-se o processo histórico de sua construção, precisando ser compreendido em todas as suas dimensões; III) a procura de um conhecimento exige um esforço de reelaboração, obrigando a uma transformação de saberes, sendo “uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”; IV) “a inovação é um elemento central do próprio processo de formação”, pois exige uma constante necessidade de mudanças (NÓVOA, s/a, p.5).

Perrenoud (2002, p. 23, grifo nosso), ainda enfatiza que **uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática** é importante para que se tenha em mente que a formação é uma só, dado que estão em todo processo formativo. Atualmente não é raro que saberes teóricos e metodológicos sejam desenvolvidos sem a preocupação de que sejam pertinentes e possam ser aplicados na prática.

A organização modular e diferenciada serve essencialmente para preservar a qualidade do ensino, visto que na atualidade a maioria universidades têm seus currículos baseados nas unidades capitalizáveis ou “créditos”, que se somados e alcançadas as médias, o estudante está apto para receber seu diploma; mas Perrenoud nos adverte quanto aos créditos afirmando que:

As unidades capitalizáveis representam um imenso avanço na formação de adultos. No entanto, se não tivermos cuidado, elas podem causar mais efeitos perversos do que vantagens nas formações de alto nível, nas quais seria absurdo pretender construir apenas uma competência por módulo. Cada módulo contribui com várias competências e cada competência depende de diversos módulos. Portanto, é fundamental que o plano de formação seja pensado de forma coerente, como um percurso construído, e não como uma acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Uma **avaliação formativa baseada na análise do trabalho** faz parte da formação do futuro professor. Esta é imprescindível, mas não pode ser feita na forma de exames universitários clássicos, mas de forma a analisar conjuntamente o trabalho do estudante e seu interesse em desenvolver as atividades. Desta feita, é preciso observar se as tarefas para avaliação são contextualizadas e se referem a problemas complexos, de maneira que contribuam para que os estudantes possam desenvolver mais as suas competências fazendo uso dos conhecimentos disciplinares. Deve levar em conta as estratégias cognitivas e uma certa

colaboração entre pares, sendo a autoavaliação uma parte importante deste método de avaliação (PERRENOUD, 2002, p. 25, 26; grifo nosso).

Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições é uma parte renegada na formação do professor. Integração para Perrenoud, “designa o relacionamento entre diversos componentes da formação (...) ou evoca o processo de **incorporação** dos saberes e o treinamento em sua **transferência** e mobilização”. Essa dupla integração é “atribuída magicamente aos estágios”, quando é necessário pensar no que aprendemos e a forma de aplicação desses saberes. Pensar na identidade profissional, nas competências e na relação com o saber é uma parte da formação do professor (PERRENOUD, 2002, p. 26,27; grifo nosso).

Mesmo que se adote os princípios acima descritos, se não houver **uma parceria negociada com os profissionais** (gestores, coordenadores e professores), ficará difícil levar avante a formação profissional. Por esta razão, Perrenoud (2002, p. 25, grifo nosso) elenca três pontos que devem ser levados em consideração:

- O sistema educacional que acolhe os estagiários precisa negociar número, duração dos estágios e tempo das atividades, tarefas e responsabilidade dos estagiários;
- Os estabelecimentos escolares assumem o compromisso de tornar-se uma parceira na formação inicial;
- Os professores, individualmente ou em grupo, precisam decidir se aceitam os estagiários, embora exista um acordo tácito de aceite.

Embora existam tais pontos que devam ser observados, a prática aponta outras situações um tanto quanto embaraçosas para os graduandos, visto que muitos precisam visitar várias escolas para ser aceitos como estagiários, e mesmo quando aceitos, tem as atribuições de um professor e não de um estagiário.

Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho deverá ser trabalhada em várias unidades dos currículos, devendo ser conjugados com as ciências sociais e humanas, que deverão ser ensinados por especialistas das áreas, pois “muitas vezes, entre o projeto teórico da didática das disciplinas e sua encarnação na prática ainda há um abismo”. Desta forma, uma visão macro é necessária para o futuro professor, dado que em sua prática profissional encontrará desafios que não serão restritos à sua disciplina, portanto, enfoques transversais são necessários na formação. Objetos transversais dizem respeito à cidadania, socialização, regras de vida, diversidade de culturas na sala de aula, exclusão, gestão de classe, fracasso escolar, integração e outros (PERRENOUD, 2002, p. 25, grifo nosso).

Santos coaduna com todos estes princípios afirmando que:

É na formação inicial que temos que oferecer aos futuros professores (as) os conhecimentos que necessitam no enfrentamento inicial da profissão, a clareza sobre os aspectos relacionados com a profissão (o espaço escolar, os alunos, a gestão da sala de aula, o livro didático, os pais dos alunos e etc), a escolha de algumas opções teóricas e metodológicas (para dar conta da complexidade do processo ensino-aprendizagem), dentre tantos aspectos (SANTOS, 2017,p.19).

Todavia, Santos ressalta que é necessário satisfazer as exigências de um novo perfil de professor. Para tanto, é preciso que este esteja adaptado as “novas relações sociais e profissionais da era da informática”, sendo indispensável um preparo cada vez mais competente para que possa trabalhar de forma mais eficiente em todos os níveis, atendendo também as exigências institucionais quanto aos modelos impostos pelo mercado (SANTOS, 2017, p.14). Entretanto, tal exigência contemporânea que pretende atender somente aos reclames do mercado, são nefastas do ponto de vista de Campos (2011, p.17), que não compartilha desta ideia, pois, frisa “que não podemos limitar a formação dos profissionais às necessidades do mercado, mas às demandas sociais”.

Consideramos que a preparação do futuro professor é feita na Universidade, posto que esta tem como função socializar o saber. Campos (2011) destaca que a “universidade cria e recria a cultura, reinventa saberes, elabora e reelabora o conhecimento, é um território de rupturas (...) constitui-se em um espaço de problematização, questionamento e desenvolvimento de práticas, técnicas e tecnologias”. A missão de formar recursos humanos de alta qualidade e de acordo com as demandas da sociedade, faz com que a universidade acabe a refletindo a sociedade em que está inserida, tornando-se sua consciência crítica. Ao se inserir na comunidade, a universidade desenvolve o pensamento humano para a compreensão dos complexos problemas que envolvem os indivíduos, e a superação deles através da sistematização dos saberes (CAMPOS, 2011, p. 32.33). Todavia, embora tenha havido muitas transformações na formação inicial do professor, esta ainda deixa a desejar devido às dificuldades de colocar em prática novos modelos e concepções em prática. O fato das universidades se fecharem em torno de si, por causa do academicismo excessivo ou o empirismo tradicional, colabora para que não se reflita uma mudança visível e eficaz (NÓVOA,2001, p.2).

Mesmo hoje no Ensino Superior, a formação do docente no que diz respeito ao uso das tecnologias é praticamente inexistente, pois somente uma prova do conteúdo é geralmente suficiente para o ingresso em uma Instituição de Ensino Superior -IES (RIBEIRO, OLIVEIRA, MILL, 2013,p. 144,145), fato que se repete na Educação Básica, principalmente na rede pública de ensino. Ocorre que tal circunstância pode nos sugerir que a utilização das tecnologias nas

aulas é considerada “tão simples”, que o uso cotidiano pode suprir a necessidade de um aprendizado mais técnico. Tal condição de falta de preparo é constatada quando por exigência da quarentena da SARS-Cov-2, o fechamento das escolas provocou diversos embaraços para muitos professores (principalmente da Rede Pública de Ensino) que tiveram dificuldades em ministrar aulas remotas (por computador), já que não tem a formação necessária. Desta forma, no que tange a formação inicial e continuada, ratificamos que existe um déficit no que diz respeito ao uso pedagógico das TICs.

Kensky (2013) ainda realça que a formação de professores para projetos na atualidade é mais ampla, diferindo da formação tradicional, pois “envolve mudanças estruturais para a incorporação de uma nova postura profissional, outra cultura, novos conceitos e novas práticas pedagógicas”; dado que devido ao crescimento tecnológico, a sociedade passa por mudanças frequentes que influencia não somente as práticas profissionais, mas o surgimento de novas atividades que também alcançam a escola e seus agentes, seja de forma coletiva ou individual. Desta forma, a autora destaca que essas transformações sugerem uma nova formação para o professor, visto é necessário “que ele saiba atuar com máximo de qualidade, em qualquer tempo e lugar” (KENSKY,2013, p.95).

Ribeiro, Oliveira e Mill (2013, p. 145-150) apontam alguns fatores que podem contribuir para o não uso das TICs na escola:

- Reconhecer que a historicamente à docência usa tecnologias de baixa complexidade se comparada a outras profissões;
- Que a docência é vista como uma atividade com baixa dificuldade, provisória, complementar ou um “mal necessário”, o que contribui para o desinteresse e lentidão no uso das tecnologias;
- As políticas públicas para o uso das TICs além de não serem elaboradas com a participação dos docentes, não são difundidas e implementadas;
- O conservadorismo das licenciaturas que mantém as formas tradicionais de fazer mesmo diante das mudanças;
- “A apatia docente frente às tecnologias em geral” no Ensino Básico pode ser causada por desestímulo financeiro e profissional, no Ensino Superior, pela forte pressão para a produção de publicações, deixando para segundo plano o aprendizado tecnológico;
- A simplicidade do planejamento da aula com lousa e pincel;
- Escassez de tempo do professor para as atividades pedagógicas;

- Questão de gênero, já que a maioria que exerce a docência são mulheres, e por muitas vezes existe o mito que atividades mais complexas devem ser realizadas por homens;
- “Desconfiança dos pesquisadores educacionais, formadores de professores e acadêmicos em geral com respeito a essas tecnologias educacionais”;
- A percepção extrema e equivocada de que as tecnologias educacionais irão substituir totalmente as formas convencionais da prática docente;
- O desprezo a aprendizagem decorrente do uso das TICs;
- A ideia de que o uso das TICs possa “levar os professores a meros operadores de máquinas de ensino”.

Sampaio e Leite (2013, p.10) ainda nos chamam atenção sobre a falta de alfabetização tecnológica³⁴ do professor, realçando que devido a um novo cenário decorrente da Sociedade da Informação e do Conhecimento, é colocado diante do professor novos dilemas no que diz respeito às políticas públicas para o segmento educacional, nas práticas pedagógicas e principalmente quanto ao perfil dos estudantes, posicionando o professor não mais como o único detentor do saber, mas no papel de mediador das relações, da aprendizagem e do conhecimento.

A alfabetização tecnológica do professor tornou-se uma questão de sobrevivência da profissão; pois atualmente, ele e a escola exercem o papel de formadores de cidadãos do mundo. Não que as tecnologias substituam o papel do professor, mas pelo fato de que a informação e o conhecimento chegam às pessoas através das tecnologias, como as mídias, o computador, as redes sociais, os terminais de bancos, etc.; passando a escola ter um papel fundamental de desmistificar as tecnologias e educar os estudantes para domínio e manuseio destas. Sabemos que valer-se das TICs na educação pressupõe intenção pedagógica e preparo anterior, visto que não é somente “o uso da tecnologia que vai definir a transformação necessária na formação docente” (SAMPAIO, LEITE, 2013, p.10,11). Nesta mesma direção, nos apropriamos das palavras de Kensky, quando afirma “que a necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo” (KENSKY, 2013, p.96).

Consequentemente, é necessário preparar o professor para o uso pedagógico das tecnologias, dado que a “alfabetização tecnológica não é compreendida pelo uso mecânico dos

³⁴ A autora usa a expressão alfabetização tecnológica, no sentido de que aproveita as concepções pedagógicas e psicológicas, que no sentido mais amplo que “supõe a alfabetização como letramento, ou seja, como o desenvolvimento de capacidades diversas aliadas à produção de conhecimento que possibilitem o sujeito expressar sua cultura e ter acesso a outros padrões culturais e sociais, permitindo uma leitura crítica da própria realidade e, com ela, o acesso à participação e atuação social de maneira mais crítica e consciente” (SAMPAIO, 2013, P.55).

recursos tecnológicos, mas abrange o domínio crítico das linguagens”. Neste sentido, os docentes podem orientar os estudantes a “produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro” (SAMPAIO; LEITE 2013, p.11,14-16,69).

Kensky (2013) corrobora com esta ideia, enfatizando que na atualidade as pessoas não saem em busca da informação, mas esta que se oferece sem ser buscada. Observamos assim como a autora, que as informações nos são passadas logo que acordamos, durante o trajeto para o trabalho, no decorrer das atividades cotidianas e até durante as refeições, por vários meios como o rádio, jornais, celulares, televisão, e-mail, podcast, grupos virtuais e reais. Assim, “não acessamos, somos acessados. Não buscamos, somos buscados. Não nos informamos, somos informados, e, mesmo que não queiramos saber, as notícias chegam até nós”. Este excesso de informações abarrotta nossa atenção, o que na verdade acaba por nos trazer uma incapacidade de retê-las com profundidade, levando-nos por muitas vezes a não ter a capacidade de construir um conhecimento mais elaborado sobre determinado assunto, tornando-o um conhecimento efêmero (KENSKY, 2013, p.86, 87).

Devido a estes fatores, é necessário que a condição de ávidos consumidores de informação seja mudada, pois é preciso fazer uma seleção daquilo que merece nossa atenção, o que nos tornará mais críticos e reflexivos ao ponto de discutirmos os “conceitos estruturais ligados a valores, princípios, ética, sustentabilidade, assim como ao autoconhecimento, à convivência saudável, à cidadania ativa”. Para que isso aconteça, é necessário que os currículos escolares não sejam tão rígidos, desconectados, fragmentados e dispostos em temas de disciplinas que não dialogam entre si, mas que sejam mais significativos e compartilhados com pessoas que estejam interessadas e conectadas com a proposta reflexiva (KENSKY, 2013, p.88).

Entendemos que em tempos de transformações rápidas no campo do conhecimento, é mister que os professores continuem buscando reelaborar e reconstruir seus conhecimentos da formação inicial, sob o risco de tornarem-se obsoletos (RIBEIRO, OLIVEIRA E MILL,2013, p.140,158). Assim, vemos como uma necessidade que a formação continuada possa ser feita pelo professor, até porque na atual Sociedade da Informação/Conhecimento, a aprendizagem é feita ao longo da vida, tal como foi abordado no primeiro capítulo a partir das considerações feitas por Masuda (1982) e também por Kensky (2013,p. 92), quando cita o programa Aprendizagem ao Longo da Vida organizado pela Comissão Europeia em 2011.

Sobre a formação continuada e atualização do professor, ressaltamos que com a mesma velocidade que o conhecimento é produzido, torna-se obsoleto. A formação continuada existe para corrigir as distorções do processo inicial de formação e diminuir o distanciamento

entre aquela primeira formação e as demandas educacionais oriundas do cotidiano escolar, assim como “defender a necessidade de construir uma escola de qualidade capaz de ensinar aos alunos, ajudando-os a tornarem-se indivíduos críticos engajados nos esforços em prol da justiça”. Entretanto, alguns fatores podem influenciar esta realidade, tal como a motivação, a relação com os alunos e a escola, as políticas educacionais, boas condições de trabalho, remuneração condizente e estar bem consigo mesmo. Os planos de carreira são um estímulo à formação continuada, mas não devem usados somente como recompensa financeira, mas por efetivamente contribuírem para o crescimento profissional (BETTEGA, 2010, p. 46,51).

Consideramos que aproximação da escola com a universidade através das pesquisas realizadas é uma importante aliada no processo de atualização. Desta feita, citamos o evento anual da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, promovido pelo grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Tecnologias Digitais na Educação e organizado pelo professor João Batista Bottentuit Junior, que aborda o uso pedagógico das tecnologias na educação em suas várias formas. Compreendemos que ao ser dada oportunidade de divulgação das experiências profissionais e pesquisas direcionadas para o assunto, o evento torna-se uma fonte de incentivo e atualização para seus participantes e para profissionais que se interessam em utilizar as TICs em sala de aula como metodologia de ensino.

Ainda segundo Bettega (2010), os encontros pedagógicos na escola durante o ano letivo, também é uma boa fonte de atualização, pois a troca de experiências sempre acrescenta algo aos conhecimentos dos docentes. A autora enfatiza que as oficinas e palestras também são de grande contribuição neste percurso; todavia, muitos professores não concordam com as diretrizes tomadas e por isso não aderem as recomendações ou nem sequer comparecem, pois não se sentem motivados para isso ou porque não são avisados. Sendo a docência um constante aprendizado, também é responsabilidade do professor esta formação continuada, já que a escola um lugar onde se ensina e se aprende, sendo necessário disposição para aprender de forma voluntária (BETTEGA, 2010, p. 48,50).

Avaliamos que se os recursos citados para atualização dos professores fossem efetivamente usados, estes não estariam se sentindo tão despreparados para o uso das tecnologias em suas rotinas educacionais, como estão no atual momento de pandemia. Ponderamos (pelos motivos já descritos), que os próprios professores muitas vezes não se sentem estimulados ou convictos da necessidade de investir em seu crescimento profissional, e o Estado que é o responsável solidariamente quanto a preparação do professor, também deixa a desejar.

Ante o exposto, é necessário que para estas novas possibilidades de ensino possam alcançar a comunidade escolar, é necessário que currículos também sejam mais conectados com a realidade atual, sendo primordial que os professores estejam preparados e atentos a este fato. É imprescindível que os cursos oferecidos estejam atualizados com os novos assuntos que decorrem de uma maior troca de informações através das mídias. Assim, pensar em um sistema de ensino atualizado é pensar em um professor que seja capaz de desempenhar uma mudança na realidade e na vida dos estudantes, principalmente aqueles excluídos da sociedade, da economia, da família e do futuro (BETTEGA, 2010, p.49,50).

2.4 As TICs contribuindo para uma educação do futuro

Acreditamos que o espaço acadêmico deve ser construído de forma a propor soluções aos problemas da sociedade, por este motivo avaliamos que todas estas reflexões feitas até aqui, contribuem muito para o entendimento de que o uso das TICs em sala de aula como recursos para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Básico são importantes, mas que precisamos ir além; pois acreditamos que tais recursos também podem ser utilizados no ensino superior.

Como foi observado anteriormente por Kensky (2013) e Bettega (2010), é necessário que os currículos sejam menos rígidos, deixando-se desconectados ou fragmentados; mas que possam ser conectados com a realidade atual e conduzir o estudante a uma maior reflexão diante dos acontecimentos. Conseqüentemente, por analogia, tal regra também deve ser aplicada para as Universidades, especialmente nas licenciaturas.

Assim, consideramos que o uso das tecnologias contribui para uma formação holística, que na atualidade se faz tão necessária, visto que novas demandas sociais exigem a cada dia um despertar para a alteridade. cremos que as mudanças e informações diversas fazem parte do cotidiano dos indivíduos, e como foi abordado anteriormente, se não bem processadas, passam a integrar um conhecimento inócuo. Concordamos com Bittencourt (2011) quando afirma:

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

Desta forma, ao descrever algumas propostas para uma educação do futuro, Morin (2011) elenca sete saberes essenciais, os quais Perrenoud (2002, p.13) afirma que são propostas filosóficas e utópicas. Entretanto, mesmo diante de tal crítica, tomaremos estas propostas como apoio para nossas reflexões, visto que consideramos serem de grande importância para a formação de um futuro professor.

“Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, abordam a necessidade de uma educação voltada para o ser humano como um todo, e que segundo Morin (2011, p.13, grifo nosso), “é um precioso legado para a formação das futuras gerações e deve ser promovido nas **instituições educacionais**”, das quais as Instituições de Ensino Superior (IES) fazem parte. Morin (2011) ressalta que a educação do futuro deve ser:

Uma educação que privilegie os Sete Saberes e seja pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano poderá colaborar para que os indivíduos possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta (MORIN, 2011, p. 13).

Estes saberes estão relacionados diretamente com a própria existência do ser humano, com a cultura da paz, com encontro consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Por estas razões, é “importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” (MORIN, 2011, p. 13), sendo trabalhados de uma forma transdisciplinar. Morin destaca que os saberes necessários à educação do futuro, constituindo-se em:

- **Saber que o conhecimento humano carrega em si o erro e a ilusão.** O autor afirma que esses dois aspectos são inerentes ao ser humano e que existem desde do aparecimento do *Homo Sapiens*, devendo a “educação mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”; de forma que o conhecimento não é espelho das coisas ou do mundo externo, mas das percepções do sentido. Portanto, o erro está ligado a visão (erro de percepção), a linguagem e pensamento (palavras, ideias, teorias), subjetividade do conhecedor (interpretação, visão de mundo e princípios de conhecimento), podendo ser potencializado através dos desejos, medos e perturbações mentais; todavia, o risco de erro tem a possibilidade de ser eliminado recalando³⁵ toda afetividade, pois “os sentimentos,

³⁵ Segundo o Dicionário Online de Português, recalque é o “sistema psicológico de defesa através do qual desejos, sentimentos, lembranças que, considerados repugnantes por alguém, são eliminados da consciência e mantidos no seu inconsciente”. Tal expressão é muito usada na Psicologia (Disponível em: <https://www.dicio.com.br> . Acesso: 02/07/2019).

raiva, o amor e a amizade podem cegar-nos”. Apesar disso, o autor ressalta que o mundo humano é inseparável da afetividade, que tanto pode asfixiar o conhecimento, quanto fortalecê-lo. E por fim, os erros mentais, constituídos por um mundo psíquico (necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias), que incluem a memória, pois esta é fonte de inúmeros erros, dado que “tende a selecionar lembranças que nos convém e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis”. Quanto as ilusões, elas podem ser percebidas através dos paradigmas que controlam a ciência, que por si só não são imunes ao erro para sempre (MORIN, 2011, p. 19- 21).

- **Conhecimento do mundo como mundo.** Este saber, segundo Morin é vital e necessário para o intelecto, pois situa tudo no contexto e conjunto global. Consequentemente, os estudantes também podem refletir sobre os conhecimentos parciais e locais, incentivando o conjunto e evitando a fragmentação. Este saber leva a percepção da “existência de relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2011, p.16,33). Portanto, esta proposição é de grande importância, dado que vivemos em um mundo globalizado, onde os acontecimentos estão interligados em uma sociedade em rede (CASTELLS, 2018, p. 11). Consideramos que esse saber está diretamente ligado ao ensino e aprendizagem da História, visto que a contextualização dos fatos é essencial para o entendimento dos discentes, pelo fato de que quase todos os jovens só enxergarem o presente, vivendo em um constante presenteísmo³⁶; porque “na verdade, não há nada mais abstrato e distante do que o tempo passado. Nenhum de nós consegue aprender o passado pelos sentidos, nem tampouco experimentar a mudança temporal que se situa fora da dimensão de nossa vida subjetiva” (MIRANDA 2007, p.114).

- **Ensinar a condição humana.** Este saber enfatiza a igualdade humana. Contudo, Morin (2011) realça que “paradoxalmente, assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes”. Para ele, o “ser humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça”. Tal condição é reflexo da falta de reconhecimento da humanidade comum a todos os indivíduos, sendo necessário considerar que ao mesmo tempo possuem uma diversidade cultural. O autor destaca que “conhecer o humano é antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”; pois o ser humano não pode ser visto de maneira disjuntiva, como uma ilha, mas sim fazendo parte do cosmos, da matéria física e do espírito. Muito embora as ciências humanas sejam fragmentadas

³⁶ A expressão presenteísmo se refere ao comentário de Eric Hobsbawm na obra “Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991” (1995, p. 13), quando comenta o estado em que quase todos os jovens hoje crescem numa espécie de presente contínuo.

e compartimentadas, é preciso reunir e organizar os conhecimentos dispersos, para que seja possível reconhecer a unidade e a complexidade humana (MORIN, 2011, p. 16, 43,44).

Por consequência, quando enfatizamos a igualdade da humanidade, percebemos que muitos problemas poderiam ser resolvidos apenas sendo respeitada tal condição. Assim, conflitos gerados a partir da intolerância religiosa, das diferenças de gêneros, da escolha sexual, das diferenças socioeconômicas, das ideologias, que perpassam a história do mundo, são entendidos ante a desconsideração do princípio antagônico da igualdade/diversidade humana.

- **Ensinar a identidade terrena.** Morin (2011, p.55,61, grifo do autor) evidencia que é preciso compreender “tanto a *condição humana* no mundo como a condição do mundo humano, que ao longo da história moderna, se tornou condição da *era planetária* a partir do século XVI, sendo estabelecida tal premissa a partir da comunicação entre os continentes”. Neste processo de intercâmbio entre os continentes, todos os seres humanos viram-se confrontados a partir daquele momento. Diante de problemas comuns à vida e à morte, passaram a partilhar um destino comum, como a guerra, o massacre, deportação, fanatismo, a ignorância ao indivíduo e seu corpo, sentimentos e até mesmo a sua alma. Contudo, mesmo que esta comunicação fizesse com que todas as partes do mundo se tornassem solidárias, esta não ocultou as “opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram” (MORIN, 2011, p. 17). Avaliamos assim, que este saber integra os conteúdos da disciplina de História, que pela sua própria essência observa, estuda, avalia e tenta explicar a condição humana através dos fatos históricos.

- **Ensinar a enfrentar as incertezas.** A disciplina de História muitas vezes tem sua importância ligada a expressão “conhecer o passado para mudar o futuro”. Entretanto, essa expressão apenas estabelece parte da verdade, visto que com o avanço das informações, vivemos na época das mudanças, e a incerteza faz parte da própria vida. Dessa maneira, Morin (2011) destaca “que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder, enfim, libertar-se da ilusão de prever o destino. O futuro permanece humano aberto e imprevisível”. Consequentemente, ensinar princípios que auxiliem enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza, seriam uma grande contribuição para a formação dos futuros professores, pois ao se depararem com tais situações, precisariam saber modificar suas atitudes (MORIN, 2011, p.16,69).

- **Ensinar a compreensão.** Quando Morin discorre sobre este saber, nos leva a fazer uma profunda reflexão sobre nossa forma de conviver e tratar os outros. Para o autor, ao mesmo tempo que a comunicação triunfa através das TICs, a incompreensão permanece geral, e nos lembra que “nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma

a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada”. Por isso, realça que educar para compreender uma certa disciplina é uma coisa, e educar para a compreensão humana é outra. Assim posto, a missão propriamente da educação é “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2011, p. 81-91).

Como Morin, entendemos que a compreensão inclui necessariamente um processo de empatia, identificação e projeção, e por ser subjetiva, requer abertura, simpatia e generosidade, levando a ver o outro não de forma objetiva, mas a percebê-lo como sujeito com o qual nos identificamos. Por consequência, “a ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não se pode esperar nenhuma reciprocidade” (MORIN, 2011, p. 82,86).

Alguns obstáculos também podem ameaçar a compreensão, como o “ruído” da informação (o mal-entendido ou o não entendido); a polissemia (enunciado em um sentido e entendido de outro); a ignorância sobre os ritos e costumes do outro; a incompreensão dos valores imperativos e éticos de outras culturas; a impossibilidade de compreensão das ideias ou argumentos de outra visão de mundo; a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra; a indiferença; o egocentrismo³⁷, que na atualidade deteriora as relações familiares e se expande na vida cotidiana, provocando diversas formas de violência, ao ponto de Morin afirmar que “o mundo dos intelectuais, escritores e universitários, que deveria ser o mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e glória”; o etnocentrismo e o sociocentrismo³⁸ que são obstáculos que agem de forma extremamente negativa e dão causa da xenofobia e racismos, pois os raciocínios paranoicos, a arrogância, a recusa e o desprezo levam, muitas vezes, a despojar o estrangeiro da sua própria condição de ser humano (MORIN, 2011, p. 83-85).

Nessa perspectiva, podemos verificar que com apenas a compreensão, vários problemas atuais poderiam diminuir. Assim, Morin (2011) ressalta que estamos abertos para

³⁷ Para Morin (2011, p.84): “o egocentrismo cultiva a *self-deception*, a tapeação de si próprio, provocada pela autojustificação, pela autoglorificação e pela tendência de jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males. O *self-deception* é um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicidade, que nos leva a perceber, de modo pejorativo, as palavras ou atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável, e eliminar o que lhes é favorável, selecionar as lembranças gratificantes, eliminar ou transformar o desonroso.”

³⁸ Souza e Silva afirma que “o sociocentrismo se materializa quando, a partir dos padrões de vida, valores e crenças de um determinado grupo social, se estabelece um conjunto de comparações com outros, colocados, em geral, em condições de inferioridade (...) esse juízo afeta, naturalmente, os jovens de todas as classes sociais, mas em relação aos de origem popular as práticas repressivas são mais graves”.

determinadas pessoas próximas, mas permanecemos a maioria das vezes fechados para as demais e, com a lógica de compreensão pela projeção e identificação advindas do cinema, somos capazes de sentir compaixão de todo coração pelo Vagabundo Carlitos, mas somos capazes de ser indiferentes as misérias físicas e morais dos pedintes dos semáforos, e de sentirmos compaixão na vida cotidiana. As culturas podem aprender umas com as outras, de modo a facilitar o entendimento, ressaltando sempre que “o planeta necessita, em todos os sentidos de compreensões mútuas, pois estas são ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana” (MORIN, 2011, p. 88-91).

• **A ética do gênero humano.** Atualmente, a palavra ética é usada erroneamente com o significado de normas de condutas morais a serem seguidas. Entretanto, é a moral que forma um conjunto de regras de conduta estabelecidas e elaboradas pela sociedade e indivíduos. A ética é a uma matéria que pretende avaliar e refletir de forma filosófica e científica os costumes humanos, tendo como finalidade fazer avançar um melhor convívio entre o homem. Nesse entendimento:

A moral representa um conjunto de regras de conduta, a ética será justamente a ferramenta utilizada para avaliar a legitimidade de tais regras de conduta. A ética pretenderá refletir filosófica e cientificamente a respeito de um comportamento elegido como ‘o mais correto’ (CARMO, 2017, p. 9).

No mesmo raciocínio, vemos que a ética diz respeito ao indivíduo e sua interação com a sociedade. Morin (2011) esclarece que a democracia favorece essa relação, pois nela existe a possibilidade de ajuda, desenvolvimento, regulação e controle mútuo. Desta forma, a democracia pode funcionar graças às liberdades individuais e a responsabilização dos indivíduos de forma jurídica, quando exprimem seus desejos e interesses, sendo responsáveis e solidários com sua cidade. Por conseguinte, a democracia exerce a soberania através da autolimitação nos indivíduos; da obediência às leis e da transferência da soberania aos eleitos, exige o consenso da maioria e respeito às regras democráticas, necessita da diversidade e dos conflitos de ideias, de antagonismos e de que a maioria dos cidadãos acreditem nela. A democracia segundo o autor, é “um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, (...) que constitui a união entre a união e a desunião” (MORIN, 2011, p. 94-96).

Consideramos que um ensino voltado para a teoria conjugada com a prática é de extrema importância para a formação inicial do futuro professor; contudo, defendemos a ideia que a formação humanística também faz parte do desenvolvimento dos docentes, e que o bom uso das TICs pode contribuir neste processo, visto que ante a nova configuração pedagógica, o professor sai da posição de transmissor de informações, para um mediador e sistematizador de

ideias, podendo instigar a curiosidade dos estudantes através de questionamentos, para que juntos possam construir o conhecimento, estimulando a capacidade de discernir o certo e o errado diante de tantas informações disponíveis. Dessa maneira, o professor pode se desenvolver de forma profissional e pessoal, mas também proporcionar uma aprendizagem colaborativa e o crescimento social dos estudantes ante aos novos comportamentos que advém dos novos modelos de sociedade.

Após estas reflexões, concluímos que mesmo para a educação básica, a graduação ou na formação continuada, é necessário que possa aprender a buscar soluções para os problemas cotidianos e da comunidade das quais os envolvidos fazem parte; construindo e solidificando a consciência histórica, visto que todos possuem um conhecimento relacionado com suas experiências pessoais, que podem ser compartilhadas com o uso das tecnologias, pois estas colocam todos em contato com realidades distantes³⁹ das suas, levando-nos a considerar outros valores essenciais para uma vida relevante.

2.5 Novas propostas para uso da TICs

É necessário que a escola busque pessoas para a proposta descrita anteriormente, o que significa dizer que é preciso haver mudança na comunidade escolar, estando todos abertos para colaborar e receber colaboração, pois parte-se do princípio que não sabemos de tudo. Tal proposta colaborativa já pode ser observada no sentido de que as relações que se estabelecem na escola já começam a mudar no que diz respeito a mediação do professor diante da utilização das tecnologias e das informações que chegam aos estudantes de diferentes fontes. As transformações nessas relações são muito significativas na vida do professor, dado que abrange sua formação inicial e continuada, pois é necessário que este se adapte aos avanços tecnológicos e novas formas de organização curricular (KENSKY,2013, p.89).

Algumas iniciativas (inclusive fora do Brasil) já nos fazem acreditar que com o tempo, com alterações nas atitudes dos professores, se a começará entender que o uso das TICs não são “concorrentes”, mas auxiliares nas práticas pedagógicas. Atualmente a utilização dos recursos tecnológicos tende a fazer parte da educação básica, mas também começam a estender-se em cursos de pós-graduação, especialmente nos mestrados profissionais, já que tem o objetivo contribuir efetivamente para a formação continuada e atualização dos professores.

³⁹ Refiro-me as distâncias culturais, geográficas, socioeconômicas ou inclusivas.

Desta feita, temos o exemplo do professor Raone Ferreira de Souza, estudante do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHistória, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, que em conjunto com outros discentes criou o projeto “Sobre História *Podcast*”, que teve por finalidade discutir problemas de natureza histórica a partir das demandas do presente. Para tanto, foi organizada uma oficina para um grupo de alunos da Educação Básica, com a intenção de ensiná-los a fazer um *podcast* onde eles mesmos seriam autores dos textos dos conteúdos propostos. Ao ser analisado o resultado do projeto, concluiu-se que o *podcast* usado como ferramenta educacional é um espaço privilegiado onde os alunos puderam produzir seus discursos, discutindo questões sociais e históricas e expressando seus anseios e ideias, sendo usado como outra de construir o pensamento (SOUZA, 2016, p.61, 81).

O projeto da professora Sónia Catarina da Silva Cruz da Universidade do Minho de Portugal, também é outro exemplo de trabalho para a pós-graduação, neste caso o doutorado, quando foi desenvolvido o *site* História Nove, onde eram propostas variadas atividades, sendo necessário o uso de vários recursos e diversas ferramentas da Web 2.0 (*podcast, blogs, webquest*), para que fossem cumpridas as tarefas propostas para os estudantes participantes, de modo que esses pudessem consumir e produzir a informação. A análise final do projeto foi que inicialmente alguns estudantes mostraram resistência à metodologia adotada, mas “com o decorrer do estudo essas resistências foram diminuindo tendo, no final do estudo, revelado que gostaram da experiência e que aprenderam os conteúdos de uma forma mais trabalhosa, mas também mais motivadora”. (CRUZ, 2009, p.9).

Tomemos agora como exemplo, o professor de Filosofia do Instituto Federal do Maranhão-IFMA, Campus Açailândia- MA, Patrício Câmara Araújo, que colocou em prática um projeto com o uso do *WhatsApp* para as discussões sobre os assuntos abordados nas aulas de Filosofia com estudantes de duas turmas do Ensino Médio. Formados os grupos e acertadas de regras para uso do aplicativo, o professor colocava questões filosóficas para serem discutidas pelos alunos que participavam do projeto. Na avaliação final do projeto, o professor concluiu que havia alcançado os objetivos propostos de uma interação maior entre os estudantes com o conteúdo em discussão, muito embora pudesse perceber o distanciamento do assunto em alguns momentos, sendo preciso sua intervenção. Assim, o professor avalia que “esta ferramenta de interação *online* possibilita estímulo aos estudantes por acontecer em ambiente virtual (...), um envolvimento mais espontâneo com o recurso que faz parte do cotidiano dos adolescentes” (ARAÚJO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2015, p.22).

Destacamos também o trabalho que o professor de História da Rede Estadual de Ensino e escolas particulares da cidade de São Luís -MA, Ramsés Magno da Costa Sousa faz

através de seu canal “Um Brasil e um mundo de Histórias”, no You Tube (<https://www.youtube.com/channel/UCAon-vahhyhmcjM-Ur5Dv3Q>). No canal são apresentados mini documentários acerca de vários assuntos da disciplina de História, vídeos voltados para a preparação de vestibulares, concursos e reforço de conteúdos, paródias e análise de assuntos a partir de filmes. Todo material do canal tem análises de fácil entendimento, porém com abordagens de alta qualidade que refletem profundo conhecimento dos assuntos. Devido a qualidade dos conteúdos, o canal já tem 3.81 mil inscritos até o dia 31/03/2020 e com tendência no aumento de inscrições.

O uso de TICs para os professores da Universidade Federal do Paraná, Ricardo Pozzetti Junior e Carlos Eduardo Pilleggi de Souza (orientador), foi um projeto implantado do Colégio Estadual Papa João Paulo I, município de Almirante Tamandaré-PR, com a turma do 2º ano do ensino médio, sobre “A fotografia como instrumento de educação em meio ambiente”. O enfoque do projeto foi o meio ambiente, visto que o município e a própria escola não realizavam um trabalho efetivo de educação neste sentido. Assim, buscou-se conhecer as representações sociais dos alunos, utilizando a fotografia e questionários como instrumentos de coleta de dados. O objetivo do trabalho foi proporcionar uma prática pedagógica que fomente um olhar crítico dos alunos na compreensão do meio ambiente. O projeto foi dividido em seis módulos e ao final foi feito um vídeo pelos alunos. Para a realização do projeto, foi preciso o uso de projetor multimídia, computador com acesso à internet, laboratório de informática e câmera fotográfica (digital compacta, de aparelho celular ou câmera digital semi e/ou profissional). A maioria das fontes de referências para os professores foram retiradas da internet e vários vídeos foram indicados para os alunos (POZZETTI JUNIOR, 2016).

O projeto Semente Digital foi implantado através do Laboratório de Convergência de Mídias (LABCOM) da Universidade Federal do Maranhão da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, com a supervisão do professor Márcio Carneiro dos Santos, dos anos de 2011-2014; tendo sido uma experiência de grande relevância para os estudantes da cidade de São Luís. O objetivo do projeto foi conscientizar as novas gerações sobre a importância da preservação do patrimônio⁴⁰ material da cidade. Um dos objetivos do projeto era unir as mídias interativas⁴¹ aos debates acerca de soluções que poderiam ser articuladas aos problemas que diziam respeito a preservação do patrimônio. As tecnologias usadas foram a realidade aumentada (permite a interação com as imagens), *leapmotion* (tecnologia de reconhecimento

⁴⁰ A cidade de São Luís é reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade desde 1997.

⁴¹ Mídias interativas são realidade aumentada, imagens 3D e fotos em 360º.

de gestos), *photosynth* (tecnologia que possibilita uma super composição de imagens a partir de várias fotografias), *kinect* (sensor com câmera que permite ao usuário a navegação pelo conteúdo através de seus próprios movimentos), *QRCode* (código de barras bidimensional) e *cardboard* (aplicativo que permite imersão em realidade virtual pelo smartphone) em um espaço localizado no Centro Histórico de São Luís, para que os visitantes pudessem “sentir” mais de perto o conjunto arquitetônico que estavam visitando virtualmente (SANTOS *et al*, 2015). A descrição do projeto está no site www.labcomdata.com.br/wp-content/uploads/.../Marcio-Carneiro-Semente-Digital.pdf .

Outro projeto bastante interessante a nível do Ensino Superior, foi o do professor universitário Edmilson Alves Maia Junior, da Universidade Estadual do Ceará-UECE, que escolheu músicas como método de ensino para discutir conceitos de tempo vivido, rastros de vivências, memória e a atuação do historiador a partir do livro “Apologia da História ou o ofício do historiador” de Marc Bloch, nas disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. O professor escolheu seis músicas para discussão de pontos relevantes do livro, contextualizou as letras músicas, os significados dos arranjos, melodias, ritmos e a importância dos suportes que estavam (algumas em LP, CD e DVD). Desta forma, na análise do final do projeto, o professor realça que “os estudantes entraram em contato com um conhecimento que só pode ser construído pela interpretação de pistas, de vestígios, do diálogo “entre vivos e mortos”. O passado é intocável, mas o conhecimento sobre ele, já vimos em Bloch, está em constante construção” (MAIA JUNIOR, 2017, p.136).

Outras experiências e práticas são as Jacimara Villar Forbeloni em Caderno de Práticas Pedagógicas e o uso das Tics (https://prograd.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2014/11/Caderno-Tics-Final_WEB.pdf) e Creni Alves de Jesus em Ensaio- Minhas experiências pedagógicas com as TICs (http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3120/1/2011_CreniAlvesdeJesus.pdf).

Iniciativas como estas nos fazem seguir a mesma linha de raciocínio de Ribeiro, Oliveira e Mill (2013, p.140), de que “a docência não é algo fixo, pronto e acabado, está sujeita a constantes mudanças, incorporadas a partir do fazer cotidiano do professor, no desenvolvimento de conhecimentos tácitos advindos da prática de ensinar”.

CAPÍTULO III

3. AS PESQUISAS DE CAMPO: RESULTADOS E ANÁLISES

Considerando as transformações de uma sociedade que incorporou as tecnologias no cotidiano de todos os indivíduos, é de grande importância a realidade vivida pelos professores ante tantas (e rápidas) mudanças que terminam por influenciar as relações sociais, a escola, o modo de ensinar e aprender. Com o objetivo de observar algumas realidades que envolvem especificamente os discentes da disciplina de História quanto ao uso das TICs como metodologia de ensino, foram propostas duas pesquisas de campo: uma com professores de História e outra com as coordenadoras das escolas escolhidas, com abordagem qualitativa e classificada como descritiva.

Assim, segundo Leão (2016, p.119), “o levantamento de dados tem como objetivo principal, descobrir como as coisas são”. A autora afirma que as pesquisas descritivas e/ou exploratórias só observam os fenômenos, mas não os manipula, o que no máximo podem fazer é tentar estabelecer relações variáveis. Desta feita, a pesquisa de campo é fundamental para a verificação dos fatos. Nesta direção, tem-se que a pesquisa e o ensino são elementos indissociáveis, sendo que a primeira “significa vivenciar a realidade, dialogando com ela criativa e criticamente” (LEÃO, 2016, p. 119).

Para Diez e Horn (2013,p.20), pesquisar é um posicionamento político, “não é uma atividade isolada, sem continuidade, especial, mas uma postura de perquirir sempre o não desvendado, de rever sob outros prismas o já conhecido”, sendo a pesquisa considerada uma intervenção na realidade (DIEZ; HORN, 2013, p.20). Seguindo essa linha de raciocínio, ambas pesquisas de campo foram elaboradas de forma a tentar entrar em contato com as atividades docentes, observando os fatos *in loco*, de maneira que pudéssemos compreender as razões existentes para o uso ou não uso das tecnologias em sala de aula.

A pesquisa realizada de abordagem metodológica qualitativa, não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de seu objeto, sendo necessário que o pesquisador assuma um posicionamento perante a realidade, tornando-o sujeito e objeto de suas pesquisas. Como procura explicar o porquê das coisas, a abordagem qualitativa deduz o que convém ser feito, mas não quantifica os valores, nem os submete à prova dos fatos. Assim, o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é limitado e parcial (DIEZ; HORN, 2013, p.27). Tal afirmação reflete uma grande verdade, pois no decorrer da realização das pesquisas vivenciei esta realidade.

Ainda sobre as pesquisas sociais, Deslandes, Gomes e Minayo, (2015, p.21) destacam que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois trabalha com um conjunto de fenômenos humanos, entendidos como realidade social, como os motivos, as aspirações, os valores, crenças e atitudes do ser humano.

3.1 Tema

O tema da pesquisa de campo é uso das TICs pelos professores da disciplina de História nas escolas da rede pública de ensino de São Luís, quando será investigado se efetivamente existe ou não o uso das tecnologias e quais as causas para ambos. Para que o tema fosse discutido de forma mais ampla, foi proposta e realizada uma pesquisa com as coordenadoras das escolas a fim de verificarmos quais suportes estavam à disposição dos docentes para uso nas aulas.

3.2 Universo pesquisado e amostra intencional

O universo pesquisado foram os professores da disciplina de História da Rede Pública de Ensino. A amostra intencional do universo pesquisado, foram 17 professores da disciplina de História, de 7 escolas do bairro do Turu- São Luís, sendo 15 participantes. A segunda amostra intencional foram as 8 coordenadoras das escolas que os professores pesquisados lecionavam.

3.3 Objetivo Geral

Investigar se os atuais professores da rede escolar pública municipal e estadual fazem ou não uso efetivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas metodológicas em sala de aula.

3.3.1 Objetivos Específicos

- Mapear o quadro situacional das estruturas físicas e pedagógicas das duas principais escolas públicas da rede municipal e estadual de São Luís afim de perceber as circunstâncias nas quais o professor desenvolve suas atividades docentes, em sala de aula;

- Identificar os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas ao professor para analisar as formas e periodicidades com as quais acontece o uso das tecnologias em sala de aula;
- Investigar de que maneira a formação do professor contribuiu ou não para o entendimento e uso das linguagens da Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas metodológicas com o intuito de relacionar a sua atitude quanto uso dessas ferramentas;
- Elaborar um material complementar para o professor contendo orientações de uso das TICs como auxílio didático.

3.4 Metodologia

As pesquisas realizadas foram de abordagem qualitativa, sendo classificadas como descritivas, de caráter transversal. Para ambos grupos pesquisados foram adotados os procedimentos próprios para pesquisas de campo, como a autorização prévia com o Termo Consentimento de Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice 1) e demonstrada da relevância da pesquisa.

Os instrumentos de coleta propostos inicialmente, foram aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas para o grupo de professores e coordenadoras. Entretanto, após a continuidade da pesquisa, foi observado que as entrevistas semiestruturadas não estavam de acordo com a viabilidade do projeto, visto que os professores que seriam entrevistados alegavam falta de tempo devido aos horários e dias de suas atividades nas escolas. Quanto as coordenadoras, em nenhum momento se recusaram em “conversar” sobre a escola, mas devido à grande carga de trabalho, de responsabilidade e de atividades diversificadas, não puderam dar atenção necessária para uma entrevista. Por tais motivos, foi considerado que esta parte da metodologia da pesquisa tornou-se inócua; portanto, não foram realizadas as entrevistas propostas, sendo somente aplicados os questionários.

A vantagem da aplicação dos questionários é que possibilitam um número maior de pessoas que podem ser entrevistadas com baixo custo, garante o anonimato das respostas, permite que os pesquisados respondam no momento mais conveniente e ainda a opinião dos pesquisados não influencia os pesquisadores. Entretanto, é necessário boa vontade e disposição para o preenchimento dos questionários pelos pesquisados. Seguindo orientações para elaboração dos instrumentos de coleta, foram feitas perguntas combinadas (BARROS; LEHFELD, 2014, p. 74,75; CHAER, DINZ, RIBEIRO, 2011, p.260).

Sob o título de **QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUIS- MA SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS/ RECURSOS DIGITAIS NA SALA DE AULA (NÃO É NECESSÁRIO INDENTIFICACÃO)**, foram elaboradas quinze perguntas semiestruturadas, sendo seis questões abertas (aquelas com total liberdade de resposta), duas fechadas (respostas diretas: Sim e Não), quatro de múltipla escolha e três fechadas com justificativa (apêndice 2).

Para a coordenação, foi preparado um questionário sob as mesmas normas do aplicado para os professores. O questionário consta de uma questão aberta, sete fechadas, duas múltipla escolha e uma fechada com justificativa, perfazendo o total de onze questões; sendo intitulado **QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES (AS) DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS-MA, SOBRE O USO DE RECURSOS NA SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA (NÃO É NECESSÁRIO A IDENTIFICACÃO)** (apêndice 3).

Visto que as realidades dos novos campos de pesquisa não se adequavam a proposta inicial de trabalhar somente com turno matutino do Ensino Fundamental II, foram aplicados os questionários nos turnos matutino e vespertino, conforme a disponibilidade dos professores e das coordenadoras.

3.5 Recorte temporal e período da pesquisa

O recorte temporal proposto inicialmente foi o período de 2015 a 2017. Entretanto, ao abordarmos o uso de tecnologias, temos que os fatos mudam em um curto espaço de tempo, dado a rapidez que as tecnologias evoluem, além da obsolescência programada. Deste modo, optou-se por fazer um novo recorte temporal que contemplasse mais a realidade dos professores que responderiam o questionário. Assim, o novo recorte temporal foi atualizado para o ano de 2019, ano da realização da pesquisa. Mesmo embora a pesquisa tenha sido feita com o ano ainda em curso, tal fato não teve impacto nos resultados, considerando que não havia perspectiva de alteração substancial nos planos de aula dos professores e que até o momento da aplicação dos questionários, as expectativas de mudanças estruturais nas escolas pesquisadas eram poucas. Considerando o período de preparação da pesquisa, temos o decurso de tempo total de fevereiro a junho de 2019. Todavia, o período de tempo nas escolas para a aplicação dos questionários foi de abril a junho de 2019.

3.6 Apresentação dos campos de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido inicialmente no projeto, foi a escola da Rede Pública Estadual Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), por ser considerada uma instituição de ensino de referência na cidade de São Luís e a escola da Rede Municipal Unidade de Ensino Básico de Olívio Castelo Branco, por estar localizada ao lado do CINTRA. No entanto, foi considerado que o CINTRA poderia não refletir a realidade vivida constantemente pelo professor, justamente por ter uma infraestrutura⁴² mais completa.

Dessa maneira, as pesquisas realizadas foram direcionadas para escolas do bairro do Turu- São Luís, visto que tem pelo menos nove bairros adjacentes (Habitacional Turu, Divinéia, Vila Luizão, Santa Rosa, Olho d'Água, Araçagy, Jardim Atlântico, Jardim Eldorado, Parque Jair), que tem como característica um número considerável de habitantes e uma população bastante diversificada. Já que as realidades dos novos campos de pesquisa não se adequavam à proposta inicial de trabalhar somente com turno matutino do Ensino Fundamental II, foram aplicados os questionários nos turnos matutino e vespertino para todos os professores de História da Educação Básica, conforme a disponibilidade de horários dos grupos pesquisados.

Outro fator considerado para a escolha das escolas, foi a origem da Administração Pública, no caso Estado e Município. Sendo assim, o campo pesquisado totalizou sete escolas públicas, sendo cinco da Rede Estadual de Ensino e duas da Rede Municipal de Ensino:

- Centro de Ensino João Paulo II, que funciona nos três turnos, sendo o turno matutino com o 9º ano e Ensino Médio; o turno vespertino de 5º ao 8º Ano e o noturno com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA);
- Centro de Ensino Paulo Freire, que funciona nos três turnos com o Ensino Médio;
- Centro de Ensino Integral Estefânia Rosa da Silva, que funciona no turno matutino para o 1º e 2º Ano do Ensino Médio e em turno integral para o 3º Ano do Ensino Médio;
- Centro de Ensino Coelho Neto- Turu que funciona nos turnos matutino e vespertino com o Ensino Médio;
- Centro de Ensino Vinícius de Moraes que funciona nos três turnos com o Ensino Médio, sendo que no noturno funciona o EJA;

⁴² Como estamos pesquisando o uso de TICs como metodologia, neste caso a infraestrutura a que nos referimos são os suportes usados, tais como televisão, Datashow, caixas de som, entre outros, mas também é considerado o próprio ambiente que tais suportes possam ser colocados e instalados.

- Escola Municipal Terceiro Milênio- Anexo Ronald da Silva Carvalho, que funciona no turno matutino e vespertino com o Ensino Fundamental I e II;
- Unidade de Ensino Básico Professor Ronald da Silva Carvalho, que funciona nos turnos matutino e vespertino com o Ensino Fundamental I e II.

3.7 Sobre a realização da pesquisa

As pesquisas de campo me trouxeram muitas inquietações, ansiedades e desafios. Adentrar no ambiente escolar para investigar a rotina de professores e infraestrutura de escolas requer muita persistência, discrição, empatia e observação. A amostra intencional do universo pesquisado foi de 17 professores da Rede Pública de Ensino, sendo que 15 responderam o questionário. A participação total dos professores não aconteceu pelo fato de que uma professora estava afastada por licença maternidade e que um professor por desencontros e falta de interesse não respondeu o questionário. Os questionários direcionados para as coordenações foram respondidos em sua totalidade. Seguindo as instruções de Oliveira (2014, p.85) para a elaboração dos questionários, não identificamos nenhum dos profissionais que responderam à pesquisa, como forma de preservar a identidade dos participantes e justamente por se tratar de um assunto relacionado ao ambiente de trabalho.

Na realização das pesquisas foram encontradas muitas dificuldades com ambos grupos pesquisados devido aos horários dos professores e das coordenadoras, o que estendeu sobremaneira o tempo total da pesquisa com os grupos para três meses, quando a projeção inicial foi de no máximo um mês. Outro ponto a ser ressaltado foi o ânimo de alguns professores em responder os questionários, pois muitos dizem que são pesquisados e não tem retorno da investigação ou alegam falta de tempo para fazê-lo. Outra causa para inquietação por parte dos professores examinados, é o fato de que o estudo está vinculado à um programa de mestrado de uma Universidade Estadual, o que acaba por gerar desconfianças sobre o destino e uso das respostas dadas, já que as escolas selecionada são da rede pública de ensino. Também não excluímos que ter que falar sobre rotinas educacionais não é muito satisfatório e confortável para os profissionais da área, especialmente para os professores.

No decorrer da coleta de dados foi observado que outros fatores tiveram influência, tais como três paralizações de professores nos dias 30/05, 14/06 e 30/06/2019, que protestavam contra o contingenciamento feito pelo Governo Federal nas Universidades Federais; feriados com dia subsequente com ponto facultativo; planejamentos com a coordenação; dia de

Planejamento⁴³ (PL) do professor (em que o docente não vai para escola); apresentação de trabalhos de alunos; períodos de provas; correção de provas; obras em uma escola (o que adiou o começo das aulas); suspensão de aula por falta de água; licença de professores, sobrecarga de trabalho e problemas particulares dos grupos pesquisados. Evidentemente que estas intercorrências não ocorreram ao mesmo tempo nas mesmas escolas (excluindo-se as paralisações), mas como o número de instituições de ensino pesquisadas foi superior ao proposto, estes fatores acabaram por causar alguns impedimentos. Para a realização da pesquisa seguimos os seguintes procedimentos com todas as gestoras, coordenadoras e professores:

- **Apresentação** do projeto de pesquisa e da parte do produto já elaborada para gestoras, já que estas eram competentes para dar permissão para que fossem aplicados os questionários para ambos os grupos selecionados;
- A **menção do interesse da pesquisa** foi feita de forma resumida, sendo destacada a importância das respostas dos questionários para a comunidade escolar. Também foi demonstrada a importância da pesquisa para o mestrado profissional, já que este tem como objetivo a elaboração do produto como parte da pesquisa;
- **Apresentação da credencial institucional** também foi feita através da Declaração de Vínculo (anexo 4) com o PPGHist (Programa de Pós-Graduação em História) para a direção e coordenadoras de todas as escolas;
- **Explicação dos motivos da pesquisa** foi apresentada de forma que os envolvidos na mesma pudessem entender que através dos questionários, poderíamos conhecer melhor as atividades docentes;
- **Justificativa da escolha dos entrevistados** teve como fundamento minha formação profissional em História e a vinculação da pesquisa a um programa de Pós Graduação em História, o que naturalmente leva ao interesse de pesquisar sobre as rotinas dos professores da disciplina, dado que um dos objetivos da pesquisa de campo era saber de suas práticas educacionais com uso das TICs. Quanto aos questionários com as coordenações, justificam-se por que a estas estão entregues a guarda de suportes e equipamentos, assim como o acompanhamento das aulas e professores;

⁴³ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 67, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V- período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN-2017,p.44).

- **Garantia de anonimato e de sigilo** foi assegurada a todos os participantes, como dito anteriormente (conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), visto que se trata de declarações feitas a partir do ambiente de trabalho, o que levou os participantes a sentirem-se mais à vontade para responder os questionários;
- A **conversa inicial** sempre era a mais tensa, entretanto, a mais necessária, dado que nesta “quebra de gelo”, o pesquisadora e o pesquisado/a podem estabelecer algumas relações que serão importantes durante o curso da pesquisa, até porque “ ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador” (DESLANDES, GOMES e MINAYO. 2015. p.66,67).

A parte burocrática da pesquisa também demandou grande atenção e tempo. Os documentos exigidos para a realização das coletas de dados, tais como ofícios e cartas de apresentação, precisavam ser expedidos pela Coordenação da Pós-Graduação e dirigidos de forma nominal para as gestoras das escolas (anexos 5-8) ou Secretaria de Educação do Município (anexos 9, 9.1), pois as escolas da rede municipal necessariamente precisavam de uma autorização para a pesquisa (anexos 10, 10.1). Devido aos trâmites iniciais, houve a necessidade várias as visitas nas escolas para conseguir as informações pertinentes. Seguindo as regras, cumpridas todas as exigências iniciais e realizadas as pesquisas, foi necessário satisfazer as exigências burocráticas finais quanto a certificação da execução das pesquisas pelas escolas (anexos 11-11.6), o que demandou inúmeras idas nas instituições para a elaboração e entrega dos documentos pelas coordenações, fato este que acabou mais uma vez, interferindo no tempo programado para a pesquisa.

Foi elaborado um diário de campo devido as muitas observações que deveriam ser feitas a partir das visitas nas escolas e para que o andamento das pesquisas fosse monitorado. Assim, foram organizados para cada escola um diário em um envelope A4, identificados pelo nome da escola, da gestora (ou gestor), das coordenadoras, nome e número de professores que responderiam a pesquisa em cada instituição, sendo anotado todas as etapas que eram cumpridas durante o andamento das pesquisas.

Consideramos que as perguntas abertas do questionário são as que nos deram maiores e melhores informações acerca da realidade que os professores têm no ambiente escolar. Nelas alguns docentes falam acerca das dificuldades cotidianas, sendo que em alguns casos acabavam até por não responder de forma direta à pergunta feita. Também pôde ser observado que mesmo nas perguntas fechadas comentavam alguma contradição, o que naturalmente pode ser justificado pela necessidade dizer a alguém suas adversidades.

Analisando de forma geral as respostas dos questionários, consideramos alguns docentes usaram as pesquisas para falar sobre as dificuldades decorrentes do exercício da profissão.

3.8 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo com os professores

Para a apresentação da pesquisa, as perguntas do questionário foram agrupadas em blocos por temas e apresentadas em tabelas, quando serão analisados os resultados mais expressivos. Como forma de facilitar a leitura e para uma maior compreensão das análises, as perguntas serão sinalizadas com seu respectivo bloco. Cada bloco está dividido em:

1. A formação do professor

1.1 Sobre a experiência profissional (perguntas 1,2)

1.2 -1.3 Sobre a formação tecnológica do professor (perguntas 6,7)

2. Conhecimento de conceitos (perguntas 3,4)

3. Sobre o uso de tecnologias em sala de aula

3.1 – 3.3 Sobre o uso de tecnologias em sala de aula (perguntas 5,8,9,10)

4. Sobre a importância do uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem

4.1 – 4.3 Sobre a importância do uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem (perguntas 11,12,13,14)

4.4: Sugestões para a pesquisa (pergunta 15)

TABELA 1: SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1.Qual é sua formação acadêmica?	Nº de prof.	%
Licenciatura em História	8	53%
Licenciatura em História e outro curso superior	1	6%
Licenciatura em História, outro curso superior e Mestrado	1	6%
Licenciatura em História, outro curso superior e especialização	1	7%
Licenciatura em História e especialização	1	7%
Licenciatura e Bacharelado em História	1	7%
Outro curso superior	1	7%
Outro curso superior e especialização	1	7%

No resultado desta pergunta pode ser confirmado que todos os professores pesquisados tem formação de nível superior, atendendo ao requisito exigido por lei para o exercício do magistério. Verificamos que tal configuração está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu artigo 62 que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2017, p.42).

Contudo, o que nos chama a atenção como resultado mais expressivo para esta pergunta, é que 53% dos professores continuaram com apenas a formação inicial, conforme demonstra a tabela; o que nos reporta às considerações anteriores feitas no capítulo II acerca da formação continuada, sua importância e motivos para não acontecer.

Assim, como foi observado no primeiro capítulo, não existe falta de leis para o setor educacional. No Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), as metas 14-18 abordam a formação continuada, a formação necessária para exercício do magistério, o rendimento e planos de carreira para os professores, mas devemos salientar **que são apenas metas**, portanto não tem garantido seu cumprimento. Desta feita, mencionamos que a meta 14, diz que será elevada gradualmente o número de matrículas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* até que se alcance em 2024, sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. Ainda na formação continuada, a meta 16 diz que deverão estar formados em nível de Pós-Graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, e até o último ano do PNE (2024) e será garantido a **todos os professores/ras** formação continuada em sua área de atuação (PNE, 2014, p.35).

Mesmo com estas metas estabelecidas, podemos verificar que a formação continuada ou atualização, não está entre as prioridades da maioria professores pesquisados, pois consideramos que existem vários fatores que influenciam esta atitude diante do exercício profissional. Temos que a desvalorização do professor é a principal razão do desinteresse em investir na profissão, acabando por de gerar outras consequências como a carga de trabalho excessiva (que por muitas vezes não restringe ao único estabelecimento de ensino) e os baixos salários que colocam muitos professores em situação econômica desfavorável. É necessário destacar a falta de interesse do professor também decorre da proximidade da aposentadoria; da estabilidade do cargo; do cansaço das rotinas escolares; da defasagem da oferta de cursos para atualização por parte do poder público e da falta de interesse pessoal. Todavia, para que

efetivamente pudéssemos saber as verdadeiras razões para tal fato, seria necessário um aprofundamento nas perguntas do questionário aplicado ou realizadas as entrevistas, de forma a chegar em alguma conclusão quanto a esses resultados, o que infelizmente não aconteceu nesta pesquisa.

Quanto a formação inicial dos professores pesquisados, podemos observar na tabela I, que dois deles não são licenciados em História. Desta forma, mesmo da LDB no TÍTULO VI, art.61, inciso III afirme que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: III-trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2017, p.41),

a meta 15 do PNE 2014-2024, estabelece para a educação básica “que todos os professores/ras possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Apesar disso, a atividade destes dois professores não licenciados em História que ministram aulas da disciplina, não se caracteriza a princípio, desvio de função⁴⁴, visto que ainda continuam sendo professores, mesmo não ministrando aulas na sua formação inicial.

Não obstante, professores que não lecionam em sua formação inicial é um fato que pode ser observado principalmente na rede pública de ensino, embora não seja o recomendável. O resultado do Anuário Brasileiro da Educação Básica⁴⁵ aponta que no Brasil, quatro em cada dez professores que davam aula no ano de 2018, entre o 6º e 9º ano do ensino fundamental, não tinham a formação adequada, o que corresponde a 37,8% dos docentes. Já no ensino médio, segundo a pesquisa, esse percentual é de 29, 2%.

Para a coordenadora da pesquisa, Thaiane Pereira, este fato é um reflexo de vários fatores, tal como o atual perfil dos estudantes das licenciaturas, que na média vem atraindo estudantes que têm médias baixas no ENEM; o conteúdo excessivamente teórico na formação inicial, o que nos reporta sobre o que já foi dito no capítulo II acerca da formação inicial no que diz respeito as teorias e as práticas; dificuldades em progredir na carreira nas redes de ensino e baixos salários. Neste item, o destaque é que na comparação com os profissionais com curso

⁴⁴ O desvio de função caracteriza-se quando o funcionário realiza função não prevista em seu contrato de trabalho (<https://jeanrox.jusbrasil.com.br/artigos/183777020/desvio-e-acumulo-de-funcao-o-que-sao-e-o-que-acarretam> Acesso 03/03/2020).

⁴⁵ O Anuário é o “resultado uma parceria entre o movimento Todos pela Educação com a editora Moderna, que tem como base microdados do Censo e dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” Disponível em : <http://educação-uol-com-br..cdn.ampproect.org> . Acesso 24/06/2019.

superior, o professor ganha em média 69,8% a menos, e se comparando apenas com profissionais das áreas de exatas, esse percentual é de 50%. Esta diferença consequentemente acaba afastando os professores do exercício da docência e leva as redes de ensino a preferir um professor que lecione, mesmo que não seja em sua disciplina, do que não ter professores. Assim para a pesquisadora, “isso se torna um ciclo, porque a carreira do professor é muito desvalorizada no Brasil” (BERMÚDEZ, 2019).

TABELA 1.1: SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2. Há quantos anos é professor (a) da disciplina de História?	Nº de profs.	%
1-10 anos	5	34%
11-20 anos	5	33%
21-30 anos	5	33%

Por necessitar de identificação de dados dos participantes, para a pergunta 2 foram estabelecidas três faixas etárias para uma melhor análise dos resultados: de 1-10 anos; de 11-20 anos; de 21-30 anos. Deste modo podemos observar que o tempo de experiência profissional entre os professores pesquisados há uma igualdade⁴⁶ no que diz respeito as faixas etárias estabelecidas. Foi observado na pesquisa que o menor tempo de exercício da profissão é de 3 anos e o maior de 24.

Assim, conforme as abordagens do capítulo II acerca da formação do professor, todos os autores citados (Nóvoa 2001,2011; Campos 2011; Perrenoud (2002) e Santos 2017), consideram que a prática é essencial para que o docente possa desenvolver e aplicar os conhecimentos obtidos em sua formação inicial, pois elas determinarão suas condutas durante o exercício da profissão. Essas práticas começam a ser desenvolvidas durante o estágio supervisionado e se estendem ao exercício contínuo do magistério. Um professor recém formado necessita de ser apoiado e acompanhado, mas muitas vezes isso não acontece, sendo na verdade reservado a esse novato as piores turmas que os mais experientes não querem assumir (NÓVOA, 2001, p.2). Das práticas docentes é que se desenvolve o conhecimento, a aplicação das teorias e métodos de ensino, a criatividade, a paciência (CAMPOS, 2011, p.19), a empatia, a solidariedade e a consciência de que cada estudante aprende de sua forma e ao seu tempo.

⁴⁶ Arredondamento automático do sistema operacional.

É no exercício da docência que o professor entende sua responsabilidade na escola, construindo a consciência de que mesmo que não deseje, influenciará os estudantes. Desta forma, a personalidade e atitude profissional tem uma parcela significativamente importante. A seriedade com que o professor encara suas atividades escolares, determina e se reflete em suas aulas, de forma que são planejadas, os conteúdos estudados, os métodos de ensino adequados e gestão de sala de aula feita com e respeito (LIBÂNEO, 2013. P. 126). Ainda conforme a LDBN, em seu artigo 67, § 1º, “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2017, p.44).

TABELA 1.2: SOBRE A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR

6. Considera que sua atual formação lhe capacita para usar efetivamente as tecnologias/ recursos digitais em sala de aula?	Nº de profs.	%
Sim	8	53%
Não	7	47%

As perguntas 6 e 7 que foram agrupadas neste bloco, revelam o interesse que os professores têm em aprender saber manusear e utilizar os recursos tecnológicos existentes em sala de aula. Como foi explanado previamente, o uso de tais ferramentas digitais pressupõe intencionalidade pedagógica e preparo anterior do professor para que efetivamente possa ocorrer a aprendizagem dos estudantes.

Conforme dito anteriormente, existe a tendência em se acreditar que somente o uso cotidiano pode levar o professor a pensar que está apto para utilizar as tecnologias em sala de aula, sendo este fato demonstrado na tabela, pois 53% dos professores consideram-se aptos para o uso das TICS. Assim, Kensky enfatiza que:

À medida que incorporamos o uso de *novas tecnologias* na vida cotidiana, já não nos preocupamos tanto com seu uso. Elas se tornam ‘invisíveis’, já não nos causam estranhamento. Foi assim com automóveis, os televisores, os celulares, os vídeos, e com tantas outras máquinas, das quais dominamos o seu funcionamento, atribuindo-lhes o valor relativo ao uso, de acordo com nossas necessidades e possibilidades (KENSKY, 2013, p. 96).

Todavia, tratando-se de tecnologias, temos que levar em conta a obsolescência programada que nos obriga em curtos períodos de tempo reaprender a usar as tecnologias que ficam cada vez mais são avançadas. Além disso, é necessário também refletir que devido a todas as transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, houve uma transformação na

forma de viver dos estudantes, exigindo aulas mais dinâmicas e com conteúdos que mais se aproximem da realidade. Realidade esta que os põe “à anos luz” de muitos professores no quesito uso de tecnologias. Assim, é necessária uma constante atualização por parte dos docentes na forma de cursos, de encontros na escola ou em eventos.

TABELA 1.3: SOBRE A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR

7. Já fez algum curso de atualização ou aperfeiçoamento acerca de como utilizar as tecnologias ou recursos digitais? Se SIM, quais?	Nº de profs.	%
Sim	9	60%
Não	6	40%

Destacamos no resultado da pergunta 7, é que os 5 professores que estão na faixa 21-30 anos de profissão fizeram algum curso sobre o uso de tecnologias; na faixa de 11-20 anos, 4 fizeram e na faixa de 1-10 anos, apenas 2 fizeram algum curso; ou seja, os professores que têm mais anos de experiência reconhecem que o uso de tecnologias é necessário em sala de aula, mas que não sabiam usá-las; os com uma experiência mediana, acreditam que já têm algum conhecimento para o uso, e aqueles que têm menos experiência profissional (pressupondo menos idade), já se reconhecem como conhecedores das tecnologias; portanto, não precisam de curso algum. Uma resposta bastante interessante, foi a de um professor que está na faixa dos 21-30, que afirmou ter alguns cursos oferecidos pelo Estado sobre assunto, mas não usa tecnologias com os estudantes porque a escola não tem suportes, além de que, a própria infraestrutura não favorece, dado que as salas são muito claras inviabilizando a projeção, e o som atrapalha as outras turmas.

É necessário reconhecermos que alguns professores não fazem nenhum curso ou atualização apenas por desinteresse em aprender mais sobre o assunto, o que descarta a hipótese de já conhecer os recursos e não precisar aprender como usá-los. Devemos levar em conta que se atualmente não há uma alfabetização tecnológica do professor em sua formação inicial, é evidente que os professores com muitos anos de profissão não tiveram nenhuma formação neste sentido; porém, os resultados apontaram que são esses que reconheceram que precisam de uma atualização sobre o assunto, o que não deixa de ser uma atitude que deveria ser seguida por outros docentes.

Os cursos que os professores mencionaram que fizeram são sobre tecnologias assistivas, utilização das TICs (oferecido pelo Governo do Estado), mediação em EAD. Consideramos que representa muito pouco em comparação de recursos e ferramentas

disponíveis que podem ser usados pelos professores. Acreditamos que uma parceria com as Universidades poderia ser uma boa opção para esta falta de oferta de cursos, afinal como foi dito, a Universidade tem seu papel social.

TABELA 2. CONHECIMENTO DE CONCEITOS

	Nº de profs.
3. O que você entende como tecnologias digitais?	15
4. O que você entende que por recursos digitais?	14

As perguntas 3 e 4 serão analisadas de forma conjunta, visto que se interligam. O objetivo das perguntas é saber o que professores entendem por tecnologias e recursos digitais. As respostas de todo grupo são dadas a partir do senso comum, e mesmo aqueles que procuraram expressar maior entendimento acerca do assunto, confundem alguns termos, inclusive acrescentando a expressão “tecnologias educacionais”, que na verdade nem foi sequer mencionada no questionário. Quanto ao fato da troca das definições e termos apresentados na pesquisa, consideramos ser totalmente natural, visto que nenhum dos professores fazem parte como profissionais do ramo tecnológico, mas são apenas usuários das tecnologias.

Algumas definições de tecnologias foram abordadas no primeiro capítulo, mas para melhor definirmos os termos tecnologias digitais e recursos digitais, é necessário buscarmos entendimento em fontes que somente se dedicam a este assunto. Dessa maneira, foi pesquisado no *site* do Centro Federal de Educação Tecnológica da Minas Gerais, a definição de tecnologia digital. Assim, Ribeiro (s/a, p.1) aponta que tecnologia digital é “um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números” (linguagem binária zero e um). Dito isso, qualquer imagem, som ou texto, que aparece na forma final da tela de um dispositivo digital, são traduzidos em números, que são lidos pelos dispositivos. Esses dispositivos podem ser computadores, tablets e celulares (que são classificados em microcomputadores). As tecnologias digitais surgiram como uma revolução para a sociedade em geral, dado que são usadas em todos os segmentos, e tem como característica principal não depender de meios materiais diferentes para existir, tais como as câmeras digitais, telefones móveis, terminal bancário, painel de controle de carros, urnas eletrônicas de votação (RIBEIRO, s/a, p.1).

Para definirmos o que seja recurso digital, usaremos como referência o *site* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, através de uma Revisão de Conceitos. O conceito de recurso digital pode ser compreendido e definido sob os mais diversos domínios do

conhecimento, porém, aqui será esclarecido à luz do domínio da produção de recursos educacionais. Assim sendo, recursos digitais do ponto de vista da informática, são arquivos digitais que são divididos em categorias, como imagens, áudios, textos, que por sua vez, podem ser subclassificadas segundo a sua natureza em outras categorias como: imagens estáticas (fotos ou ilustrações) ou dinâmicas (vídeos ou animações), áudios (músicas, toques, narrações) textos (documentos). Os recursos digitais da categoria aplicativos, tem a especificidade de ser executado diretamente pelo sistema operacional ou em um ambiente de execução específico, como programas em Java ou App desenvolvidos para Android ou Windows Mobile (Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br> . Acesso em 02/05/2019).

Neste sentido, ponderamos que os termos tecnologias e recursos digitais acabam se fundindo, o que não exclui definições distintas. Observamos que as tecnologias digitais englobam vários recursos digitais, e que ambos fazem parte do cotidiano dos indivíduos, sendo o uso delas no ambiente escolar não mais uma questão de modismo, pois há de se considerar que mesmo as crianças muito pequenas já têm contato com as tecnologias. Contudo, o uso precisa ter um fim educativo e não substitui o ensino, mas coloca o professor e o estudante em contato. De uma forma geral, os professores tinham ideia do que se tratava os dois termos, o que ao fim acaba por não fazer diferença, pois o uso pedagógico destas tecnologias na sala de aula é que realmente importa.

TABELA 3. SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

5. Você prefere utilizar os recursos mais disponíveis como o livro didático e a lousa ou também utiliza outros recursos digitais? Se usa OUTROS, quais são?	Nº de profs.	%
Livro didático, lousa e recursos digitais	11	60%
Livro didático e lousa	4	40%

O terceiro bloco de perguntas (perguntas 5, 8, 9, 10), é considerado fundamental nesta a pesquisa de campo, já que aborda assuntos como o uso ou não das tecnologias sala de aula e os motivos para ambos. Para um maior esclarecimento, é necessário assinalar que recursos **mais disponíveis** citados na pergunta são a lousa e o livro didático; entretanto, alguns professores confundiram com a **disponibilidade** dos recursos tecnológicos na escola.

O que pode ser observado no resultado da pergunta 5, é que ele é diametralmente à realidade da maioria das escolas da rede pública de ensino e do que foi observado durante o período da pesquisa, pois 11 professores declaram que utilizam o livro didático, a lousa e

recursos digitais. Ocorre que nas 7 escolas pesquisadas, 1 tem sala de informática em atividade que os estudantes às vezes usam no contra turno, sem a supervisão de professores; 1 tem sala de vídeo; 2 segundo a coordenação, têm sala de mídia (mas que não foram visualizadas no período da pesquisa); 2 com salas desativadas e 1 não tem sala alguma. Em algumas escolas, alguns suportes são obsoletos, como por exemplo a televisão. Outros como o *Datashow*, precisam ter o uso agendado previamente, pois é compartilhado com todos os professores da escola. Assim, mesmo com a realidade que as escolas apresentam, 60% dos professores declararam usar o livro didático, lousa e recursos digitais.

Uma hipótese para explicar esse resultado, é que os professores poderiam levar seu próprio equipamento. Entretanto, em conversas informais, alguns docentes afirmaram que não usam seus equipamentos porque é difícil o transporte e porque têm medo de sejam subtraídos dentro ou nos arredores da escola. Considerando estes resultados, poderíamos dizer que a questão do uso de tecnologias e recursos digitais em sala de aula está resolvido, mas não é isso que se pôde observar na maioria das escolas pesquisadas.

Sobre a escolha dos recursos em sala de aula, Magalhães (2006, p.125,126) observou em um grupo de professores portugueses, que a tendência de escolha tem muito mais a ver com o que é conhecido, deixando-se de lado o que não se conhece; conseqüentemente, os professores preferem os materiais que mais dominam e conhecem melhor. Acreditamos que além deste fato, existe o que Ribeiro, Oliveira e Mill (2103) apontam como outros fatores para o pouco uso das tecnologias em sala de aula, quer seja o tradicionalismo da profissão, que resiste a implantação de novas metodologias e a simplicidade do planejamento quando é usado a lousa e o giz. Destarte, lembramos que a variedade de recursos que podem ser usados nas aulas de História são muitos. Contudo, avaliamos que é lento o processo de uso das tecnologias na disciplina, devido principalmente dificuldade de acesso ou a falta de suportes na grande maioria as escolas, conforme foi discutido no capítulo I e observado durante as pesquisas nas instituições.

Magalhães (2006, p.124) ainda apresenta que além dos professores portugueses escolherem os recursos que mais conhecem, preferem também aqueles que estão normalmente mais disponíveis nas escolas e que adequem bem a disciplina. Desta forma, vemos como uma tendência estas escolhas, talvez pelo fato de estarmos simplesmente discorrendo sobre o comportamento humano, que tem como disposição natural fazer as coisas do modo mais conhecido e fácil.

Dado que uma mesma pergunta pode ter várias respostas (CHAER, DINZ, RIBEIRO, 2011, p.260), a pergunta 5 foi analisada com mais atenção a partir das respostas dos professores acerca da escolha dos recursos usados.

É muito interessante perceber que no primeiro momento a maioria dos docentes (60%) responderam que usam livro didático, lousa e outros recursos; contudo, na continuidade das respostas, 5 professores (33%) justificam que **só usam a partir da disponibilidade dos suportes na escola e que preferem os mais acessíveis**; 4 professores (27%) **usam os disponíveis (lousa e livro didático)**; ou seja, na verdade 60% dos professores **não usam os recursos digitais**, o que contraria o resultado da tabela. Desta feita, na verdade apenas 6 (40%), dos 15 professores, utilizam efetivamente os recursos tecnológicos.

As respostas que demonstram os motivos que levam os professores a escolher usar, usar pouco ou não usar as tecnologias são bastante diversificados; tais como: “quando possível”, “os mais acessíveis”, “depende do turno”, “uso os disponíveis”, “uso muito”, “não uso”. Consideramos que também é preciso levar em conta a falta de tecnologia apropriada, haja vista que uma professora apontou que tem vontade de usar outros recursos, mas só usa o seu celular, pois é o “único recurso que dá para usar”. O outro professor da mesma escola afirma “que utiliza todos aqueles (recursos) que possibilitem maior dinâmica para aula”, mas em conversa informal, disse não “usar nada por não haver nenhum suporte na escola para uso dos professores”.

Os “outros recursos digitais” (ferramentas) citados pelos professores pesquisados foram televisão, *Datashow*, aparelhos e caixas de som. O mais citado foi o *power point*, mas também foram elencados vídeos, documentários e e-books. Este fato provavelmente se conecta com a resposta de alguns professores, que apontam o uso de todas as tecnologias digitais a existência, acesso e disponibilidade na escola. Destacamos que existem vários recursos educacionais que podem ser usados, como sites de leitura ou pesquisa, fotografias, música, jogos, filmes, imagens de 360°, *podcast*, *blogs*, *webquest* entre outros. O desconhecimento de outros recursos pode estar ligado a falta de cursos de atualização para os docentes.

TABELA 3.1: SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

8. Você se sente à vontade quando usa as tecnologias/ recursos digitais em sala de aula?	Nº de profs.	%
Sim	12	80%
Não	2	13%
Não usamos	1	7%

Nesta pergunta a grande maioria dos professores (80%), responderam que se sentem à vontade quando usam os recursos digitais em sala de aula, e somente dois professores responderam que “não”, o que representa apenas 13% do número de pesquisados.

A professora que respondeu “não usamos”, na verdade fez uma ressalva na resposta da pergunta 5, afirmando que gostaria de usar os recursos, mas usa apenas o celular e pede para os alunos fazerem algumas pesquisas em casa em sites de jornais e na televisão. Assim, podemos concluir que alguns desejam utilizar outros recursos além da lousa e livro didático, mas são impedidos pela falta de recursos na escola. Todavia, é relevante também levar em conta e respeitar a vontade daqueles professores que não querem usar os recursos tecnológicos, mesmo que estejam disponíveis.

TABELA 3.2: SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

9. Sabe como utilizá-las?	Nº de profs.	%
Sim	13	87%
Não	0	
Pouco	1	6%
Muito pouco	1	7%

Ainda na sequência, os professores foram questionados se sabiam como utilizar as tecnologias em sala de aula. Treze docentes disseram que sabiam utilizar, 1 que sabia pouco e 1 muito pouco⁴⁷. Na verdade as duas últimas resposta foram dos mesmos dois professores que nas perguntas 5 e 8 admitem não usar e não se sentir à vontade para fazê-lo, o que acaba por justificar (em parte) o porquê de não usarem. O que chama atenção nestas duas respostas é a coerência, a verdade, sinceridade e porque não dizer coragem destes professores, visto que é difícil para muitos admitir que não sabem alguma coisa. Ainda complementado as respostas, dois professores ressaltaram que quando não sabem, procuram ajuda de outras pessoas, como colegas e inclusive dos filhos.

Desta forma, mesmo não tendo uma alfabetização tecnológica em sua formação inicial, 13 professores responderam que sabem como utilizar TICs. Nove docentes fizeram algum curso específico (tabela 1, pergunta 7); porém, alguns desses não tem aplicação imediata para a disciplina em aulas presenciais, como curso de mediação em EAD. Assim, ratificamos o

⁴⁷ Porcentagem arredondada pelo sistema operacional.

que foi dito anteriormente, que na maioria das vezes o emprego das TICs é feito a partir do conhecimento de alguma tecnologia que o professor já tenha domínio prévio.

TABELA 3.3: SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

10. Qual é sua maior dificuldade no uso das tecnologias digitais em sala de aula? (Pode ser mais de uma)	Nº de profs.
Falta de suportes na escola (Suportes são: <i>tablets</i> , <i>datashow</i> , <i>noteboock</i> , câmera digital, televisão, aparelho de som, aparelho de DVD, computadores – incluindo sala de informática)	14
Falta de acesso (Ex.: sala de informática ou de audiovisual fechadas ou inadequadas)	11
Falta de disponibilidade (Ex.:suportes com defeito, número insuficiente)	8
No planejamento pedagógico ou aula não estão incluídos o uso de tecnologias	3
Não tenho muita habilidade com eletroeletrônicos	2
Tenho dificuldades em usar as tecnologias e recursos aplicados aos conteúdos	2
Não tenho tempo de pesquisar novos recursos para poder usá-los	1
Desconheço recursos digitais variados	2
Não gosto de usar recursos tecnológicos	1
Não respondeu	1

Mesmo a pergunta 10 sendo de múltipla escolha, 14 professores responderam que a maior dificuldade para não usar das tecnologias em sala de aula é a falta de suportes na escola, fato este que não aparece claramente na pesquisa das coordenadoras, pois a maioria delas respondem que a escola possui os suportes. O que pode ser observado neste antagonismo, é que as coordenadoras consideram que todos recursos (copiadora, impressora, impressora multifuncional) da escola estão disponíveis para os professores; em contrapartida, as tecnologias que os professores mais precisam estão mais ligadas a transmissão de som e imagens, no caso televisão, data show, caixas de som. Outra questão que podemos levantar nesta resposta, é de que como 60% dos docentes usam os recursos digitais (conforme foi demonstrado na tabela 1, pergunta 5) se a maioria (14) diz haver falta deles?

A falta de acesso é a segunda maior impossibilidade para 11 professores, mas avaliamos que este item está mais ligado às infraestruturas das escolas. Por outro lado, a disponibilidade dos equipamentos também é um impedimento para os professores, embora somente 8 tenham assinalado este quesito. Consideramos que, dado a maioria dos suportes precisem ter o uso agendado previamente com a coordenação; que existe os equipamentos com

defeito; que a falta de cabos e fios de extensão; que a falta de uma internet de qualidade e de manutenção periódica nos equipamentos justificam todas as respostas anteriores. Aliados a esses fatos, está o comportamento dos próprios professores, tais como não incluir no plano de aula outros recursos educacionais, terem dificuldades no uso (mas mesmo assim não procurar aprender), impedem uma aprendizagem mais dinâmica e próxima da rotina dos estudantes.

O que chama atenção na leitura da tabela na pergunta 10 é que os dois professores que haviam dito que não usam tecnologias, **não** marcaram o quesito “Não gosto de usar recursos tecnológicos”; mas as opções “falta de suportes”; “falta de acesso”; “falta de disponibilidade”; “não tenho muita habilidade”; “tenho dificuldade em usar tecnologias nos conteúdos”; “desconheço recursos digitais”; o que nos leva a supor que eles não usam por causa das dificuldades encontradas.

TABELA 4. SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

11. Acha que se houvesse um material complementar que sugerisse como melhor explorar o uso das tecnologias/ recursos digitais em sala de aula, direcionadas para os conteúdos da disciplina de História facilitaria a utilização das mesmas?	Nº de profs.	%
Sim	14	93%
Não	0	
Não respondeu	1	7%

Como é demonstrado na tabela acima, a maioria todos os professores responderam afirmativamente à pergunta, mesmo que utilizassem ou não as tecnologias em sala de aula. Desta feita, avaliamos ser relevante o produto que foi proposto no projeto de pesquisa, visto ser um material que os docentes poderão consultar sobre como fazer uma melhor aplicação dos recursos educacionais. O produto será apresentado em parte no capítulo 4, e em sua totalidade em material separado.

TABELA 4.1: SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

12. Considera que o uso em sala de aula das tecnologias digitais é importante para o aprendizado dos alunos? Por quê?	Nº de profs.	%
Sim	15	100%
Não	0	

Conforme podemos observar na tabela, todos os professores responderam SIM, até aqueles que dizem não usar. As respostas só confirmam o que já se discute quando o assunto é uso de tecnologias/recursos digitais em sala de aula, no que diz respeito à contribuição que podem dar ao aprendizado dos estudantes. Por ser uma pergunta fechada com justificativa, as repostas foram bem diversificadas e de grande contribuição para o entendimento de que a utilização das tecnologias pode realmente fazer a diferença, conquanto que sejam usadas sob orientação do professor.

Assim, destacamos algumas palavras empregadas pelos professores para expressar a importância das tecnologias para a aprendizagem dos estudantes: são **atrativas, auxiliam no aprendizado**, aumentam o **interesse**, a **participação**, a **interação**, **amplia o conhecimento** dos estudantes, aproximando-os do contexto dos acontecimentos. Tornam as aulas mais **dinâmicas, produtivas e interessantes**, já que os suportes e ferramentas usadas fazem parte do **cotidiano** dos alunos. Ressaltamos que mesmo os dois professores que dizem “não usar” e de não se sentir à vontade para fazê-lo, reconhecem que o uso de tecnologias é importante para o aprendizado dos estudantes, e respondem que “torna uma aula mais dinâmica”, e que “é mais atrativo para o estudo. O visual é sempre interessante”. Desta forma, podemos observar que mesmo não querendo fazer uso, os docentes sabem a relevância destes recursos.

TABELA 4.2: SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

13. Além de auxiliar na apresentação dos conteúdos, percebe que o uso das tecnologias digitais desenvolve algumas competências e habilidades em seus alunos? Se SIM, quais são essas competências e habilidades?	Nº de profs.	%
Sim	14	93%
Não	0	
Não usa	1	7%

A pedagogia das competências surgiu com a implementação da reforma do sistema de ensino a partir dos anos de 1990, onde um novo modelo de planejamento da gestão educacional foi implantado por meio do Plano Decenal de Educação para Todos (1993); da Conferência Nacional de Educação (1994); da Nova LDB (1996); da Lei do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério -1996); PNE (2001); dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1997, que seguiram as exigências dos organismos internacionais no que dizia respeito a

expansão da escolarização; onde um novo ciclo de reformas seria adotado a partir da gestão empresarial e do mundo do trabalho, nascendo a partir do neoliberalismo (CAMPOS, 2011, p. 14-16).

Observando as discussões sobre a qualificação dos trabalhadores franceses e considerando superado o modelo industrial mecanicista de trabalho, as competências foram sistematizadas como forma de acompanhar o fazer na organização produtiva, que devido os avanços tecnológicos criou novas demandas. Assim, “a concepção de competência e habilidade prioriza a formação humana a partir da prática, na qual o importante reside em aprender fazer”; sendo a competência a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afetivos e emocionais e as habilidades pertencentes ao domínio do fazer com eficiência. (CAMPOS, 2011, p.16-18).

Nesta direção, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que elenca 10 competências e habilidades⁴⁸, e as define como “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.8). Por conseguinte, diante das competências e habilidades, é necessário que o estudante “deva saber” e “fazer saber” diante das demandas complexas do cotidiano, pois é necessário:

saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p.13, 14).

Ao responderem a pergunta, 13 professores citaram várias competências e habilidades desenvolvidas, tais como: desenvolvimento do senso crítico, observação mais apurada, raciocínio lógico, coordenação de ideias, análise temporal, aprendizado de diferentes linguagens, oralidade, mais interesse nos conteúdos, melhor aprendizado, interpretação de imagens, atualização, envolvimento, curiosidade pela pesquisa, domínio de leitura, organização de tempo, interação, contextualização.

⁴⁸ Conforme nota de rodapé nº 20.

TABELA 4.3: SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

14. Os alunos ficam mais interessados nos conteúdos e participam mais das aulas quando é utilizada alguma tecnologia digital?	Nº de profs.	%
Sim	12	80%
Não	0	
Às vezes	2	13%
Não usa	1	7%

Cientes de que a maioria respondeu SIM (o mais óbvio); vamos nos ater a abordar justamente a resposta “às vezes”. É interessante notar que mesmo que as tecnologias sejam usadas, algumas vezes não atraem os alunos, visto que foi mencionado em conversa informal, que o comportamento dos estudantes atrapalha na execução das atividades, pois muitas vezes são indisciplinados. Outros fatores que podem ser observados para esta falta de interesse mencionada são: traslado dos estudantes da sala de aula para a sala de vídeo, quando esses se dispersam e até que todos se acomodem há uma perda de tempo, e também quando os suportes são usados na sala de aula que ainda precisam ser montados. Consideramos assim, que estas intercorrências poderiam ser facilmente evitadas com uma infraestrutura mais adequada nas escolas.

TABELA 4.4: SUGESTÕES PARA A PESQUISA

15. Tem alguma sugestão sobre o assunto pesquisado?	Nº de profs.	%
Sim	11	73%
Não	4	27%

Onze professores responderam esta questão, mas as sugestões tem mais características de pedidos, talvez porque eles não tenham a quem pedir alguma coisa em relação às condições de trabalho que estão sujeitos. Foram 5 pedidos de um espaço adequado nas escolas para uso destas tecnologias; 2 pedidos de cursos de capacitação; 2 pedidos de esfera governamental; 1 pedido de retorno da pesquisa e 1 pedido para “inovar na pesquisa”.

Desta feita, nos voltamos para as abordagens já feitas nesta pesquisa no que tange as condições das escolas da rede pública de ensino, visto que já podemos observar a deficiência de espaços e equipamentos apropriados. Ao analisar as respostas, notamos que pedem

condições de infraestrutura adequadas, pois como foi dito anteriormente, “as salas são claras demais para fazer uma retroprojeção e o som atrapalha as outras turmas”. Consequentemente, para 46% dos professores, o ideal é que existissem “turmas com sistemas já instalados ou a fixação das turmas por professor ou disciplina”; mas na falta disso pode ser “um espaço adequado”, com “salas montadas” em “um local todo tempo equipado, para que os professores poupassem tempo de instalação”, que sejam “salas climatizadas” e tenham “equipamentos mais atualizados”.

Mesmo que os professores tenham respondido anteriormente que haviam feito cursos na área para o uso de tecnologias, foi mencionado que “o uso de tecnologias digitais só não encontra ampliação em sala de aula por falta de capacitação”. Desta feita, 18% sugeriu que sejam oferecidas “oficinas na área” ou “cursos de capacitação para os profissionais da educação”.

Para as ações de nível governamental, 18% foi propôs “que houvesse uma fiscalização no uso dos recursos destinados para esse setor” (neste caso julgamos que seja o setor de implantação de recursos tecnológicos), e implantação de “políticas públicas voltadas para tecnologias assistiva e adaptadas à realidade das comunidades escolares”.

Assim, consideramos justa a sugestão de uma professora (9%), no que diz respeito de retorno dos resultados da pesquisa, ressaltando que quando “tivermos esses recursos, possamos utilizá-los com mais autonomia” e por último o pedido de “inovação da pesquisa” (9%), que necessita de uma avaliação mais minuciosa, visto ser uma sugestão muito generalizada.

Concluimos que se as sugestões pudessem ser ouvidas e acatadas por órgãos ou pessoas que fossem competentes para atendê-las, teríamos um salto qualitativo no setor educacional do estado do Maranhão. No entanto, de todas as sugestões apenas uma seguramente será atendida, pois só depende desta pesquisadora a vontade de fazê-lo. Será dado para todas as escolas que participaram das pesquisas, como forma de retorno, contribuição para educação e agradecimento, o produto final que foi elaborado para a dissertação.

3.9 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo com as coordenadoras

A aplicação de um questionário para a coordenação das escolas pesquisadas teve como objetivo mapear as estruturas e identificar a existência de recursos tecnológicos disponíveis para os professores, a fim de percebermos em que circunstâncias esses desenvolvem suas atividades e se a formação do docente contribui ou não para o entendimento e uso das TICs

como ferramentas metodológicas. Os resultados serão apresentados em uma única tabela e a análise das respostas será apresentada em forma de texto corrido.

TABELA 5: QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO

1. Na escola existe sala de mídias ou informática?	
SIM	4
NÃO	2
DESATIVADA	1
2. Qual tipo de tecnologias digitais que a escola tem para o uso dos professores?	
televisão	4
Datashow	6
notebook	6
DVD	4
caixas de som	5
câmera digital	0
<i>tablets</i>	0
copiadora	5
impressora	3
impressora multifuncional	0
3. Eles estão disponíveis e acessíveis para uso?	
SIM	6
NÃO	1
4. Você percebe que existe interesse por parte dos professores no uso desses recursos nas aulas?	
SIM	8
NÃO	0
5. No planejamento anual escolar, o uso de recursos digitais é contemplado na disciplina de História? Se NÃO, por quê?	
SIM	7
NÃO	1
6. A coordenação acompanha o uso desses recursos nas aulas pelos professores?	
SIM	6
NÃO	1
ÀS VEZES	1

7. Nos planos de aula dos professores de História existe qualquer previsão de uso de algum recurso digital como metodologia?	
SIM	6
NÃO	1
DE ALGUNS	1
8. Como coordenador (a) percebe que existe alguma barreira para que o professor não faça uso desses recursos? Se SIM, quais são? (Pode ser mais de um)	
SIM	4
NÃO	3
NÃO RESPONDEU	1
a escola não tem tecnologia/recursos variados	3
a escola não tem tecnologia/recursos suficientes	3
desconhecem recursos digitais variados	1
tem dificuldade de aplicar os recursos digitais aos conteúdos	1
preferem usar recursos mais tradicionais (lousa e livro didático)	3
tem pouca habilidade no uso de recursos e tecnologias digitais	3
9. Você tem ciência que algum professor já tenha feito qualquer curso de capacitação ou aperfeiçoamento na área de tecnologia?	
SIM	6
NÃO	2
10. Como coordenador (a) acha que o uso desses recursos digitais é positivo para o aprendizado dos alunos?	
SIM	8
NÃO	0
11. Você tem alguma sugestão para esta pesquisa?	
SIM	4
NÃO	4

Podemos observar que existe um desalinhamento entre as informações dadas pelas coordenações, os professores e o que foi observado nas escolas durante a pesquisa. Ocorre que a maioria das escolas os suportes existentes são para uso administrativo, fato este que pode ser observado pelo número de copiadoras e caixas de som nas escolas. É evidente que os professores precisam de copiadoras e caixas de som, mas um número maior do mesmo suporte (como *notebook* e *Datashow*) poderia ser de grande ajuda, assim como um acesso mais eficiente à internet.

Quanto às salas de mídias ou informática, embora 4 escolas tenham assinalado que tinham, em apenas 2 foram verificadas a existência delas. Em 1 escola, a coordenadora do turno matutino assinalou que tinha uma sala de mídias desativada, e que às vezes era usado o auditório (que é todo aberto) pelos professores; não obstante, a coordenadora da mesma escola do turno vespertino, diz não haver sala alguma e não especifica o uso do auditório. A coordenadora de outra escola também afirmou que existia 1 sala de mídias que era “só o nome”, porque na verdade estava desativada; em 1 única escola foi informado que não tem sala alguma. Mesmo que atualmente seja uma tendência substituir as salas de informática por investimentos em banda larga, para que os estudantes possam utilizar seu próprio celular quando preciso, nas escolas que foram pesquisadas esta mudança ainda não é uma realidade.

Quanto aos suportes, devemos observar que nas 7 escolas pesquisadas, apenas 1 não tem *notebook* e *data show*, o que pode explicar o motivo do maior uso de *power point*, documentários e vídeos. Apesar disso, mesmo as coordenadoras afirmando que todos os suportes da escola estão à disposição dos professores e que todas percebam o interesse dos docentes no uso dos recursos, a realidade demonstra que 40% dos professores (gráfico 6) usam a lousa e o livro didático.

Perguntadas sobre a existência da inclusão das TICs nos planos de aula, 6 coordenadoras afirmam que sim; contudo, 3 professores assinalam na pergunta 10 de seu questionário, que uma das dificuldades no uso das tecnologias digitais em sala de aula é o fato de que no planejamento pedagógico ou aula, não estão incluídos a utilização de tecnologias.

As coordenações percebem algumas barreiras para que os professores não façam uso das tecnologias, dentro delas estão que a escola não tem tecnologia/ recursos variados e suficientes; o que na verdade entra em contradição com o número de suportes declarados pelas próprias coordenações. Outra barreira é que os professores preferem usar recursos mais tradicionais como a lousa e o livro didático, afirmação que é confirmada a partir das ponderações feitas na pergunta 5 e demonstrado no gráfico 6.

Também é pertinente e real (embora não seja uma regra) que os professores com idade mais avançada demonstram pouca habilidade no uso dos recursos digitais. Não obstante, esta circunstância demonstra ser uma tendência no meio educacional, visto que palestra proferida em 2018 para o Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual do Maranhão, sobre “O sistema nacional de ensino em Portugal: políticas e instrumentos de gestão”, a professora Sara Andrade assinalou que em Portugal é muito comum que professores com mais tempo de experiência na docência e que estejam próximo de se aposentar, não saibam

ou não queiram aprender a utilizar os recursos digitais; enquanto que os menos experientes querem utilizar, mas não sabem como fazê-lo.

Quanto ao fato de saber se os professores fizeram algum curso na área de tecnologias, 6 coordenadoras afirmaram que sim, o que confirma a resposta dos 9 professores que declararam a realização em seus questionários.

As poucas sugestões para as pesquisas transcreveram a realidade nas escolas da rede pública de ensino, dado que tanto docentes e coordenações estão cientes que o ensino conjugado com as tecnologias é muito importante do ponto de vista didático pedagógico para os estudantes, mas ainda está distante do que é vivenciado das escolas públicas; visto que o Estado ainda deixa a desejar em recursos tecnológicos, e se o faz, não dá um suporte de internet eficiente e manutenção periódica. Quanto aos professores, estes ainda usam timidamente as tecnologias, o que poderia ser revertido se houvessem palestras e cursos voltados para o emprego das tecnologias.

CAPÍTULO IV

4. A ELABORAÇÃO DO PRODUTO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA

Mesmo sendo considerado de grande importância para um mestrado profissional, Rela e Dal'Agnol (2016, p.178), ressaltam que “o entendimento sobre o que é produto não é consenso entre os Programas de Pós-Graduação, necessitando de discussões, reflexões e sínteses”. No entanto, Cevallos (2011, p.53) destaca que o trabalho final do curso “requer que se encontre uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige” e que este deve ser desenvolvido a partir de uma experiência, podendo “apresentar alguma estratégia nova de ensino, como, por exemplo, uma nova metodologia de ensino, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto, ou seja, um processo ou um produto que possa ser implementado em sala de aula” (CEVALLOS, 2011, p.55).

Neste sentido, Rela e Dal'Agnol (2016, p.180) avaliam que a Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009 em seu parágrafo 3º, alínea IX, destaca que os materiais didáticos produzidos nos mestrados profissionais, como trabalho de conclusão de curso, são entendidos como *produto educacional* (grifo das autoras) e podem ter os seguintes formatos:

Dissertação; revisão sistemática e a profundada de literatura; projeto técnico; objeto virtual; áudio; objeto de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais; propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas); sequências didáticas; propostas de intervenção; roteiros de oficinas; material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos ou similares); materiais interativos (jogos, *kits* e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclo de palestras) (RELA e DAL'AGNOL, 2016, p.180).

Rela e Dal'Agnol (2016, p.180) enfatizam que os trabalhos de conclusão de um Mestrado Profissional podem contribuir muito com a sociedade, pois tem como objetivo de ir além do espaço acadêmico para adentrar no cotidiano cheio de dificuldades dos professores, assim como dos alunos, que necessitam de experiências que podem contribuir com eles e com o meio que vivem. Deste modo, as autoras afirmam que:

Mesmo mantendo ainda a nomenclatura *dissertação*, a natureza do trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional deve ter ênfase na produção técnica, uma vez que o estudo compreende um relato de uma experiência, ou implementação de estratégias, ou produtos de natureza educacional/recursos didáticos, visando à melhoria da área (...) tal produção deverá promover a articulação integrada da formação profissional, com demandas sociais, gerando e aplicando processos de inovação apropriados (RELA e DAL'AGNOL, 2016, p.2, grifo das autoras).

Ainda sobre a produção dos Mestrados Profissionais, Almeida (ALMEIDA, 2016, p.226) realça que os mesmos tornam-se assim um espaço a mais para a formação continuada do professor, que pode ser vista a partir da produção de materiais didáticos, denominados de “suportes informativos”, que correspondem a todo discurso com intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (BITENCOURT, 2009, p.296 apud ALMEIDA, 2016, p.226).

Deste modo, por analogia, tem-se que esses suportes informativos são equiparados aos livros didáticos, “já que veiculam conhecimentos históricos escolares, em conexão com os saberes teóricos, conceituais e temáticos da historiografia; conhecimentos pedagógicos, ao propor mecanismos de aprendizagem; valores e ideologias” (BITENCOURT, 2009, p.301-302 apud ALMEIDA, 2016, p.226). Tais materiais didáticos produzidos como uma das formas de avaliação final dos mestrados profissionais, podem contribuir com a formação continuada de outros docentes, auxiliar no processo ensino/aprendizagem ou contribuir com a atualização dos mesmos.

Neste sentido, ponderamos ser necessário que o Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional, possa ter como objetivo principal levar de forma clara e direta sua contribuição para a comunidade escolar. Assim, seguindo na mesma linha de raciocínio, nos apropriamos das ideias da professora Mayara⁴⁹, quando afirma que o produto ainda é uma palavra enigmática, mas deve ser útil a comunidade a que se destina (CEVALLOS 2011, p.62).

Portanto, tendo como objetivo ser “útil à comunidade que se destina” (CEVALLOS, 2011, p.56) e com intenção de contribuir para a formação continuada dos professores, o produto desta dissertação é um material complementar na forma de um manual, que tem como público alvo os professores da disciplina de História do Ensino Fundamental Básico; o que não necessariamente exclui os docentes da graduação (e até mesmo de outras disciplinas), visto que a base é o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Assim, embora consideremos que na atualidade a utilização das TICs é uma necessidade dos indivíduos para o exercício de uma cidadania plena, que é um pressuposto para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho; que as principais orientações da legislação quanto o direcionamento educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e a Base Nacional Curricular Comum/2018, determinam como uma das forma de aprimoramento profissional, social e escolar o uso das TICs, ponderamos que ainda temos uma grande distância entre o ideal (que as leis orientam) e

⁴⁹ Professora entrevistada para a tese de Ivete Cevallos (2011).

o real (o que a escola oferece), e avaliamos que o produto desta pesquisa contribuirá para o aprimoramento e atualização dos docentes, pois infelizmente concordamos com Piccolo quando afirma que:

Em um cenário nacional de profunda precariedade infraestrutural das escolas, apesar de reiterada a importância da incorporação das novas tecnologias ao cotidiano escolar pelos mais destacados estudos sobre o tema, raras são as escolas que oferecem aos professores e alunos a possibilidade de acesso a computadores conectados à internet (PICCOLO, 2018, p.17).

Deste modo, mesmo sendo observada tal situação educacional, é necessário que os professores estejam preparados para o uso das tecnologias, visto que a maioria delas fazem parte da vida cotidiana da maioria dos alunos, além de que sendo utilizadas de forma pedagógica, podem oferecer um suporte significativo para o aprendizado.

Ao levar em conta minhas próprias limitações na utilização das TICs, frente a afinidade de meus filhos com as tecnologias, surgiu ideia de elaborar um manual direcionado para apresentar alguns recursos digitais com sugestões de uso para a disciplina de História; pois fazendo uma comparação com a escola, vemos que os alunos muitas vezes estão bem mais adiantados e alinhados com o uso as tecnologias que os professores.

Como foi demonstrado anteriormente nos resultados da pesquisa no capítulo II, alguns professores não utilizam recursos digitais em sala de aula, seja por não saber; por não ter interesse de usá-los ou por não existir suportes ou estrutura física na escola que facilitem a utilização das tecnologias. Entretanto, todos os professores que responderam o questionário proposto na pesquisa, demonstraram interesse na produção de um material complementar que pudesse sugerir como melhor explorar o uso das TICs, o que nos leva a concluir que o não uso das tecnologias, não exclui o interesse e a vontade de saber mais sobre o assunto.

Ao compartilhar com a professora Mayara a observação de “não ser possível desvincular o binômio pesquisa e prática ou prática e pesquisa” (Cevallos, 2011, p.56), foi elaborada para o produto uma parte teórica que aborda de forma breve, a formação da Sociedade da Informação com suas definições; a atuação do professor em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); a ressignificação do papel da mesma diante da Sociedade da Informação (SI) como mediador entre o conhecimento e o aluno; a necessidade do uso das tecnologias em sala de aula e a contribuição destas para o crescimento do aluno. O produto foi elaborado como um material complementar para professores, e pode fazer parte da formação continuada e atualização dos mesmos, pois apresenta uma parte teórica. Os objetivos do manual são:

- Discutir o uso, a necessidade e a contribuição das tecnologias educacionais;

- Desmistificar a utilização das TICs;
- Apresentar algumas tecnologias educacionais ao professor;
- Sugerir o uso em alguns conteúdos da disciplina de História.

A metodologia usada para a elaboração do produto foi a leitura de bibliografia especializada em tecnologias, tecnologias educacionais, ensino de História e outras linguagens, ensino do uso das tecnologias educacionais em sala de aula, pesquisas de *sites* na internet especializados em ensino, pesquisas extensas em *sites* que podem ser usados para ensino, consultoria com professores de História sobre a aplicação dos recursos tecnológicos em sala de aula e captura de imagens de *sites* para ilustração.

Gostaríamos de destacar que o produto apresentado neste quarto capítulo é parcial. Por se tratar de um material extenso e com muitas imagens, poderia comprometer a dissertação no que se refere ao número de páginas. Assim, optamos em expor apenas algumas partes dos textos e imagens, sendo colocado alguns tópicos para que seja observada a estrutura do produto. Somente a lista das ferramentas que serão apresentadas estará completa. Tal decisão também tem como intuito despertar o interesse do (a) leitor (a) desta pesquisa a desejar conhecer o produto em sua totalidade.

4.1 Apresentação e estrutura do produto

Nome: **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO:** conhecendo para utilizar – Manual para o professor.

O produto foi elaborado com: Capa, Folha de Rosto, Sumário, Apresentação, Introdução, Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III, Considerações Finais e Referências. O material em sua versão final será impresso em forma de livro (capa dura e miolo colado) com as dimensões 21x 25cm.

4.2 Sumário do produto

Considerado pela ABNT (<https://www.normasabnt.net/sumario-nas-normas-abnt/>) como um item presente em todo trabalho, precisa ser bem muito bem elaborado, pois irá apresentar todas as enumerações das páginas e também as seções contidas na produção. É no sumário onde é indicado todas as divisões contidas no trabalho, sendo um item que organiza,

direciona e facilita a consulta. Seguindo estas orientações, o sumário do produto⁵⁰ foi elaborado da seguinte forma:

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

Capítulo I: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA COM A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

1. Uma breve explanação acerca do conceito de Sociedade da Informação
2. Sobre o uso das tecnologias na sala de aula
3. Sobre a necessidade do uso das TICs nas aulas de História
4. TICs - solução revolucionária para as aulas de História?
5. Sobre a contribuição para o crescimento social dos alunos: um assunto a discutir

Capítulo II: CONHECENDO E UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Capítulo III: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

4.3 Sobre os capítulos

A parte teórica do primeiro capítulo tem como base algumas discussões levantadas na dissertação. Contém em sua parte teórica uma breve explanação acerca do conceito de Sociedade da Informação (SI), quando é abordando o uso das tecnologias na sala de aula e a atuação do professor ante as mesmas, discutindo-se a real necessidade do uso das tecnologias na disciplina. Parte do capítulo traz uma reflexão sobre se realmente as TICs são solução revolucionária para as aulas de História e qual a sua contribuição para o crescimento social dos alunos.

No segundo capítulo é apresentado vinte e quatro ferramentas digitais que estão acessíveis aos professores na Internet e que podem ser usadas como parte da metodologia das aulas de História. Na apresentação da ferramenta há uma breve explanação sobre sua importância e uso; assim como a imagem da mesma e a indicação do *site* onde pode ser encontrada. As sugestões de utilização para os conteúdos são acompanhadas das imagens, pois visa facilitar a escolha do professor, auxiliando-o no processo do ensino-aprendizagem da

⁵⁰ Na versão apresentada neste capítulo o sumário está incompleto e sem numeração, visto que ficaria muito extenso.

disciplina. Algumas das ferramentas apresentadas já são conhecidas, como os filmes, as telenovelas, a música e o *power point*; entretanto, outros usos são propostos. Recursos não tão usados como o blog, museu virtual, biblioteca digital, arquivos digitais, nuvem de palavras, também são apresentados, assim como suas aplicações.

No terceiro capítulo será abordada as sequências didáticas e sua importância a partir da análise e classificação dos conteúdos.

4.4 Apresentação parcial do produto

Figura 1: Capa do produto



Muniz, Telma Maciel Cunha.
Tecnologias digitais na escola: conhecendo para utilizar manual do professor.
– São Luís, 2020.

133 f.; il.

Produto Educacional da Dissertação O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na disciplina de história em escolas da Rede Pública de São Luís: problema ou solução?

Orientação Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho

1. Ensino de História. 2. Sociedade da Informação. 3. TICs. 4. Professores de História. I. Título

CDU 004:37.011.3(035)

Elaborado por Rosiene Santos - CRB 13/837

TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: conhecendo para utilizar
manual do professor**

São Luís

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
INTRODUÇÃO.....	
CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA COM A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	
1. Uma breve explanação acerca das definições de Sociedade da Informação.....	
2. Sobre o uso das tecnologias na sala de aula.....	
3. Sobre a necessidade do uso das TICs nas aulas de História.....	
4. TICs - solução revolucionária para as aulas de História?	
5. Sobre a contribuição para o crescimento social dos alunos: um assunto a discutir.....	
CAPÍTULO II: CONHECENDO E UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	
CAPÍTULO III: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	

APRESENTAÇÃO

Caro (a) colega,

Diante dos desafios postos aos professores (ras) na atualidade a partir das modificações advindas das tecnologias, da globalização, das relações educacionais e sociais, é necessário que estes estejam atualizados (as) com as novas (ou não tão novas assim) linguagens usadas na disciplina de História. Deste modo, tem-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão incluídas nestas outras linguagens. Assim, a inclusão das TICs na sala de aula faz-se necessária como mais uma ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem.

Não temos a pretensão de achar que o uso dessas tecnologias em sala de aula irá resolver os problemas educacionais, haja vista que muitos deles estão ligados a falta de infraestrutura educacional, mas certamente dentro das possibilidades e suportes oferecidos pela escola, você professor (a), poderá ter um retorno mais efetivo do aprendizado de seus alunos.

Entretanto, muitas vezes existem os suportes e as possibilidades de uso na sala de aula, mas por falta de reconhecer qual tecnologia pode ser melhor aplicada para determinado conteúdo, o professor acaba por optar por utilizar o recurso que lhe é familiar e de mais fácil acesso. Podemos citar outra razão para que efetivamente essas ferramentas não sejam utilizadas, tal como um certo “medo de mexer no computador”. Lembre-se professor (a), que o uso de tecnologias na escola pressupõe um aprendizado colaborativo. Não tenha medo nem vergonha de pedir auxílio para seus alunos, afinal, mesmo sendo professores (ras), não sabemos de tudo e os alunos são ótimos no uso das tecnologias.

Outras razões são a insuficiência dos suportes, o precário acesso à internet, a falta de planejamento anterior para o efetivo uso e em alguns casos, a insegurança do professor quanto à esta nova relação professor/aluno/tecnologia. Como profissionais na atualidade, devemos nos adaptar a esta nova realidade tecnológica, com capacitação, conhecimento e desenvolvimento de outras competências, visto que a atual sociedade pressupõe uma transformação do professor e do aluno. Assim, para que o uso das tecnologias possa cumprir sua função pedagógica, é necessária uma preparação prévia, como a contextualização do assunto.

Deste modo, tendo sempre em vista que as máquinas precisam de seres humanos para serem projetadas, construídas e usadas, vai sendo construída uma relação saudável com a disciplina de História e as ferramentas educacionais.

Portanto professor (a), seja muito bem-vindo (a) ao mundo das tecnologias!

INTRODUÇÃO

O assunto sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, embora seja bastante abordado, ainda enseja várias opiniões e cremos que a discussão ainda está longe de se esgotar. Entretanto, encontramos um ponto comum em todos os debates: essas tecnologias podem e devem ser usadas com critérios estabelecidos, para que efetivamente possam ser alcançados os objetivos pedagógicos propostos.

As TICs trazem em si várias contradições que são aceitas, mas que precisam ser trabalhadas na comunidade escolar, sendo esses desacordos agentes influenciadores nas relações políticas, econômicas, sociais e comportamentos individuais e coletivos que, por sua vez, são objetos de estudo da História. Por conseguinte, considerando que o objeto de nossa abordagem tem grande influência na atualidade, principalmente na escola, faz-se necessário sempre que possível, a discussão do tema sob aspectos diferentes.

Sabendo que na atualidade as tecnologias estão presentes em todas as frações de uma sociedade, o segmento educacional não está excluído, pois sendo a escola um local onde a diversidade é uma característica intrínseca, esta aceita a diferença de pessoas, de relacionamentos interpessoais e de linguagens, estando as TICs incluídas. Assim, a escolha deste tema dá-se pelo fato de que as tecnologias da informação fazem parte efetiva do cotidiano, e que a escola sendo parte deste, não pode se eximir de discutir e analisar o seu uso, além da necessidade de levar os alunos a refletir melhor sobre o uso dessas tecnologias, que deve ser de forma crítica e consciente.

Como primeira abordagem, faremos uma breve exposição dos conceitos de Sociedade da Informação. No segundo momento, será discutido o uso das tecnologias em sala de aula; seguido da reflexão da necessidade do uso das mesmas, e por fim, o nível de contribuição para o crescimento social dos alunos.

No segundo capítulo serão apresentadas algumas tecnologias digitais que podem ser usadas como ferramentas metodológicas em sala aula na disciplina de História, assim como algumas sugestões de uso dessas ferramentas para o professor.

É evidente que essas abordagens não tem o objetivo de esgotar o tema, já que por sua própria natureza, está sempre incorporando novos objetos, mas esperamos que seja mais uma pequena contribuição para o universo tão vasto que são a História, a educação e as tecnologias.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA COM A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Para que haja uma interação do uso das TICs com a disciplina de História, é de grande importância que possamos entender o processo de formação e evolução da atual sociedade tecnológica, abordando do uso dessas tecnologias em sala de aula e a real necessidade de fazê-lo; construindo assim, uma reflexão acerca da influência das mesmas na vida dos alunos.

1. Uma breve explanação acerca das definições de Sociedade da Informação

O termo Sociedade da Informação passou por várias definições e afastou-se da conceituação original dada em 1972. Assim, foi traçado no Japão, para a cidade de Tama, “O Plano para a Sociedade da Informação – Um Objetivo Nacional Tendo em Vista o Ano 2000” para a construção da “cidade informatizada”, quando se esperava que fosse desenvolvido na futura sociedade da informação, oportunidades iguais para todos que vivessem naquele espaço (MASUDA, 1982, p.19).

Para Masuda (1982, p.19), esta Sociedade da Informação é pós-industrial, e se difere da industrial porque é “classificada como uma sociedade de alta criatividade intelectual, onde *as pessoas podem desenhar os seus projetos numa tela invisível, bem como perseguir e alcançar a sua auto-determinação*” (grifo do autor). Deste modo, tal sociedade levaria a “*um estado de florescimento da criatividade intelectual humana, ao invés de um abundante consumo material*” (grifo do autor). Tal objetivo se opõe justamente a sociedade industrial, que para Masuda, é representada pelo consumismo de bens duráveis e consumo em massa.

Assim, ao passar por várias mudanças - inclusive conceituais - do plano físico para o virtual, o termo Sociedade da Informação para Torres (2005, p.1) “não emerge com impulso e sentidos próprios, (...) não tendo significado único, convive com muitos termos similares sem margens distintas e tem escasso desenvolvimento de conceito, teórico e pedagógico”. Sendo assim, a autora diz que por este motivo, as TICs tendem a ser centralizadas no computador e na internet, muito embora saibamos que existem várias ferramentas e tecnologias ligadas a estes... (todos os textos completos estarão no produto).

2. Sobre o uso das tecnologias na sala de aula
3. Sobre a necessidade do uso das TICs nas aulas de História
4. TICs - solução revolucionária para as aulas de História?
5. Sobre a contribuição para o crescimento social dos alunos: um assunto a discutir

CAPÍTULO II

CONHECENDO E UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Como foi dito anteriormente, este manual tem como objetivo apresentar ao professor⁵¹ algumas ferramentas educacionais que podem ser de grande utilidade para as aulas e estudantes. Visando colaborar para o um maior entendimento do conteúdo ministrado, tem como finalidade potencializar as capacidades cognitivas, a autonomia, desenvolver o espírito crítico na leitura de textos, a aprendizagem colaborativa, assim como a diminuição de barreiras socioeconômicas, geográficas, religiosas e políticas já que os estudantes entram em contato com outras culturas e realidades sociais.

Algumas dessas ferramentas com certeza já são usadas, mas como tudo na História depende do ponto de vista de quem observa, certamente você professor, poderá (re)avaliar o uso que tem feito das mesmas. Outrossim, esperamos que as outras tecnologias apresentadas possam ser vistas não como mais uma novidade simplesmente apresentada, mas como mais uma metodologia de explorar e usar outros recursos, outras linguagens e até mesmo outras fontes históricas.

Para que o conteúdo deste manual não fique muito extenso, perdendo o sentido principal, não serão feitas sequencias didáticas para cada ferramenta específica, mas sugestões de uso em determinados assuntos, visto que as ferramentas apresentadas podem ser utilizadas para vários conteúdos, bastando adaptá-las aos mesmos.

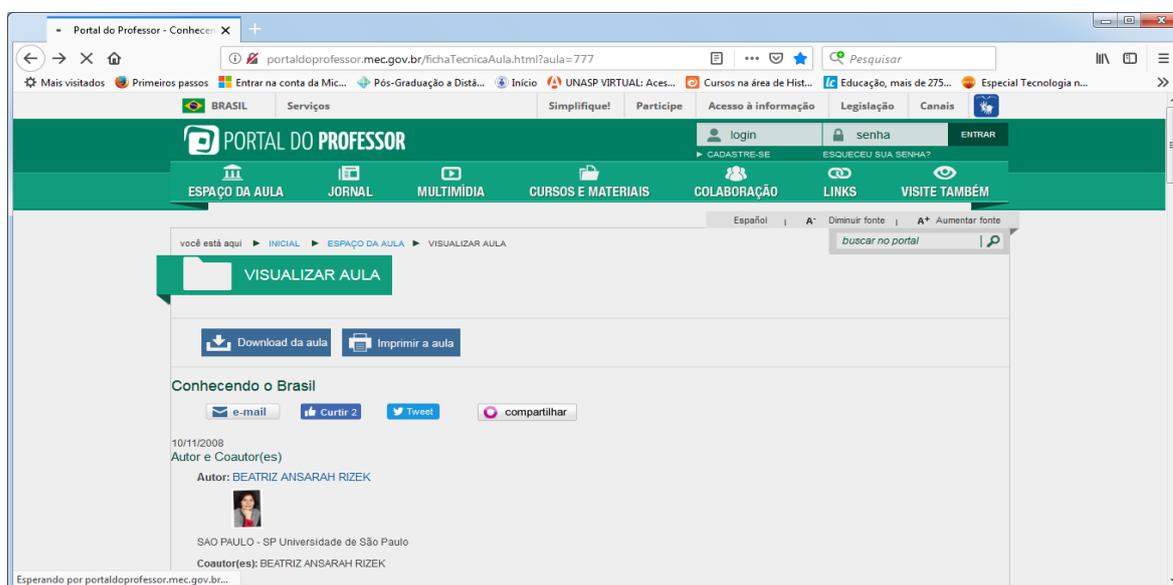
Para facilitar a busca pela ferramenta, optou-se por colocá-las em ordem alfabética, visto que facilita a procura. E como todas as possibilidades de uso das ferramentas que serão utilizadas estão na internet, sugerimos que o professor primeiro visite o *site*

⁵¹ A expressão “professor” será usada em todo material de forma genérica, apenas para facilitar a escrita.

<https://www.uol.com.br/tilt/>, para que possa conhecer algumas dicas sobre tecnologia e seus usos e de como navegar com segurança.

A primeira ferramenta que sugerimos é um site educacional, que certamente será de grande auxílio para o docente, que é o Portal do Professor no *site* do Governo Federal, acessado pelo endereço <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=777>. Nele o professor encontrará várias sugestões de uso, inclusive o Espaço da Aula, onde existem aulas elaboradas por nível de ensino, componentes curriculares, temas e atividades propostas, podendo serem feitos *downloads* (baixar as aulas) ou a impressão de todo material. Ainda no Espaço da Aula existe “criar aula”, “minhas aulas” e mais “orientações” que podem ser seguidas pelos professores que ainda tem pouca experiência na docência, com materiais, multimídia e jornais. Mas o grande auxílio à pesquisa e formação de professores está em *links*, que direcionam para projetos de escolas, portais educacionais, museus, jogos educativos, dicionários, tradutores e enciclopédias. Uma parte bastante interessante do *site* são as páginas que contêm os recursos digitais para que os professores usem em sala de aula (figura 1.1, 1.2)

Figura 1.1: Página inicial do site Portal do Professor – MEC



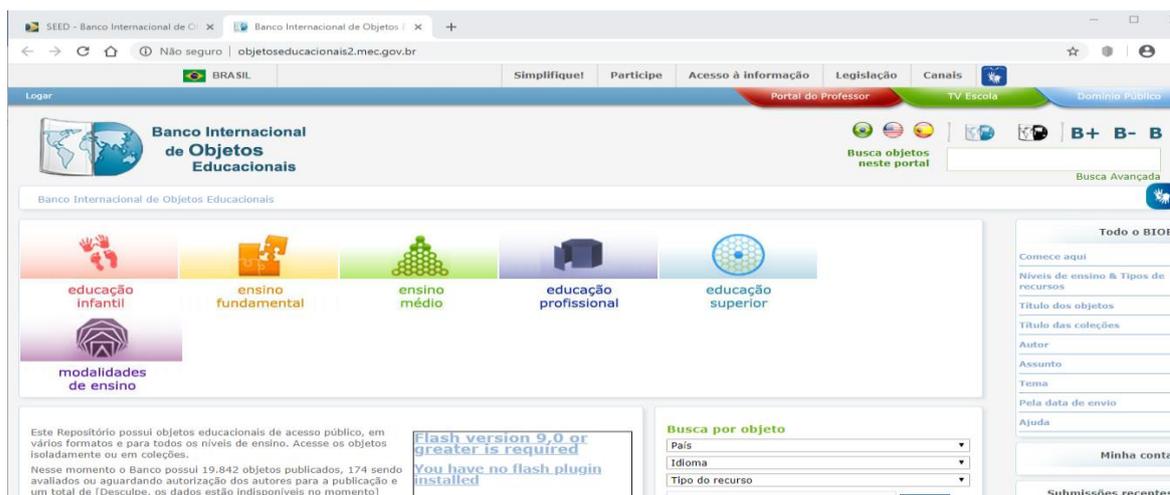
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=777>

Figura 1.2: Página de apresentação do Banco Internacional de Objetos Educacionais



<http://portal.mec.gov.br/seed-banco-internacional-de-objetos-educacionais>

1.3: Página inicial do Banco Internacional de Objetos Educacionais- MEC



<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

2. ACERVOS DIGITAIS

O acervo digital é conjunto de documentos, imagens, livros, textos e e-books que foram digitalizados por instituições públicas ou privadas, sendo compostos de arquivos, bibliotecas ou outros. Sendo um movimento de iniciativa de vários países, os acervos digitais são importantes fontes de pesquisa para professores e alunos, podendo ser utilizados para uma grande variedade de pesquisas.

Como proposta de consulta de acervos digitais para pesquisas tanto em banco de teses e dissertações, artigos científicos, livros de autores brasileiros ou livros raros, indicamos o site:

<http://culturadigital.br/simposioacervosdigitais/2010/04/22/lista-de-links-bibliotecas-digitais-e-projetos-de-digitalizacao-pelo-mundo/> que é composto de uma série de projetos de digitalização de acervo e bibliotecas digitais no Brasil e no mundo, e contém um número expressivo de links, nos quais o professor tem a oportunidade de escolher com qual acervo deseja trabalhar com seus alunos.

Figura 2.1: Simpósio Internacional de Políticas Públicas para Acervos Digitais

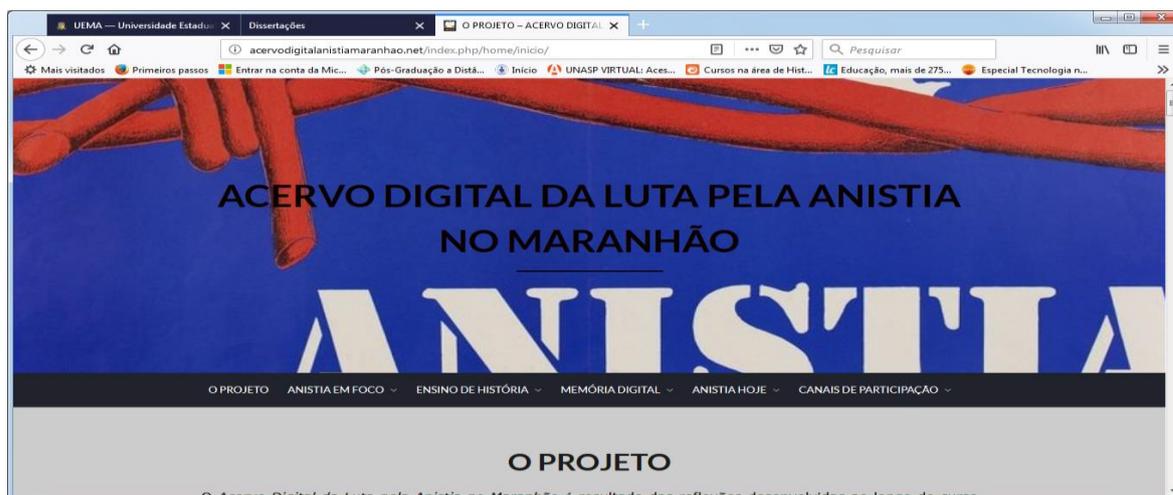


<http://culturadigital.br/simposioacervosdigitais/2010/04/22/lista-de-links-bibliotecas-digitais-e-projetos-dedigitalizacao-pelo-mundo/>

O acervo digital www.acervodigitalanistiamaranhao.net/index.php/home/inicio/ aborda o processo de anistia no Brasil e o fim da ditadura mais especificamente no Maranhão, o que vem a preencher a lacuna das fontes neste período no estado. Consideramos que esta característica de trabalhar com a especificidade de um determinado local leva os alunos a conhecerem diretamente a história do lugar aonde vivem, proporcionando uma espécie de pertencimento.

Outro ponto a destacar é a construção do site, que além de debater a anistia ao fim do período ditadura, aborda os desdobramentos da mesma na atualidade, pensando como temas sensíveis devem ser esclarecidos em sala de aula e também discorrendo sobre o ensino da disciplina de História com o uso de tecnologias, além de conter imagens que reportam ao período citado.

Figura 2.2: Página inicial do site Acervo Digital da Luta Pela Anistia no Maranhão



<http://acervodigitalanistiamaranhao.net/index.php/home/inicio/>

3. ARQUIVOS DIGITAIS

Mesmo sendo os arquivos públicos uma fonte primária de grande importância, avaliamos que ainda existem dificuldades quanto as visitas tradicionais aos mesmos. Assim, indicamos o trabalho com os arquivos digitais, que podem ser acessados pelos professores e estudantes na escola (caso exista uma sala de informática), mas também em qualquer lugar fora da mesma, bastando ter um suporte com acesso à internet.

Existe no Brasil vinte e quatro arquivos públicos, sendo que treze possuem site em funcionamento na internet. Infelizmente o Arquivo Público do estado do Maranhão ainda não está incluído nesta lista. O site <http://conarq.gov.br/index.php/links-uteis/386-arquivos-p%C3%BAblicos-estaduais-e-do-distrito-federal> disponibiliza uma lista de todos os arquivos públicos do Brasil, inclusive os que possuem sites que podem ser consultados pelos professores. Em alguns desses arquivos públicos, além dos acervos de documentos digitalizados (textos, cartografia, fotografias, filmes e som), são disponibilizados periódicos próprios, anais de encontros e congressos, bibliotecas de apoio, arquivo virtual, galeria e/ou exposições virtuais e legislação arquivística.

Como sugestão de uso, indicamos para os conteúdos de História do Brasil (Colônia, Império, República e Contemporâneo), visto que existe uma vasta documentação destes períodos históricos em vários arquivos públicos. Como exemplo podemos citar o Arquivo Público do Rio de Janeiro (<http://www.aperj.rj.gov.br/>), que disponibiliza a documentação pública referente aos livros de Registros Paroquiais de Terras, que contém as declarações de todos que detinham título de propriedade ou posse de terras em meados do século XIX. Com estes

documentos, os alunos podem fazer uma análise deste período no que concerne à economia, costumes, política, leis em vigência, tendo assim uma “radiografia” da sociedade vigente.

Figura 3.1: Página inicial do site do Conarq- Ministério da Justiça



<http://conarq.gov.br/index.php/links-uteis/386-arquivos-p%C3%BAblicos-estaduais-e-do-distrito-federal>

4. AUDIOVISUAIS

Considerado como nova fonte histórica, o audiovisual é um recurso bastante utilizados pela variedade de produções e por utilizar suportes que em algumas instituições escolares estão à disposição dos professores, tais como a televisão e o Datashow. Estão incluídos nos audiovisuais os documentários, os filmes, os curtas metragens e as telenovelas.

Discorrendo sobre as imagens em movimento usadas em sala de aula, Azevedo e Lima (2011.p.69-70) dizem que é necessário que o professor tenha conhecimento de alguns referenciais básicos sobre a linguagem que deseja utilizar em sala de aula para que este não se perca nas propostas e discussões sugeridas, e que também a linguagem não se sobreponha à explicação histórica.

Seguindo a temática do uso destas novas linguagens, Napolitano (2013, p.149,150) diz “que nos últimos anos tem sido cada vez mais frequente o uso de “novas linguagens” não só para motivar os alunos, mas para tentar ‘atualizar’ a concepção de documento histórico”. Para ele, o professor deve ser consciente que “esta ‘novidade’ não vai resolver os problemas didáticos-pedagógicos de seu curso”, e que esta ferramenta não deverá ser usada para substituir conteúdos, assim como dar um ar de “modernidade” a aula. O autor sugere que critérios devem ser estabelecidos pelo professor para o uso destes recursos didáticos, tais como:

- Preparação prévia do professor com relação aos aspectos teóricos: desenvolver um programa mínimo de informação bibliográfica;
- Seleção de qual gênero/programa que será utilizado para o trabalho;
- Aquisição ou procura em arquivos (ou internet): trabalhos produzidos em épocas remotas e documentos do presente;
- Planejamento geral de utilização, inserido no conjunto de atividades didático-pedagógicas;
- Analisar com coerência as sequências dos programas exibidos.

Assim, além destes critérios, podemos estabelecer que os audiovisuais podem ser usados para o ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, outros cuidados devem ser adotados, como a adequação quanto à idade dos estudantes; quanto ao ciclo de estudo dos alunos; ao tempo de aula; à linguagem das produções; aos recursos disponíveis na escola e aos interesses dos alunos e suas realidades.

Deste modo, indicamos o *site* Curta! (<https://canalcurta.tv.br/>) para documentários; Curta na Escola (www.curtanaescola.org.br/) para documentários e curtas; Porta Curtas (www.portacurtas.org.br/filmes/) para curtas; Adoro Cinema (www.adorocinema.com.br) para produções cinematográficas e documentários e o canal Futura (<http://www.futura.org.br/>) para séries e outros programas educativos.

Seguindo os objetivos proposto neste manual, vamos sugerir alguns documentários que também podem ser encontrados no Youtube. Para que o professor possa conhecer uma maior variedade de produções, foram selecionadas algumas que abordam de maneira bastante interessante os assuntos propostos, tendo a finalidade de contribuir com a apresentação dos conteúdos.

Figura 4.1: Página inicial do Curta!



<https://canalcurta.tv.br/>

4.1 Documentários sobre ditadura brasileira

As três próximas imagens, são de produções que podem ser utilizadas junto com os conteúdos sobre a ditadura no Brasil, pois retratam a influência da produção cultural na televisão, nos festivais de música, nas telas de cinema, no rádio, no teatro e no esporte, além da resistência do segmento cultural ao regime ditatorial.

Figura 4.1.1: Documentário sobre o movimento da Contra Cultura na ditadura



<https://canalcurta.tv.br/>

A próxima imagem é de um documentário que mostra de como o esporte e a música tiveram influência na política no período pós ditadura. Apresenta o nascimento de bandas brasileiras de rock e a lendária democracia Corinthiana, articuladas com o Movimento Diretas Já.

A parte demonstrativa do capítulo II do produto encerra-se aqui, sendo que todos os itens subsequentes são abordados na versão final:

5. BASE DE DADOS

6. BIBLIOTECAS DIGITAIS

7. BINGO

8. BLOGS

9. CÂMERA DIGITAL

10. E-BOOOKS E PDF

11.E-MAIL

12. FOTOS EM 360°

13. KAHOOT

14. MUSEU VIRTUAL

15. MÚSICA

16. NUVEM DE PALAVRAS

17. PESQUISA GOOGLE

18. PODCAST

19. POWER POINT

20.SITES EDUCACIONAIS

21.SKYPER

22. TELEFONE CELULAR/SMARTPHONE

23. TELEVISÃO

24. WEBQUEST

CAPÍTULO III

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Zabala (1998) afirma que toda prática educativa deve ser entendida como reflexiva, entretanto esta não se reduz ao momento em que se produzem os processos educacionais, sendo preciso que esta ocorra antes e depois destes. Para o autor, o planejamento e a avaliação fazem

parte integrante da atuação docente; entretanto, estes necessitam de uma aplicação. Desta forma, a prática educacional está estreitamente ligada ao planejamento, a aplicação e a avaliação, sendo a atividade ou tarefa, constituídas como as unidades mais elementares no processo ensino/ aprendizagem. Assim, a maneira que as atividades ou tarefas são sequenciadas determinará o tipo e as características do ensino (ZABALA, 1998, p.17,18).

As sequências das atividades ou sequências didáticas, “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem como um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Deste modo, estas são as diferentes fases da intervenção pedagógica, constituindo-se uma proposta metodológica que encadeia e articula “as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p.18-20). Assim, ao discorrermos sobre as sequências didáticas, não podemos deixar de falar sobre os conteúdos, pelo fato de que é justamente esses que estas organizam e de que é a partir dos conteúdos a serem ministrados que as sequências didáticas são elaboradas pelo professor (a).

As unidades didáticas também denominadas de conteúdos por Zabala (1998), são entendidos como o “que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas”. Todavia segundo o mesmo autor, devemos nos desprender desta leitura restrita e entender como conteúdo tudo aquilo que concerne a cognição, mas também as outras capacidades “como motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação social”, dado que existe o “currículo oculto” que abrange “aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino (ZABALA, 1998, p.28,30).

Desta forma, apoiando-se nas reflexões de Coll (1986), Zabala evidencia que os conteúdos podem ser conceituais (que os estudantes saibam o conhecimento), procedimentais (que saibam fazer) ou atitudinais (que sejam). Contudo, devido a tradicional proposta de ensino, percebe-se que existem muitos conteúdos conceituais, alguns procedimentais e poucos atitudinais. As aprendizagens relativas a estes conteúdos devem respeitar a diversidade dos estudantes, posto que esta se faz de forma singular, correspondendo as suas experiências pessoais e produzindo assim uma aprendizagem significativa (ZABALA, 1998, p.30-37).

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Coll (1986), Zabala aborda separadamente as classificações anteriores, apontando suas características. Desta forma ele destaca que:

por conteúdos factuais, se entendem ao conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a

altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc (ZABALA,1998, p.41).

Para integrar estes conteúdos as estruturas da memória, é preciso a repetição verbal, de forma que se chegue a uma automatização da informação. Para isso são usadas estratégias, tais como as organizações significativas e as associações, que, no entanto, se não forem recordadas periodicamente na memória, são esquecidos facilmente (ZABALA, 1998, p.41,42).

Ainda dentro dos conteúdos conceituais, Zabala (1998) aponta os conceitos e princípios. Estes são muito importantes especialmente na disciplina de História, visto que é uma podem ser confundidos na aprendizagem. Assim, o autor explica:

Os conceitos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlações (ZABALA,1998, p.42).

Devido a necessidade de compreensão, no primeiro momento ambos podem ser tratados conjuntamente, dado que faz parte do processo de conhecimento do estudante não apenas a repetição, mas também o entendimento de como aplicar, interpretar, compreender e situar os fatos relativos aqueles conceitos, o que por conseguinte leva a um processo de elaboração e construção pessoal dos mesmos. Zabala (1998) ainda destaca que “uma característica dos conteúdos conceituais, é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa” (ZABALA, 1998, p.43).

No que diz respeito aos conteúdos procedimentais (aqueles que é preciso saber o que fazer), temos que são o conjunto de ações ordenadas e com o fim de serem alcançados os objetivos propostos. Para isso são necessárias regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias. Consequentemente, é realizando as ações, que se aprende este tipo de conteúdo, ou seja, lendo, escrevendo, desenhando, observando, recortando, classificando, traduzindo. Entretanto, para que as ações referidas sejam aprendidas, é preciso a repetição quantas vezes seja necessária, e que seja diversificada as formas de fazer, levando a reflexão sobre a ...

Encerramos capítulo IV com a apresentação de parte do produto. Como o foi dito anteriormente, esse seria apresentado neste quarto capítulo apenas de forma parcial devido à sua extensão; entretanto pode-se perceber a estrutura e organização do manual mesmo estando incompleto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração desta pesquisa, o Brasil e o segmento educacional ainda estavam sob o efeito nefasto de acontecimentos ligados a educação no ano de 2019. Tais fatos estão relacionados a falta de estruturação da educação, a falta de envolvimento dos agentes administrativos, da comunidade escolar e da instabilidade dos indivíduos. A violência há algum tempo chegou à escola, não somente na forma de atos individuais de estudantes, mas na indiferença dos órgãos governamentais.

Falar de educação pressupõe falar de futuro. Futuro este que a muitos é negado pela falta de compromisso justamente por aqueles que são responsáveis em garanti-lo. Não podemos apontar diretamente o dedo para os outros, já que todos temos uma parcela de responsabilidade, visto que a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 6º, diz que a educação é um direito social, e no artigo 205 que é um “ direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, diz em seu Título II, artigo 2º, também confirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”.

Assim, quando analisamos algumas mudanças ocorridas na sociedade, especialmente depois do desenvolvimento das tecnologias digitais e da criação e expansão da internet, verificamos que a sociedade como um todo absorveu estas transformações, e escola não está fora, pois passou (e ainda passa) por profundas transformações, dado que a educação por si é catalizadora de constantes mudanças, estando os agentes educacionais ainda em constante adaptação. Tal fato é notório ante a situação vivida pela educação em consequência da pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), quando toda comunidade escolar precisa se adequar a novas e outras formas de continuar as atividades escolares, mesmo não tendo sido preparada para isso.

Avaliamos que devido a esta nova configuração, o segmento educacional precisou de uma intervenção estatal no tocante às regulamentações e programas direcionados para o setor, que na verdade não resolveram o problema educacional e ainda acentuaram as diferenças regionais, pois que mesmo que não seja possível personalizar por completo a educação, é necessário que se leve em conta efetivamente as condições que cada escola tem.

Consideramos que as novas formas de ensinar e aprender influenciam diretamente as atividades do professor, que precisa estar constantemente investindo em sua atividade profissional, seja na formação continuada ou atualização; mas também convém que o Estado como ente responsável pela educação, empregue recursos e meios para a capacitação e crescimento profissional dos agentes educacionais, visto que o uso das tecnologias como metodologia educacional pressupõe uma preparação prévia, uma intenção de uso.

Refletimos que o uso das tecnologias não resolverá problemas sociais, econômicos, políticos, relacionais ou educacionais, mas pode contribuir para uma formação holística que possa contemplar as várias nuances da qual o ser humano é constituído, como a parte física, mental e espiritual. Um caráter humanístico que proporcione ao estudante um crescimento como indivíduo que está inserido na sociedade em que vive e que vise uma convivência respeitosa e amigável é essencial na atualidade. Desta feita, ponderamos que a disciplina de História pode contribuir em tal formação, pois a atual historiografia se detém a olhar de forma mais ampla as ações do homem, como um ser participativo que diante de novos desafios busca formas de melhor de inserir na sociedade.

Diante de tais constatações, ao tentarmos responder à pergunta de nosso problema inicial quanto a utilização efetiva das TICs pelos professores da disciplina de História da Educação Básica da Rede Pública de São Luís como recursos didáticos em suas aulas, inferimos que a pesquisa de campo proposta pôde retratar as várias considerações feitas até então, mostrando a atual situação que os professores vivem diante do uso das tecnologias, que estão presentes no cotidiano dos indivíduos, mas tão longe das escolas. O descaso com as regulamentações legais, a indiferença do poder público que causa a falta ou indisponibilidade de recursos tecnológicos, as infraestruturas inadequadas das escolas e a apatia de alguns profissionais, aparecem claramente nas observações feitas durante a investigação. Contudo, mesmo com estas dificuldades notadas durante as visitas e destacadas nos resultados das pesquisas, encontramos professores que ao seu próprio modo procuram ainda cumprem seu papel diante da sociedade e “transformam limões em limonadas”.

Assim, o ideal seria que uma interferência direta fosse feita nesta realidade escolar a partir das informações contidas nessa e em outras pesquisas acadêmicas, por pessoas que estivessem aptas para tal intervenção; mas o real, é que estas informações ficarão à disposição em um *site*, que com certeza servirão apenas de base para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAN, Luciana. **ESCOLA.COM**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática - Barueri, SP: Figurati, 2015.

ALMEIDA, Leandro Antonio. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. **Revista História hoje**. V.5, nº 9, p.221-248 - 2016.

ALMEIDA, Nanci Aparecida (Coord.) ... [et al]. Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ANDRADE, Sara. **O sistema nacional de ensino em Portugal: políticas e instrumentos de gestão**. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em História- UEMA,2018, São Luís.

ANGHER, Anne Joyce (org.) **Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel**. 26. ed. – São Paulo: Rideel, 2018. (Série Vade Mecum).

ANTONIO, José Carlos. Disponível: <https://professordigital.wordpress.com/2010/07/17/uso-pedagogico-de-apresentacoes-de-slides-digitais/>. Acesso 20/02/2020.

ANTUNES, Celso. **Como transformar as informações em conhecimento**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo de comunicação *Whatsapp* como estratégia no ensino de Filosofia. **Temática**. Ano XI, n.02-fevereiro/2015-NAMID/UFPB. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica> . Acesso em 25/02/2019.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA (ABNT). **Como fazer Sumário nas Normas ABNT**. Disponível em: <https://www.normasabnt.net/sumario-nas-normas-abnt/> Acesso:21/06/2019.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.p.69-70.**

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**. Vol.3, n.6, jul.-dez. de 2010, pp.703-728. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

BARBOSA, Wellington. Internet e Sistema Familiar. In: DORNELES, Vanderlei (org). **Mundo Virtual: riscos e oportunidades das novas tecnologias**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 8ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

BERMÚDES, Ana Carla. De cada 10 professores do fundamental, 4 não tem formação no que ensinam. **UOL EDUCAÇÃO**. Disponível em : <http://educação-uol-com-br..cdn.amproect.org>. Acesso 24/06/2019.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2010 - (Coleção questões para nossa época; vol.18).

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos, e conceitos básicos. In: Karnal, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013, p. 37-48.

BEZERRA, Juliana. **Fênix**. Disponível em <http://www.todamateria.com.br>. Acesso:12/07/219.

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

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

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/coord Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 225-251.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): educação é a base**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 ; <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso 07/07/2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-CNP, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP. Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso 07/07/2019.

_____. Ministério da Educação. **Enem terá aplicação digital em fase piloto em 2020 e deixará de ter versão em papel em 2026.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77791> Acesso: 11/07/2019.

_____. Ministério da Educação. **MEC firma compromisso para tornar Brasil referência na América Latina até 2030.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77791> Acesso: 11/07/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** vol.3. Brasília, 2006. 133p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** História e Geografia.1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> .Acesso: 11/07/2019.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)- Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> .Acesso:11/07/2019.

_____. **Plano Nacional da Educação 2014-2014** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p.- (Série legislação: n. 125). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 06/03/2018.

BURCH, S. Sociedade da informação/Sociedade do Conhecimento. IN: **Desafio de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação.** AMBROSI, Alain.; PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel. (Coods). **C&F Éditions**, nov./2005. Disponível em: www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burch.pdf. Acesso em: 31/03/2016.

BURKE, Peter. **Variiedades da história cultural.** Trad. Alda Porto.3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.

_____. Abertura: a nova História. Seu passado e seu futuro. In. **A Escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, p 7-37, 1992

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

CAMPBELL, Joseph. “O poder do mito”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUFWIeSpoe0>. Acesso 20/02/2020.

_____. “O poder do mito e os primeiros contadores de história” <https://www.youtube.com/watch?v=ye7tEhHXicg>. Acesso 20/02/2020.

CAMPOS, Ana Cláudia Borges; ZORZAL, Luzia; GERLIN, Meri Nádia Marques. **Na Sociedade da Informação uma metamorfose de conceitos**: conhecimento e habilidades requeridas ao profissional da Informação. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Aracajú- SE.2017.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

CARMO, Felipe Silva. Filosofia e ética cristã. **In: Tecnologias Educacionais e Docência**. UNASP- São Paulo. 2017.

CASSEMIRO, Renato. **A importância das mídias no ensino de História**. Simpósio Internacional de Educação à Distância (SIED)/Encontro de Pesquisadores em (ENPED)-Formação, Tecnologias e Cultura Digital - 2106. Disponível em: www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1746. Acesso em 10/05/2108.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer.- 19 ed. rev. e ampl.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2018.

_____. **A galáxia de internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CEVALLOS, Ivete. **O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores**: um desafio institucional. Tese de Doutorado. 2011. São Paulo.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**. Araxá, v.7, p.251-266,2011.

COELHO, Adriano Sales; ERLING, Valcenir do Vale Costa. Paradigmas educacionais na sociedade da informação e do conhecimento. In: **Tecnologias da Educação e Docência: Sociedade Aprendente e educação**. Mód.3. Unid.1-Campinas- São Paulo:2017.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista Educ.** vol. XVIII, nº 1, 2011, p.5-22.

CRAIDE, Sabrina. **Plano Nacional de Educação completa três anos em apenas 20% das metas cumpridas.** Agência Brasil. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-06/plano-nacional-de-educacao-completa-tres-anos-com- apenas-20-das-metas> . Acesso em 10/07/2019.

CRUZ, Sónia Catarina da Silva. **Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas:** o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa. Universidade do Minho-Portugal. Dezembro /2009. Disponível em : <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10678/1/tese.pdf> .

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para projetos e monografias.** 3. ed. revista e atualizada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FALCON, Francisco José Calazans. **História Cultural:** uma visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FRANÇA, Cyntia Simioni.; SIMON, Cristiano Biazzo. **Como conciliar ensino de história e novas tecnologias?** Disponível em: www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf . Acesso: 24/06/2018.

FREIRE, Emerson; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Sociedade e tecnologia na era digital.** 1 ed - São Paulo: Érica, 2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **História e Ensino -Revista de História e Ensino.** vol.7, nº 13, 2018 -AnPuh. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273> . Acesso: 25/02/2020.

GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. **Revista Nova Escola.** Entrevista concedida à Paola Gentile. Ed. 142. 01 de maio/2001. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antnio-novoa> . Acesso: 12/03/2020.

GOMES, Luís Fernando. **Hipertextos Multimodais - Leitura e escrita na era digital.** – Jundiaí, Paço Editorial: 2010.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & Audiovisual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.- (História&... Reflexões, 15).

KARNAL, Leandro. (Org). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. Introdução- 6. ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013, p. 7-13.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papyrus, 2013. Coleção Papyrus Educação).

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

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª Edição).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LILLA, Mark. A era da nostalgia. Entrevista à Alcir da Silva. **Revista Veja**, 30 de novembro, 2016.

LOPES, Kaique Moreira Léo; MONTEIRO, Rafael Brito. As TICs no ensino de História- a educação em conformidade com o mercado. **Revista Latino-Americana de História**. Vol.5, nº 15- julho de 2016. Acesso 18/06/2108.

LOPES, Vítor Roque; MACHADO, Virgílio Cruz; O'NEIL, Henrique. **Cidade e Regiões Digitais** Para o desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento. Instituto Nacional de Administração. Oeiras- Portugal. 2004, p.50.

MAGALHÃES, Olga. A escolha de recursos na sala de aula. **Educar**. Editora UFPR- Curitiba p.113-130.2006.

MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. Relato de viagem: O livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. **Revista História Hoje**, vol.6, nº 11, p. 118-141- 2107.

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

MATOS, Manuel. O que é a Sociedade da Informação. **Educação, Sociedade e Culturas**. nº 18, 2002, p.7-23. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC18/18-1.pdf> Acesso em 25/02/19.

MENEZES, Gilda.; TOSHITSU, Thaís.; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 7ª ed., 2ª reimpresão - São Paulo: Contexto, 2015.

MENGALLI, Neli Maria; COELHO, Adriano, Zani, Ricardo. **Tecnologias Educacionais e Docência. Produção Audiovisual e Práticas Mídias- Educativas**. Módulo 11, Unidade 1. São Paulo, 2017.

MIRANDA, Sônia Regina. Um território em múltiplas fronteiras: o saber histórico escolar como objeto de pesquisa. In: SILVA, Gilvan Ventura da, *et all*. **História e Educação territórios em Convergência**. Vitória: GM, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO,2011.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p.73-93.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2013 - (Repensando o Ensino).

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf . Acesso 28/01/2020.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Práticas pedagógicas e uso da tecnologia na escola**. 1ª ed. São Paulo: Érica, 2014.

OLIVEIRA, Márcia Ramos de; MUCELIN, Patrícia Carla. Os blogs sob o olhar do historiador. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (org). **Possibilidades de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. Ministério da Educação. Portal da Educação. **Estudante maranhense é medalha de ouro em três edições da Olimpíada de Matemática**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78031> Acesso 12/06/2019.

PERRENOUD, Philippe *et al.* As competências para ensinar no século XX: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling, Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-31.

PICCOLO, Mônica (Org.). O livro didático no Brasil: rumo a uma política de Estado. In: PICCOLO, Mônica. **Ensino de História na rede básica do Maranhão: uma análise crítica os livros didáticos** - São Luís: EDUEMA, 2018.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 9.ed., 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. IN: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas** - 6. ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013, p. 17-33.

POCHO, Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva (coord.). **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

POZZETTI JUNIOR, Ricardo. A fotografia como instrumento de educação em meio ambiente. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_bio_pdp_ricardo_pozzetti_junior.pdf . Acesso em: 12/02/2020. ISBN 978-85-8015-079-7.

PRADO, Fernando Leme do. **Metodologia de projetos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

RAMOS, Francisca Aparecida.; CARMO, Patrícia Edí Ramos. **As tecnologias de informação e comunicação (TICS) no contexto escolar**. 2014. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm> Acesso: 24/06/2018.

RAULY, Thierry Dumas de. **Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais**. Tradução de Nicolau Vasconcelos Raposo. Coleção Psicopedagogia. Coimbra Editora, Limitada. 1992.

RELA, Eliana; DAL'AGNOL, Caroline. REOLON por nós mesmos: o Trabalho de Conclusão de Mestrado Profissional em História e o conceito de Produto. **MÉTIS: história & cultura**-vol.15, n. 29, p.179-189, jan./jun.2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital**. Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso: 02/05/2019.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfled; MILL, Daniel. TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: aportes para a discussão sobre docência na era digital. In: MILL, Daniel (org). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulos, 2013. (Coleção pedagogia e educação), p. 137-163.

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

SGANDERIA, Rachele Bianchi; FERRARI, Débora Nice; GEYER, Cádio F. R. **BonoBot: um Chatterbot para Interação com Usuários em um Sistema Tutor Inteligente**. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação -NCE- IM/UFRJ 2003. Disponível em: www.nce.ufrj.br/paper46. Acesso em 01/07/2019.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas; MENGALLI, Neli Maria; COELHO, Adriano de Sales. Recursos Tecnológicos Aplicados a Processos de Ensino e Aprendizagem. In: **Tecnologias Educacionais e Docência**. UNASP – São Paulo, 2017.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Hércules Pimenta dos. **Tecnologias e mídias educativas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SANTOS, Márcio Carneiro *et al.* **Projeto Semente Digital- relato da experiência de educação patrimonial mediado pela tecnologia**. I Simpósio Internacional de Gestão da Comunicação, Cultura e Turismo- (SINCULT 2015). Salvador- Bahia- Brasil. Julho /2015. Acesso: 18/10/2018.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; CARVALHO, Ângela Maria Grossi de. Sociedade da Informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade**. Estado. João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 44-55, jan/abr. 2009. Disponível em: www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/1782/2687 Acesso: 31/03/2016.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues. **Formação de professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão**: percursos e desafios. São Luís: EDUEMA, 2017

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.109-123.

SOUZA E SILVA, Jailson. **A juventude dos espaços populares e as políticas sociais**: desconstruindo algumas representações tradicionais. Disponível em: <http://www.nipiac.ufrj.br/index.php/producao2/item/570-a-juventude-dos-espacos-populares-e-as-politicas-sociais-desconstruindo-algumas-representacoes-tradicionais>. Acesso 03/04/2020.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do Podcast no ensino de História**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino História - Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174622/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raone%20Ferreira%20de%20Souza.pdf> .Acesso: 19/02/2019.

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

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; COELHO, Adriano Sales; VAZQUEZ, Beatriz Sanz. **A Webquest como recurso educacional**: atributos e a estrutura das Webquests. Campinas- São Paulo, 2018, p.5-17.

TELLAROLI, Taís Marina; ALBINO, João Pedro. Da sociedade da informação às novas tic's: questões sobre internet, jornalismo e comunicação de massa. Disponível em: <http://www4.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/texto/28.pdf> . Acesso: 10/05/2016.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013, p.49-56.

TORRES, Rosa Maria. Educação na sociedade da informação. IN: Desafio de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação. Coord. Alain Ambrosi, Valérie Peugeot, Daniel Pimenta. **C&F Éditions**, nov/2005. Disponível em: <https://vecam.org/archives/article644.html> Acesso em: 31/03/2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ- UTFPR. **Revisão de Conceitos**. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br> .Acesso em 02/05/2019.

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO -UEMA

CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA- PGHIST

Você está sendo convidado (a) a participar da Pesquisa Uso Das Tecnologias Da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas da Rede Pública: problema ou solução?, cuja pesquisadora é Telma Maciel Cunha Muniz.

O objetivo deste estudo é conhecer o que pensam os professores da disciplina de História sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como metodologias em sala de aula, assim como saber com a Coordenação como é a estrutura física e o uso das tecnologias/recursos da escola.

Motivo da realização desta pesquisa é colaborar com o crescimento do meio científico e educacional, demonstrando a importância do professor ante ao uso das tecnologias, a colaboração das mesmas no processo de ensino e aprendizagem perante a atual Sociedade da Informação.

O benefício direto desta pesquisa, será a apresentação da realidade dos professores da disciplina de História em algumas escolas da Rede Básica de Ensino, além da elaboração de um material complementar para o professor no formato de manual para o uso de tecnologias em sala de aula. Quanto aos benefícios indiretos, estes podem ser sentidos no aprimoramento do uso das tecnologias em sala de aula, além de colaborar para que os alunos possam ter acesso a diversidade quanto aos métodos de ensino.

A pesquisa será realizada da seguinte maneira: Haverá uma primeira visita para apresentar a proposta da pesquisa para o (a) gestor(a) e para o(a) coordenador(a) da instituição. O segundo momento será a com os (as) professores (as) coordenadores (as) para explicar e expor os objetivos da mesma e o método de coleta de dados. Para aqueles (as) professores (as) e coordenadores (as) que estiverem interessados (as) em participar da pesquisa, será entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado. No último momento será entregue o questionário semiestruturado sobre o nível de conhecimento do pesquisado (a).

De acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) toda pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia de pleno exercício dos direitos

dos participantes, devendo o pesquisador estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência de seus procedimentos (Art. 19). Assim sendo, este estudo possui risco mínimo e medidas preventivas serão tomadas para minimizar qualquer risco, incômodo ou constrangimento. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento ou incômodo, por menor que seja você não precisa realizá-lo.

A sua identidade será mantida em sigilo e não será divulgada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Sua participação é voluntária e você tem total liberdade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sendo que sua recusa não incorrerá em nenhum constrangimento.

Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

A pesquisadora estará disponível em todas as etapas da pesquisa, para oferecer a você mais informações e esclarecimentos. Você poderá solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação da mesma.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de concordância com as informações que lhe foram expostas e aceitação de sua participação na pesquisa assine abaixo.

São Luís / MA, ____/____/____.

Assinatura do entrevistado(a):

Aluna Pesquisadora Responsável

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato:
Telma Maciel Cunha Muniz (Pesquisadora Responsável)
Tel.: 98314-7577
E-mail: telma-maciel-cunha@hotmail.com

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUIS- MA SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS/ RECURSOS DIGITAIS NA SALA DE AULA (NÃO É NECESSÁRIO IDENTIFICAÇÃO)

1. Qual é sua formação acadêmica?

2. Há quantos anos é professor (a) da disciplina de História?

3. O que você entende como tecnologias digitais?

4. O que você entende que por recursos digitais?

5. Você prefere utilizar os recursos mais disponíveis como o livro didático e lousa ou também utiliza outros recursos digitais? Se usa OUTROS, quais são?

6. Considera que sua atual formação lhe capacita para usar efetivamente as tecnologias/ recursos digitais em sala de aula?

() SIM () NÃO

7. Já fez algum curso de atualização ou aperfeiçoamento acerca de como utilizar as tecnologias ou recursos digitais? Se SIM, quais?

() SIM () NÃO

8. Você se sente à vontade quando usa as tecnologias/ recursos digitais em sala de aula?

() SIM () NÃO

9. Sabe como utilizá-las?

() SIM () NÃO () POUCO () MUITO POUCO

10. Qual é sua maior dificuldade no uso das tecnologias digitais em sala de aula? (Pode ser mais de uma)

- falta de suportes na escola (Suportes são: *tablets, datashow, noteboock*, câmera digital, televisão, aparelho de som, aparelho de DVD, computadores – incluindo sala de informática)
- falta de acesso (Ex.: sala de informática ou de audiovisual fechadas ou inadequadas)
- falta de disponibilidade (Ex.:suportes com defeito, número insuficiente)
- no planejamento pedagógico ou aula não estão incluídos o uso de tecnologias
- não tenho muita habilidade com eletroeletrônicos
- tenho dificuldades em usar as tecnologias e recursos aplicados aos conteúdos
- não tenho tempo de pesquisar novos recursos para poder usá-los
- desconheço recursos digitais variados
- não gosto de usar recursos tecnológicos

11. Acha que se houvesse um material complementar que sugira como melhor explorar o uso das tecnologias/ recursos digitais em sala de aula, direcionadas para os conteúdos da disciplina de História facilitaria a utilização das mesmas?

- SIM NÃO NÃO SEI

12. Considera que o uso em sala de aula das tecnologias digitais é importante para o aprendizado dos alunos? Por quê?

- SIM NÃO
-

13. Além de auxiliar na apresentação dos conteúdos, percebe que o uso das tecnologias digitais desenvolve algumas competências e habilidades em seus alunos? Se SIM, quais são essas competências e habilidades?

- SIM NÃO
-
-

14. Os alunos ficam mais interessados nos conteúdos e participam mais das aulas quando é utilizada alguma tecnologia digital?

- SIM NÃO ÀS VEZES

15. Tem alguma sugestão sobre o assunto pesquisado?

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES (AS) DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUIS- MA, SOBRE AO USO DE RECURSOS DIGITAIS NA SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA (NÃO É NECESSÁRIO A INDENTIFICAÇÃO)

1. Na escola existe sala de mídias ou informática?

SIM NÃO

2. Qual tipo de tecnologias digitais que a escola tem para o uso dos professores?

televisão Datashow notebook DVD
 caixas de som câmera digital *tablets*

3. Eles estão disponíveis e acessíveis para uso?

SIM NÃO

4. Você percebe que existe interesse por parte dos professores no uso desses recursos nas aulas?

SIM NÃO

5. No planejamento anual escolar, o uso de recursos digitais é contemplado na disciplina de História? Se **não**, por quê?

SIM NÃO

6. A coordenação acompanha o uso desses recursos nas aulas pelos professores?

SIM NÃO

7. Nos planos de aula dos professores de História existe qualquer previsão de uso de algum recurso digital como metodologia?

SIM NÃO

8. Como coordenador (a) percebe que existe alguma barreira para que o professor não faça uso desses recursos? Se **SIM**, quais são? (Pode ser mais de um)

não conhecem recursos digitais variados

não sabem aplicar os recursos digitais aos conteúdos

preferem usar recursos mais tradicionais (lousa e livro didático)

não tem muita habilidade no uso de recursos e tecnologias digitais

9. Você tem ciência que algum professor já tenha feito qualquer curso de capacitação ou aperfeiçoamento na área de tecnologia?

SIM

NÃO

10. Como coordenador (a) acha que o uso desses recursos digitais é positivo para o aprendizado dos alunos?

SIM

NÃO

11. Você tem alguma sugestão para esta pesquisa?

PESQUISADORA: Telma Maciel Cunha Muniz- Tel.: 98314-7577

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO

ANEXOS

ANEXO 1

Ministério da
Educação

Buscar no portal

Contato Serviços do MEC Área de Imprensa

PÁGINA INICIAL > TODAS AS NOTÍCIAS > ENEM TERÁ APLICAÇÃO DIGITAL EM FASE PILOTO EM 2020 E DEIXARÁ DE TER VERSÃO EM PAPEL EM 2026

Future-se
Prouni
Fies
Sisu
Gabinete do Ministro

ACESSO À INFORMAÇÃO

SECRETARIAS

PROFESSORES / DIRETORES

ESTUDANTES

BRASILEIROS NO MUNDO

PAIS E FAMILIARES

GOVERNO

IES

CENTRAL DE CONTEÚDOS

ENEM

Enem terá aplicação digital em fase piloto em 2020 e deixará de ter versão em papel em 2026

Quarta-feira, 03 de julho de 2019, 08h54

Tweetar Compartilhar

Ministério da Educação

Enem terá aplicação digital em fase piloto em 2020 e deixará de ter versão ...

Política de Cookies

MEC Enem na era digital – Provas serão aplicadas no c...

Assistir mais tarde Compartilhar



O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) terá aplicação digital a partir de 2020. No primeiro ano da novidade, a aplicação ocorrerá em modelo piloto. A implantação do Enem Digital será progressiva, com início no próximo ano e previsão de consolidação em 2026. Nada muda para os participantes inscritos em 2019.

As primeiras aplicações digitais serão opcionais. Os participantes poderão escolher, no ato de inscrição, pela aplicação piloto no modelo digital ou pela tradicional prova em papel. No primeiro ano de teste, o modelo digital será aplicado para 50 mil pessoas em 15 capitais do país.



Áudios



Imagens



Vídeos



Publicações



Aplicativos

"[O Enem Digital] é o futuro que se abre", disse o ministro da Educação, Abraham Weintraub. "Depois de 100 anos de provas sendo realizadas no papel, a educação brasileira aponta para o futuro e vai abrir processo para fazer o Enem em uma versão digital", continuou. As declarações foram dadas em entrevista à imprensa na sala de atos da Pasta na manhã desta quarta-feira, 3 de julho

Com essa nova versão, por meio de computador, o governo federal pretende realizar o exame em várias datas ao longo do ano, por agendamento. A aplicação permanecerá em dois domingos, nos dias 11 e 18 de outubro, e os resultados serão divulgados de forma conjunta.

"Em 2020, teremos três aplicações do Enem: o Enem digital, para 50 mil pessoas, a regular em papel e a reaplicação", explicou o presidente do Inep, Alexandre Lopes. Este último caso é voltado para candidatos prejudicados por algum problema logístico ou de infraestrutura durante a realização da prova digital. Eles terão direito à reaplicação, que ocorrerá em papel.

Há também uma economia com a impressão de papel e um ganho para o meio ambiente. Somente em 2019, mais de 10,2 milhões de provas serão impressas para o Enem. Os custos da aplicação superaram R\$ 500 milhões para os mais de 5 milhões de participantes confirmados na edição.

Do ponto de vista técnico, o Enem Digital vai permitir a utilização de novos tipos de questões com vídeos, infográficos e até a lógica dos games. Também será possível aplicar o Enem em mais municípios.

Mudança progressiva – O Enem Digital será implantado gradualmente. A aplicação será em papel, como nas demais 21 edições do exame, e haverá a aplicação regular e a reaplicação.

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) já se prepara para a aplicação piloto em 2020, com o desenvolvimento/aquisição da plataforma digital e desenho da aplicação a partir de dados coletados pelo Censo Escolar. Em 2021, serão realizadas duas aplicações digitais, em datas distintas, agendadas previamente, também opcionais. A edição servirá como aprimoramento do piloto. Permanecem a aplicação regular e a reaplicação em papel.

De 2022 a 2025, o Enem Digital seguirá sendo aprimorado. A previsão do Inep é realizar até quatro aplicações digitais, em datas distintas, com agendamento prévio e ainda opcional para os participantes.

Em 2026, a versão em papel para de ser distribuída e o exame só será em formato digital. A consolidação do modelo digital será marcada por diversas aplicações regulares ao longo do ano, por agendamento, em todo o país, e reaplicação também em modelo digital.

Capitais – Confira as capitais que receberão a prova em formato digital em 2020:

- Belém (PA);
- Belo Horizonte (MG);
- Brasília (DF);
- Campo Grande (MS);
- Cuiabá (MT);
- Curitiba (PR);
- Florianópolis (SC);
- Goiânia (GO);
- João Pessoa (PB);
- Manaus (AM);
- Porto Alegre (RS);
- Recife (PE);
- Rio de Janeiro (RJ);
- Salvador (BA);
- São Paulo (SP).

ANEXO 2

BR ACESSO À INFORMAÇÃO PARTICIPE SERVIÇOS LEGISLAÇÃO ÓRGÃOS DO GOVERNO

Ir para o conteúdo Ir para o menu Ir para a busca Ir para o rodapé

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

Ministério da **Educação**

Buscar no portal

Contato Serviços do MEC Área de imprensa

PÁGINA INICIAL > TODAS AS NOTÍCIAS > MEC FIRMA COMPROMISSO PARA TORNAR BRASIL REFERÊNCIA NA AMÉRICA LATINA ATÉ 2030

Future-se
Prouni
Fies
Sisu
Gabinete do Ministro

ACESSO À
INFORMAÇÃO

SECRETARIAS

PROFESSORES /
DIRETORES

ESTUDANTES

BRASILEIROS NO
MUNDO

PAIS E
FAMILIARES

GOVERNO

IES

EDUCAÇÃO BÁSICA

MEC firma compromisso para tornar Brasil referência na América Latina até 2030

Quinta-feira, 11 de julho de 2019, 11h43

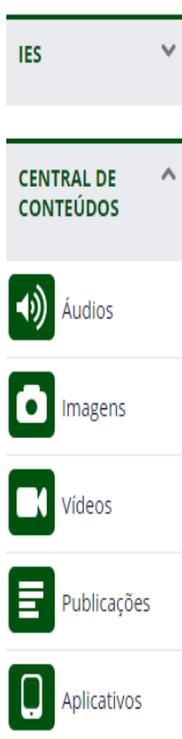
Tweetar

Compartilhar



Guilherme Pera e Dyelle Menezes, do Portal MEC

O Ministério da Educação (MEC) anunciou, nesta quinta-feira, 11 de julho, um compromisso na educação básica



Guilherme Pera e Dyelle Menezes, do Portal MEC

O Ministério da Educação (MEC) anunciou, nesta quinta-feira, 11 de julho, um compromisso pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030.

Como o Consed é uma representação estadual e a Undime, municipal, a iniciativa vai ao encontro do plano de governo do presidente Jair Bolsonaro. O ponto destacado é a integração da educação nas duas esferas e na federal — no caso, o MEC.

“Essa iniciativa é fruto do direcionamento do programa de governo do presidente eleito Jair Bolsonaro: menos Brasília e mais Brasil. Precisamos viabilizar as boas ideias e experiências de sucesso que a gente já encontra no Brasil todo. A gente não tem alternativa a não ser avançar”, disse o ministro da Educação, Abraham Weintraub, em café da manhã com jornalistas na sede da pasta.

O secretário de Educação Básica do MEC, Jânio Macedo, afirmou que as estratégias são o marco inicial de um planejamento de médio prazo. “Vamos acompanhar as medidas para demonstrar que todos nós estamos dispostos a fazer um bom trabalho para a sociedade. Vamos prestar contas. O grande beneficiado tem que ser o estudante”.

Já os representantes do Consed e da Undime destacaram o fato do trabalho ter sido construído em conjunto. “É importante levar nossa visão para esse plano estratégico. Está em linha com o plano estratégico que o Consed lançou em março”, observou o vice-presidente do Consed, Fred Amâncio. “Buscar e chamar diferentes atores para dialogar foi um plano bastante acertado”, reforçou o presidente da Undime, Alessio Costa Lima.

Confira as principais linhas de trabalho:

Creches – O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) será reestruturado para dar celeridade na conclusão de mais de 4 mil creches até 2022. Até o momento, menos de 50% das obras do programa foram concluídas desde 2007. “Queremos universalizar a pré-escola e colocar 1,7 milhão de crianças nas creches”, afirmou o ministro.

Ensino Fundamental – O MEC vai revitalizar o programa Novo Mais Educação. As escolas que aderirem à iniciativa terão o mínimo de 5 horas de aula por dia. No integral, a ideia é colocar 35 horas a mais por semana. O intuito é diminuir a evasão e melhorar indicadores educacionais.

Hoje, 4,6 milhões de estudantes do ensino fundamental estão em atraso escolar. Para mudar esse cenário, será dada maior atenção aos alunos que já repetiram e/ou estão em risco de perder o ano, com um programa de correção de fluxo. O principal foco é na transição de etapas: da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, do quinto para o sexto ano do fundamental e do nono ano do fundamental para a primeira série do ensino médio.

Novo Ensino Médio – O novo ensino médio será estimulado. Dentro das 3000 horas da carga-horária destinada aos 3 anos da etapa, 1200 horas serão destinadas à oferta de diferentes itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e, também, na formação técnica e profissional. É um meio de inserir o aluno na Educação Profissional e Tecnológica, aproximando-o do mercado de trabalho.

O ensino médio integral também será fortalecido com investimentos que somam aproximadamente R\$ 230 milhões até o fim de 2019. O aluno, portanto, terá um currículo que contempla até 1800 horas de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória a todos, e poderá escolher o itinerário no qual tiver maior interesse:

Comum Curricular (BNCC), obrigatória a todos, e poderá escolher o itinerário no qual tiver maior interesse: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais, formação técnica e profissional. Um total de 17 mil escolas deverá adotar o modelo. Está previsto para 2020 um programa piloto em 3,5 mil dessas instituições.

Educação conectada – O MEC vai conectar, por meio do programa Inovação Educação Conectada, 6,5 mil escolas rurais por meio de satélite em banda larga em todos os estados brasileiros. A iniciativa é para colégios com mais de 200 alunos. Já foram conectados, até o momento, 4.600 instituições de ensino. Serão investidos R\$ 120 milhões até o fim deste ano. Aproximadamente 1,7 milhão de estudantes serão beneficiados.

Outros 17 milhões de alunos serão contemplados com conectividade em escolas urbanas. O MEC repassará R\$ 114 milhões para fomentar a internet de 32 mil colégios.

Também por meio do programa, as Universidades Federais do Ceará (UFC), de Goiás (UFG) e de Santa Catarina (UFSC) desenvolverão games para tornar as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental mais interativas e atraentes. O trabalho é feito pela Plataforma MEC RED. Serão investidos R\$ 3 milhões até o final de 2019.

Formação de docentes – Até 2020, serão estabelecidas trilhas de formação para professores da educação básica por meio de cursos de ensino a distância com a disponibilização de materiais de apoio e disponibilização de recursos. Hoje há docentes que lecionam em áreas nas quais não são graduados. O plano é dar condições para que avancem em seus estudos.

Escolas cívico-militares – O MEC tem o objetivo de implementar 108 escolas cívico-militares até 2023. Seriam 27 por ano, uma por unidade da Federação. A medida deve atender cerca de 108 mil alunos.

As escolas cívico-militares são instituições não militarizadas, mas com uma equipe de militares da reserva no papel de tutores. A meta é aumentar a média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O índice é superior nos colégios militares – 6,99, ante 4,94 dos civis.

Retorno social – O MEC segue a Curva de Heckman, obra do vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 2000, James Heckman. O economista observa ser maior o retorno social quanto mais cedo for feito o investimento em educação.]

[Confira a apresentação aqui](#)



ANEXO 3

Ir para o conteúdo Ir para o menu Ir para a busca Ir para o rodapé

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

Ministério da
Educação

Buscar no portal

Twitter YouTube Facebook Instagram

Contato Serviços do MEC Área de imprensa

PÁGINA INICIAL > TODAS AS NOTÍCIAS

Future-se

Prouni

Fies

Sisu

Gabinete do Ministro

ACESSO À
INFORMAÇÃO

SECRETARIAS

PROFESSORES /
DIRETORES

ESTUDANTES

BRASILEIROS NO
MUNDO

PAIS E
FAMILIARES

GOVERNO

IES

CENTRAL DE
CONTEÚDOS



Áudios

TRILHAS DA EDUCAÇÃO

Estudante maranhense é medalha de ouro em três edições da Olimpíada de Matemática

Sexta-feira, 12 de julho de 2019, 09h15

Twitter

Compartilhar



Política de Cookies

O estudante Eduardo Silva Feltosa comemora o fato de estar mais uma vez entre os estudantes que ganharam medalha de ouro na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). A conquista na 14ª edição da premiação foi a terceira na trajetória escolar do aluno.

O estudante foi premiado com a medalha de ouro nas edições de 2016, 2017 e 2018 da OBMEP. "Desde pequenininho, gostei de matemática. Sempre tive habilidade com números. Conheci a Olimpíada de Matemática que foi muito bom porque me abriu novos caminhos", disse.

O jovem, natural de Balsas, no Maranhão, já coleciona seis medalhas na maior olimpíada estudantil do país. "Quando ganhei minha primeira medalha de bronze fiquei bastante feliz. Pensei: um dia vou tirar medalha de ouro. Aí, o que eu fiz? Estudei bastante", explicou.

A trajetória de estudos não foi fácil. Sem internet em casa, Eduardo procurou livros de concurso público, ganhou livros de pessoas solidárias e estudou sozinho em casa.

Agora, Eduardo se prepara para o Enem e espera ingressar na faculdade de Matemática. O desejo é seguir carreira como professor. "Quero ser professor. Como a matemática mudou a minha vida, também pode mudar a vida de muitas pessoas", acredita.

O premiado diz que a Olimpíada de matemática foi responsável pelas oportunidades que conquistou e agradece aos professores e aos que o incentivaram nessa jornada. "Se não fosse a OBMEP, nunca teria viajado de avião na minha vida. [...] Sou grato pelos meus professores, pelas pessoas que me incentivaram".

Saiba mais - A história do Eduardo é o tema da edição desta sexta-feira, 12 de julho, do programa Trilhas da Educação, da Rádio MEC.

Assessoria de Comunicação Social

ANEXO 4

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação /



CGC:
Cidade Universitária Paulo VI, s/n - Tirirical CEP , 65055-000 - São Luis - MA - Brasil
posgraduacao.uema@gmail.com, marcelochecheppg@gmail.com ,

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os fins a que se fizerem necessários, que **TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ** é aluno(a) **REGULAR** vinculado(a) a esta universidade, sob o número **20181000072**, no programa de **MESTRADO EM HISTÓRIA - MESTRADO - SAO LUIS**.

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão, SAO LUIS, 14 de Fevereiro de 2019.

Código de verificação:
c0819520f6

Para verificar a autenticidade deste documento acesse
<http://sis.sig.uema.br/siguemaacademico/documentos>, informando a matrícula, data de emissão do documento e o código de verificação.

ATENÇÃO

ESTE DOCUMENTO NÃO É VÁLIDO PARA FINS DE SOLICITAÇÃO DE VAGA EM OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. CASO SEJA NECESSÁRIO TAL DOCUMENTO, É NECESSÁRIO COMPARECER AO DAE.

ANEXO 5



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA -UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

OFÍCIO Nº 09/2019 - PPGHIST/UEMA.

São Luís (MA), 16 de maio de 2019.

Para: C.E. Vinícius de Moraes
Gestora Profª. Núbia de Sousa
São Luis/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Gestora,

1- Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA.

2- A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar Atividades de Campo no “C.E. Vinícius de Moraes” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

P/
Ana Livia Bomfim Vieira
Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Matriculada - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 5.1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De: Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST/UEMA
Para: “C.E. Vinícius de Moraes”
Gestora Prof^a. Núbia de Sousa”
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Gestora,

Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA. A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar atividades de campo no “C.E. Vinícius de Moraes” - Gestora Prof^a. Núbia de Sousa, projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

São Luís (MA), 16 de maio de 2019

Prof.^a Ana Livia Bomfim Vieira
Prof.^a Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.^a Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 6



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA -UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

OFÍCIO Nº 10/2019 - PPGHIST/UEMA.

São Luís (MA), 16 de maio de 2019.

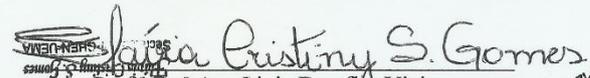
Para: C.E. Coelho Neto- Turu
Gestor Geral Prof.º Rafael Cabral Schliebe / Vice Gestora: Maria Zélia Mendonça Moraes
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhor(a) Gestor(a),

1- Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA.

2- A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar Atividades de Campo no “C.E. Coelho Neto- Turu” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

P/ 
Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matriculada - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 6.1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De: Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST/UEMA
Para: “C.E. Coelho Neto- Turu”
Gestor Geral Prof.º Rafael Cabral Schliebe
Vice Gestora: Maria Zélia Mendonça Moraes
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhor (a) Gestor (a),

Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA. A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar atividades de campo no “C.E. Coelho Neto- Turu” – Gestor Geral Prof.º Rafael Cabral Schliebe / Vice Gestora: Maria Zélia Mendonça Moraes, projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

São Luís (MA), 16 de maio de 2019

Prof.ª Dra. Ana Livia Bomfim Vieira

Prof.ª Dra. Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dra. Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 7



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA -UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

OFÍCIO Nº 06/2019 - PPGHIST/UEMA.

São Luís (MA), 22 de abril de 2019.

Para: Centro de Ensino Paulo Freire
Sr.ª Prof.ª Terezinha de Jesus Pereira Nogueira
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Professora,

- 1- Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA.
- 2- A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar Atividades de Campo no “Centro de Ensino Paulo Freire” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST/UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 7.1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De: Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST/UEMA
Para: “Centro de Ensino Paulo Freire”
Sr.ª Prof.ª Terezinha de Jesus Pereira Nogueira
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Professora,

Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA. A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar atividades de campo no “Centro de Ensino Paulo Freire” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

São Luís (MA), 23 de abril de 2019

Ana Livia Bomfim Vieira

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat : 7238-00

Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 8



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



OFÍCIO Nº 04/2019 - PPGHIST/UEMA.

São Luís (MA), 23 de abril de 2019.

Para: Centro de Ensino Integral Estefânia Rosa da Silva
Sr.ª Prof.ª Claudiene Pereira de Sousa
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Professora,

- 1- Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPC/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA.
- 2- A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar Atividades de Campo no “Centro de Ensino Integral Estefânia Rosa da Silva” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

Ana Livia B. Vieira

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 8.1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De: Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST/UEMA
Para: “Centro de Ensino Integral Estefânia Rosa da Silva”
Sr.^a Prof.^a Claudiene Pereira de Sousa
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Professora,

Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA. A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar atividades de campo no “Centro de Ensino Integral Estefânia Rosa da Silva” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

São Luís (MA), 23 de abril de 2019

Ana Livia B. Vieira

Prof.^a Dr.^a Ana Livia Bonfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.^a Dr.^a Ana Livia Bonfim Vieira
Coordenadora PPGHIST/UEMA
Matrícula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uma@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uma.br>

ANEXO 9



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA -UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

OFÍCIO Nº 05/2019 - PPGHIST/UEMA.

São Luís (MA), 23 de abril de 2019.

Para: Superintendência do Ensino Fundamental - SAEF
Sr.ª Prof.ª Arcenia Formiga
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Professora,

1- Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA.

2- A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar Atividades de Campo no “Superintendência do Ensino Fundamental - SAEF” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC’s) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

Ana Livia B. Vieira

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

TEL: 98314-7577

ANEXO 9.1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHIST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA -UEMA
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De: Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST/UEMA
Para: “Superintendência do Ensino Fundamental - SAEF”
Sr.ª Prof.ª Arcenia Formiga
São Luís/MA

Assunto: Projeto de Pesquisa – Atividades de Campo

Senhora Professora,

Venho através deste fazer a solicitação da discente TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora do RG:042107882011-5 e CPF:768.453.037-20, residente: Rua G, Quadra J Bairro: Jardim Atlântico – Turu CEP: 65067-085 Cidade: São Luís/MA, encontra-se devidamente matriculada sob o código nº 20181000072 sendo aprovada e classificada em 04º lugar, no Processo Seletivo do Edital Nº29/2017 – PPG/CPG/UEMA para o Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGHIST/UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão situado na Rua da Estrela nº329, Bairro: Centro/Praia Grande, São Luís/MA. A discente iniciou suas atividades em 06 de março de 2017, sob orientação do prof. Doutor Ítalo Domingues Santirocchi – PPGHIST/UEMA. A aluna necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar atividades de campo no “Superintendência do Ensino Fundamental - SAEF” projeto intitulado: USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: problema ou solução.

São Luís (MA), 23 de abril de 2019

Ana Livia B. Vieira

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora do Mestrado
PPGHIST/UEMA
Mat.: 7238-00

Prof.ª Dr.ª Ana Livia Bomfim Vieira
Coordenadora PPGHIST-UEMA
Matricula - 7238-00

Rua da Estrela, nº 329, Centro/Praia Grande – São Luís – MA, CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com Site: <http://www.ppghist.uema.br>

ANEXO 10




PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

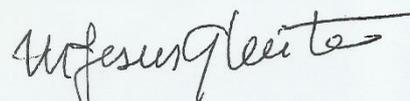
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Ronald Silva Carvalho

Autorizamos o(a) estudante Telma Naciel Vinha
do Curso PPGMIST/UEMA
da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino,
turno mat. sup. / not. período de 20/05/2015 à 20/06/2015

São Luís, 16 de maio de 2015

Atenciosamente,



Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Matrícula nº 32107-1



ANEXO 10.1




PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Anexo Terceiro Milício

Autorizamos o(a) estudante Felma M. Cunha M.
do Curso PPG MEST
da Universidade Estadual do Maranhão
proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino
turno mat. / vesp. / not. período de 20/05/2019 à 20/06/2019

São Luís, 16 de maio de 2019

Atenciosamente,



Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Matrícula nº 32107-1



ciente [Handwritten Signature]
23/05/2019

ANEXO 11



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO PAULO FREIRE

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora da CI nº 042107882011-5 e CPF 768.453.037-20, residente a Rua G Quadra J Bairro Jardim Atlântico – Turu CEP 65067-085 Cidade de São Luís, participou do Projeto de Pesquisa intitulado USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA, nos meses de abril e maio de 2019.

Por ser verdade, dato e assino.

São Luís/MA, 29 de maio de 2019


Carlos H. C. Figueiredo
Terezinha de Jesus Pereira Nogueira
Gestora: 00112

ANEXO 11.1



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO – URE
CENTRO DE ENSINO “COELHO NETO” - TURU
RUA GENERAL ARTUR CARVALHO, 100 – SÃO LUIS -MA.
RECONHECIDO PELA RESOLUÇÃO Nº 090/95 – CEE-MA.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora da CI nº 042107882011-5 e CPF nº 768.453.037-20, residente à Rua G – Quadra J, Bairro Jardim Atlântico – Turu – CEP 65.067 – 085, cidade de São Luis, participou do Projeto de Pesquisa intitulado USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO? nos meses de abril e maio de 2019.

Por ser verdade, dato e assino.

São Luis (Ma), 10 de Junho de 2019

Maria Zélia Mendonça Moraes

Maria Zélia Mendonça Moraes

Gestora adjunta

Maria Zélia Mendonça Moraes
Gestora Adjunta
Matricula: 1173659

ANEXO 11.2



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
C.E VINÍCIUS DE MORAES – INEP Nº 21225630
Rua Boa Esperança S/Nº - Divinéia -Olho d'Água

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora da CI nº 042107882011-5 e CPF 768453037-20, residente à Rua G, Quadra J, Bairro Jardim Atlântico – Turu, São Luís – MA, participou do Projeto de Pesquisa com o tema USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA, nos meses de abril e maio de 2019.

Por ser verdade, dato e assino.

São Luís-MA, 07 de junho de 2019

Núbia Fioneth de Sousa
Núbia Fioneth de Sou.
Gestora Geral
Matricula - 1131600

ANEXO 11.3



ESTADO DE MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC
CENTRO DE ENSINO JOÃO PAULO II

Reconhecida pela Resolução nº 287/87

Email: uijoaopaulo2@gmail.com
INEP: 21194483

Unidade Integrada João Paulo II
Resolução nº 287/87 - CEE
São Luis - MA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins de direito, que **TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ**, portadora de CI: **042107882011-5** CPF: **768.453.037-20**, residente a Rua G Quadra J Bairro **Jardim Atlântico** - Turu CEP: **65067-085**, Cidade São Luis, participou do Projeto de Pesquisa intitulado **USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO** de 2019.

Por ser verdade, dato e assino.

São Luís – Ma. 22 de junho de 2019.

Ilma Moura de Melo

Ilma Moura de Melo
Gestora Geral - Matr. 910877
U.I. João Paulo II
D. O. E. Nº 109/13

ANEXO 11.4

Governo do Maranhão
Secretaria de Estado da Educação
Unidade Regional de São Luís
CEIN Prof^a Estefânia Rosa da Silva
Rua 18, S/N – Conjunto Habitacional Turu

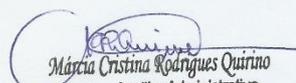
SEDUC

GOVERNO DO
MARANHÃO
GOVERNO DE TODOS NÓS

**DECLARAÇÃO**

Declaramos, para os devidos fins, que TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora da CI nº 042107882011-5 e CPF nº 768.453.037-20, residente a Rua G, Qd J, Jardim Atlântico – Turu, CEP 65067-085, São Luís, participou do Projeto de Pesquisa USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA, nos meses de abril e maio de 2019.

Dato e assino.


Marcia Cristina Rodrigues Quirino
Gestora Auxiliar Administrativo
Matrícula : 1039726
CEIN ESTEFÂNIA ROSA DA SILVA

São Luís/MA, 28 de junho de 2019.

ANEXO 11.5



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
UEB PROFESSOR RONALD DA SILVA CARVALHO – ANEXO 3º MILÊNIO

Declaramos para os devidos fins que **TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ**, portadora do **RG nº 042107882011-5** e **CPF: 768.453.037 – 20**, residente na Rua G, quadra J, Bairro Jardim Atlântico Turu, CEP: 65067-085 – São Luís – MA, participou do Projeto de pesquisa intitulado: **USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?**, nos meses de abril e maio de 2019.

Por ser verdade, dato e assino.

São Luís – MA , 27 de junho de 2019.


Marília Rosa Bogéa Silva
Matrícula: 504352

Marília Rosa Bogéa Silva

ANEXO 11.6

SÃO LUÍS
Prefeitura e você, construindo um novo caminho

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 UEB. PROFESSOR RONALD DA SILVA CARVALHO.
 AV BRASIL, N 200, DIVINEIA - SÃO LUIS (MA)
 INEP 21252513

UEB. PROF. RONALD DA SILVA CARVALHO
 Reconhecido pelas Resoluções:
 Ensino Fundamental Regular
 Resolução nº 15/2006 CME
 Ensino Fundamental EJA
 Resolução nº 16/2006 CME

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que TELMA MACIEL CUNHA MUNIZ, portadora da CI nº 042107882011-5 e CPF 768.453.037-20, residente à Rua G, Quadra J, Bairro Jardim Atlântico – Turu, CEP 65.067-085, cidade de São Luís, participou do Projeto de Pesquisa intitulado USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?, nos meses de **abril e maio de 2019**.

Por ser verdade, dato e assino.

São Luís-MA, 25 de junho de 2019.

Mª P. Soc. Sá Soc.
 Gestora
 Mat. 550763-1

Gestor(a)