



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CÂMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

GIVALDO CAVALCANTI DA SILVA

**MANUAL DO PROFESSOR E OBJETOS DE APRENDIZAGEM:
UMA ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**CAMPINA GRANDE
2022**

GIVALDO CAVALCANTI DA SILVA

**MANUAL DO PROFESSOR E OBJETOS DE APRENDIZAGEM:
UMA ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586m Silva, Givaldo Cavalcanti da.
Manual do professor e objetos de aprendizagem
[manuscrito] : uma análise das tecnologias digitais para o
ensino de História / Givaldo Cavalcanti da Silva. - 2022.
162 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.
"Orientação : Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno,
Departamento de História - CH."

1. Manual impresso do professor. 2. Objetos de
aprendizagem. 3. Modernidade capitalista. 4. Ensino de
História. I. Título

21. ed. CDD 372.7

GIVALDO CAVALCANTI DA SILVA

**MANUAL DO PROFESSOR E OBJETOS DE APRENDIZAGEM:
UMA ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologia e Formação Docente.

Aprovada em: 06/04/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa – PPGFP/UEPB
(Examinador)



Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior – Faculdade de Educação/UNICAMP
(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho desse gênero só é possível a partir do reconhecimento da ajuda de muitas pessoas que contribuíram para que todas essas palavras aqui fossem escritas. De modo que eu não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus pela oportunidade, e por me conceder inspiração para materializar as várias ideias que iluminaram minha mente. Sem Ele, nada aqui poderia ter sido pensado nem escrito. Como também o apoio que tive de muitas pessoas que sempre estiveram ao meu lado durante todos os momentos da minha vida. Minha mãe, Dona Luizinha, razão por eu ter conseguido chegar até aqui, e que por sua bênção me autorizar a alçar meus voos. Ao meu pai, Givaldo (in memoriam) por guiar meus passos. A minha esposa, Tatiana Brandão, minha inspiração, combustível diário que me abastece com um amor verdadeiro e que segura minha mão a cada passo. Além de tudo isso, é minha primeira leitora, editora, crítica e questionadora dos meus insights. Obrigado minha flor, por ter acreditado que eu conseguiria concluir mais esse ciclo. Aos meus demais familiares, irmãos, irmã, primos, tia, tios, sobrinhos e amigos que cederam alguns minutos do seu tempo para saber como eu estava durante a escrita desse texto. Ao meu cunhado Allan (in memoriam), que foi fundamental para que eu tivesse condições de concluir meu estágio supervisionado em Guarabira. Eu nunca vou esquecer! Ao meu afilhado Gabriel, por me abraçar primeiro em todas as manhãs, e por me lembrar que estudar toda hora não é legal. Brincar também é fundamental para continuar aprendendo. Aos professores Doutores Antônio Roberto Faustino da Costa e Arnaldo Pinto Júnior, por terem aceitado o convite de integrar esta banca examinadora. Tenham certeza de que me sinto honrado com o “sim” de vocês dois, e lisonjeado pelos conselhos e “puxões de orelha” durante a construção desse texto. A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, pela dedicação durante as aulas, conversas nos corredores da UEPB, WhatsApp e trocas de e-mails. Em especial, ao professor Doutor João Batista Gonçalves Bueno, meu orientador, pela parceria de sempre. Um homem de coração enorme, justo e que demonstra uma gratuidade gigantesca em compartilhar seus ensinamentos e contribuir para a melhoria da educação no Brasil. João, sou muito grato por ter tido a chance de conviver e aprender com você. Aos professores e professoras participantes do Grupo de Pesquisas Rastros (PB), e meus colegas da turma 2019 do PPF, também meu muito obrigado. Todos deram sua parcela de contribuição nas minhas reflexões. Em especial, eu gostaria de agradecer ao meu amigo Ricardo Nascimento, professor de excelência e parceiro de todas as horas ao longo do Mestrado. De concorrentes a uma vaga no PPGFP, tornamo-nos amigos. Viajamos centenas de quilômetros juntos. Fizemos estágio supervisionado, cursamos uma disciplina na UFPB, compartilhamos ideias, demos pitacos nos objetos de pesquisa um do outro, falamos dos nossos desafios, medos, angústias, dor por ter perdido parentes ao longo desse percurso, mas fortalecemos uma amizade que levarei para sempre. Não posso esquecer os professores da Escola Cônego Antônio, Francisco Freitas e Eduardo Queiroz, pela ajuda durante as várias fases dessa pesquisa. Ao mesmo tempo que agradeço a todos vocês, também peço humildemente desculpas pelas falhas, escritos não compreendidos e, principalmente, as ausências que a pós-graduação nos obriga. Ter chegado tão longe tem um sabor de vitória indescritível. Entretanto, cobra-nos muito. Vim, vivi e venci não apenas por mim, mas por todos que estão ao meu lado e compartilham o mesmo sentimento de agradecimento pelo dom da vida e por todo dia ter a oportunidade de acordar e seguir em frente.

*Não pense que você é o primeiro a pensar desse jeito.
Alguém já deve ter pensando igual em algum outro lugar. (Jorge Du Peixe)*

*Nada me detém.
Entrego-me a uma verdadeira orgia sagrada.
Os dados foram lançados. O livro foi escrito.
Não me importa que seja lido agora ou apenas pela posteridade.
Ele pode esperar 100 anos pelo seu leitor, se o próprio Deus esperou
seis mil anos para que um homem contemplasse a Sua obra.
(Johannes Kepler)*

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a problematização das orientações do manual impresso do 2º Ano do Ensino Médio, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, com o título “História, Sociedade e Cidadania 2”, São Paulo, FTD, 2016. Priorizei as análises referentes aos Objetos de Aprendizagem (OAs) que sugerem o uso das tecnologias digitais para o ensino de História. Essas orientações foram pensadas no início da segunda década do século XXI, em um contexto no qual as aulas presenciais eram praticamente a única forma de educação desenvolvida nas escolas. Contudo, com o aparecimento da COVID-19, as tecnologias digitais passaram a ser valorizadas porque nas escolas básicas foi implantado o formato de ensino remoto. O livro analisado vem sendo utilizado na Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, situada na cidade de Puxinanã (PB), desde 2018. É um manual didático como muitos outros que estão no mercado, e segue as tendências hegemônicas que concordam com as concepções de educação que entendem que a educação digital é um meio para solucionar os problemas dos sistemas de ensino, preceito valorizado pela Modernidade Capitalista. Neste material, encontram-se sugestões de sites que trazem filmes, reportagens e documentários, bem como uma bibliografia on-line. Assim, discuti como os professores se apropriaram desses recursos eletrônicos, e se esse tipo de material didático quando utilizado nas aulas remotas produziu noções de significação. Este estudo tem por característica uma abordagem analítica de cunho qualitativo, de modo a desenvolver instrumentos que possam descrever as qualidades de determinados fenômenos e objetos de estudo. Foram realizadas observações participantes durante as aulas remotas, seguidas de entrevistas com docentes e discentes para entendermos como os sujeitos pesquisados se apropriaram dos recursos digitais. Também foi produzida e vivenciada uma WebQuest como proposta de (res)significação do ensino de História, caracterizando-se como produto didático produzido conjuntamente a essa dissertação. Os aportes teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa se baseiam em: E. P. Thompson; W. Benjamin; R. Chartier, K. Munakata, J. Braga, P. Freire, J. Larrosa, C. Laval e B. Dodge.

Palavras-chave: Manual impresso do professor. Objetos de Aprendizagem. Modernidade Capitalista. Ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation has as research object the problematization of the guidelines of the printed manual of the 2nd Year of High School, authored by Alfredo Boulos Júnior, with the title “História, Sociedade e Cidadania 2”, São Paulo, FTD, 2016. I prioritized the analyzes referring to Learning Objects (LOs) that suggest the use of digital technologies for the teaching of History. These guidelines were conceived at the beginning of the second decade of the 21st century, in a context in which face-to-face classes were practically the only form of education developed in schools. However, with the emergence of COVID-19, digital technologies came to be valued because the remote teaching format was implemented in basic schools. The book analyzed has been used at the Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, located in the city of Puxinanã (PB), since 2018. It is a textbook like many others on the market, and follows the hegemonic trends that agree with the conceptions of education that understand that digital education is a means to solve the problems of education systems, a precept valued by Capitalist Modernity. In this material were found suggestions of sites that bring films, reports and documentaries, as well as an online bibliography. Thus, I discussed how teachers appropriated these electronic resources, and whether this type of teaching material when used in remote classes produced notions of meaning. This study is characterized by an analytical approach of a qualitative nature, in order to develop instruments that can describe the qualities of certain phenomena and objects of study. Participating observations were carried out during remote classes, followed by interviews with teachers and students to understand how the research subjects appropriated digital resources. A WebQuest was also produced and experienced as a proposal of (re)signification of the teaching of History, characterizing itself as a didactic product produced together with this dissertation. The theoretical contributions for the development of this research are based on: E. P. Thompson; W. Benjamin; R. Chartier, K. Munakata, J. Braga, P. Freire, J. Larrosa, C. Laval and B. Dodge.

Keywords: Teacher's printed manual. Learning Objects. Capitalist Modernity. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manual impresso do professor de Boulos Júnior (2016)	54
Figura 2 – Capa da página da Editora FTD com aulas de História.....	57
Figura 3 – Aulas de História em formato de apresentação.....	58
Figura 4 – Montagem que indica o uso do OA na Internet.....	70
Figura 5 – Mapa do Estado da Paraíba.....	100
Figura 6 – Reprodução da sala virtual no início.....	118
Figura 7 – Reprodução da sala virtual da aula.....	118
Figura 8 – Reprodução da capa da WebQuest Viva a Revolução!.....	122
Figura 9 - Reprodução da conclusão da WebQuest Viva a Revolução!.....	124
Figura 10 - Foto das caixas das atividades impressas.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODECOM	Coordenadoria de Comunicação
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OAs	Objetos de Aprendizagem
PE	Pernambuco
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGFP	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SINTAB	Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste e da Borborema
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UPE	Universidade de Pernambuco
WQ	WebQuest

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Percurso da pesquisa e delimitação do objeto	23
1.2 Fundamentação teórica e metodológica	28
1.3 Estrutura do trabalho	38
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E SUAS APROPRIAÇÕES	40
2.1 Diálogo com o objeto: os caminhos da educação que se bifurcam na tecnologia	42
2.2 Naveguei em um mar de links e me afoguei no ciberespaço	48
2.3 Tecnologia como solução para uma crise instalada em um mundo sem experiência	60
3 CULTURA ESCOLAR E EXPERIÊNCIA: JUNÇÃO ENTRE IDEIAS E POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA	71
3.1 Cultura, forma e práticas escolares: o que muda no ensino de História com o uso dos OAs	74
3.2 Diálogos com a cultura digital: o ensino de História entre a crítica e a substituição das relações sociais pelas mercantilizadas	80
3.3 Inovação e modernização do manual impresso do professor: o preço que se paga por uma educação neoliberal	90
4 QUASE CONECTADOS	97
4.1 Chão da escola: a Cônego Antônio Galdino entre o olhar crítico e as tradições da sociedade	99
4.2 Tecnologia à serviço do professor: um desafio a ser desvendado	103
4.3 WebQuest como instrumento de construção do conhecimento e (res)significação do ensino de História	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – PRODUÇÃO DA WEBQUEST “VIVA A REVOLUÇÃO!”..	143
APÊNDICE – B PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	152
ANEXO A – Livro de Tombo da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição	156
ANEXO B – Autorização da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino	158
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	159
ANEXO D – Termo de Assentimento de pais/responsáveis	161

MEMORIAL

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (CHARTIER, 1999, p. 12).

O desenvolvimento da tecnologia na sociedade, em todos os momentos da história, fez com que os costumes se transformassem e oferecessem novas práticas às pessoas. Não importando se alguns hábitos demoraram mais para resistir à inovação, o certo é que os costumes sempre se apropriam de mudanças que, inevitavelmente, levam-nos à ruptura. Chartier (1999) enfatiza sob o olhar histórico as transformações que a leitura percorreu, partindo do códex até o texto na tela, batizando de “A aventura do livro” uma importante transformação nas formas de ler desde quando o sujeito sai da condição de leitor e alcança a categoria de navegador.

E é dividindo a minha história de vida entre “leitor” e “navegador” que construo esse memorial, buscando compreender minhas escolhas, uma vez que quando olho para o meu passado, recordo-me – como se através de flashes – revise uma parte do que me trouxe até aqui.

Nasci em 5 de março de 1982, na cidade de Garanhuns (PE). Filho de dois professores, foi natural o convívio em família com livros, lápis, cadernos, caneta, giz, papel-ofício, caderneta e tantos outros artigos que sempre foram presentes na nossa casa. Minha mãe, Dona Luizinha Alves da Silva, professora com formação em Pedagogia e Estudos Sociais, também sustentava a alcunha de uma exímia conhecedora da Língua Portuguesa, o que a levou a desempenhar o papel de docente da nossa língua materna nos assim chamados, na época, cursos de Contabilidade, Magistério e Científico, o que hoje se entende como Ensino Médio.

Todo início de ano era a mesma coisa: coleções e mais coleções de gramáticas sendo organizadas nas estantes, além de livros de História, Ciências, Geografia. Dicionários eram aos montes e tantas obras clássicas de autores importantes que eu só atentei que segurei nas minhas mãos no início deste século. Ou seja, já adulto.

Meu pai, Givaldo Cavalcanti da Silva (isso mesmo, temos exatamente o mesmo nome), além de professor de Língua Portuguesa, também era docente de Francês. Ex-seminarista, deve ter trazido da época religiosa a paixão pelo idioma gálico. Das várias

histórias que ouvi a seu respeito, a que mais me estranha ainda hoje é essa aproximação ao francesismo. Eu digo “das histórias que ouvi”, porque não tive oportunidade de conhecê-lo. Pelo menos não em minha memória, já que no mês de julho daquele mesmo ano de 1982 ele não suportou a intensidade de um ataque cardíaco e faleceu.

Foram quatro meses de convivência apenas, e eu como um bebê. Quis o destino que, apesar de mensalmente um fotógrafo amigo da família se dirigir até nossa casa para registrar a vida do caçula de quatro filhos, nós não tiramos nem uma foto juntos. Aquele “deixa pra depois” acabou sendo fundamental para que eu não tivesse ao menos essa recordação física com ele.

Esse sentimento de ausência corporal paterna sempre foi preenchido pelo amor incondicional que minha mãe e eu nutrimos. Mas o mistério da morte, aquele acontecimento sem explicação que tem o poder de transformar nossa vida, esse, até hoje, tenho dificuldades em entender. Escrevendo isso agora percebo que essa questão pode ser uma das justificativas para o meu embate teórico com meu orientador, Professor Doutor João Bueno, quando o assunto é a morte. As formas de morrer, o saber dizer adeus nos momentos de despedida, essas trocas de experiências que João argumenta em sala de aula com maestria, para mim, sempre foram difíceis durante toda a minha vida, mas que agora me trouxeram até aqui para “resolvê-las”, como João afirma.

Mas, voltando às estantes, a curiosidade de ver aqueles livros foi a responsável para que “o leitor” começasse a surgir em mim. Desde aquele dicionário de capa dura na cor preta (que não me recordo o autor) com mais de mil páginas até o livro de História que tinha na capa a foto de um índio com um disco labial... esses objetos fascinantes me chamavam mais a atenção do que os livros da Educação Infantil que usava quando estudei na Escola Santa Maria, até a 4ª série primária.

Eu queria levar para lá aqueles livros grandes, coloridos, com fotografias que não tinham nos meus. Para prender ainda mais minha atenção, minha irmã (quatro anos mais velha que eu), entre o final dos anos 1980 e início de 1990, encapava os livros dela com folhas de jornal. Eu olhava para aqueles livros didáticos e via fotos de antenas parabólicas, rádios, TVs, propagandas coloridas, entre outros, e queria que os meus também tivessem esse estilo.

Foi durante muito tempo, acordando perto da meia-noite para esperar mamãe chegar em casa de viagem, após dar aula em uma cidade vizinha a nossa, que fui folheando e tropeçando na leitura desses livros e, anos mais tarde, viajando naquelas capas, que a minha infância foi passando e me levou a entender hoje o quão importante é esse ciclo até os 12 anos

de idade. Não que eu já fosse uma criança leitora ou escritora – eu até hoje não sei nem desenhar – mas sempre tive alguém comigo desde aquele momento de se contar uma história na hora de dormir, ou até mesmo de cantar várias músicas infantis para que eu pegasse no sono.

Se as capas e o conteúdo dos livros naquela fase me prenderam a atenção, já não posso dizer que aconteceu o mesmo nos primeiros anos da minha adolescência. Parecia que o leitor (eu) havia pegado emprestado na biblioteca um livro (minha vida) chato e estava com aquela preguiça de terminar de ler. Sabe aquela história que não empolga, os personagens que não te inspiram em nada? Pois é.

Dessa época, só consigo lembrar de um livro que li quando estudava no Colégio Diocesano, durante o que hoje chamamos de Ensino Fundamental II: “Cuidado, não olhe para trás”, de Stella Carr, (tive que utilizar os recursos de navegador para pesquisar na Internet o nome da autora, porque, claro, eu não lembrava). Mal sabia eu o quanto em minha vida eu teria que “olhar para trás” quando mergulhasse no oceano que é estudar História. Mas ainda não é o momento de falar sobre isso.

Aí você me pergunta: como um jovem em uma escola privada, com estrutura e professores preparados, não manteve a mínima curiosidade para a leitura? Eu te respondo: eu era só mais um no meio de um universo de 60 alunos dentro de uma sala de aula, sendo educado através de um ensino religioso e tradicional, cobrado por professores para decorar respostas, sem estímulo algum ao senso crítico, além de dividir minha atenção com o que eu achava bem mais interessante: os discos de vinil dos meus irmãos mais velhos, minhas fitas K7 de rock nacional e internacional que usava em um walkman digital da Sony, que chamava atenção de todo colégio.

Havia também as peladas de futebol que jogava na rua e no parque perto de casa, além de ver os jogos de todos os campeonatos de futebol que passavam na TV, ou os jogos do Clube Náutico Capibaribe, meu time do coração, que cresci acompanhando pelo rádio. Navegar através das ondas da TV e do rádio parecia bem mais legal do que acalmar meu corpo com a leitura.

Essas minhas preferências atrapalharam meu desempenho escolar até a 8ª série? Não! Digo isso referindo-me apenas a esta fase, porque ao final dos anos 1990, quando ingressei no Ensino Médio e mudei de escola e de cidade, enxergando e convivendo com outra realidade, percebi o quanto foi ruim não ter terminado de ler aqueles livros. Não só o livro chato do início da adolescência, mas de todos os ensinamentos e sugestões de leituras que me fizeram para que eu crescesse como estudante e, principalmente, como cidadão.

De 1997 a 1999, cursei o Ensino Médio. Dividi esses três anos exatamente entre o Colégio Meridional, em Garanhuns, e o Colégio Contato, em Recife. Neste último, fiz o primeiro semestre do 1º ano e voltei para fazer todo o 3º ano. Em ambas as escolas, percebi como o ensino pode mudar a vida das pessoas. Nesses locais, fui cobrado como aluno de forma como nunca havia sido antes. Entendi ali que filhos de trabalhadores (professores, no meu caso) precisam suar mais a camisa ou *queimar mais as pestanas* do que os colegas mais abastados de sala para alcançar seu objetivo. E, acima de tudo, foi nessa época que descobri minha ligação com a História.

Como em toda trajetória de um estudante que vira professor, é impossível não recordar daquele mestre que te fez abrir os olhos, que te mostrou o quanto é prazeroso pensar, refletir e aguçar seu senso crítico. E foi justamente a partir do professor Marcos, no Colégio Meridional, e do professor Novais, no Colégio Contato, que entendi que eu fazia parte da História. Foram eles que me lembraram como é prazeroso ler, como faz bem dialogar com os autores, confrontar pensamentos e contribuir para um debate que faça uma reflexão sobre a nossa vida. Afinal de contas, todos nós contribuímos para a construção da história.

Foi nessa época, em que a preparação do aluno estava voltada para a aprovação no vestibular, que tive acesso a textos de Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, por exemplo, como os autores que fizeram me apaixonar, inicialmente, pela História do Brasil. Em 1999, quando voltei a Recife para terminar o Ensino Médio, a inserção da tecnologia no material didático já começava a me encantar. Seja o uso do já ultrapassado CD-ROM nos computadores do laboratório de informática do colégio, onde tínhamos aulas semanais, ou as indicações didáticas do material próprio do colégio que nós usávamos. Enfim, era como se o livro que eu convivi durante toda minha vida tivesse mudado de roupa e agora, existisse um outro tipo de material didático.

Pensando bem, durante esta fase da minha vida escolar, eu fiz parte de um processo de transformação que os livros didáticos sofreram durante as décadas de 1980 e 1990. De 1985, quando entrei na escola pela primeira vez, até 1999, ano de conclusão dos estudos secundários, eu me relacionei com três modelos diferentes de materiais. Comecei com os livros infantis, recheados de desenhos que não chamavam minha atenção. Fui para a surpresa dos livros didáticos com capas diferentes, mas com uso demasiado de textos e exercícios de reprodução. E cheguei até as apostilas, que eram novidades para mim por terem outra proposta gráfica, pedagógica e que já me colocavam em contato com os recursos tecnológicos da época.

Essas novidades tecnológicas certamente contribuíram para que, ao final desse mesmo ano de 1999, eu prestasse meu primeiro vestibular para o curso de Jornalismo. Enfrentei esse “bicho papão” na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Recife e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa. Mas, em ambas as instituições, o resultado foi o mesmo: tente novamente no próximo ano.

Em 2000, voltei para Garanhuns para fazer cursinho pré-vestibular e tive o prazer de encontrar na sala de aula outro professor de História que manteve em mim o desejo pela leitura e reflexão dos fatos. Em muitas conversas com professor Gustavo, ouvi-o dizer que eu poderia até fazer faculdade e ser jornalista, mas a História seria minha realização pessoal. Essa semente foi plantada na minha mente e no final daquele ano eu novamente não consegui passar no vestibular para o curso de Jornalismo, dessa vez após tentar a vaga na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No entanto, fui aprovado no curso de Licenciatura em História, na Universidade de Pernambuco (UPE).

Se meu desejo profissional, à época, ainda era o Jornalismo, a vida me levou a percorrer o caminho da docência onde, desde a primeira vez que entrei em uma sala de aula para lecionar, já em outubro de 2001, até o encerramento desse ciclo, em dezembro de 2007, vivi várias das aventuras que Chartier aponta e que só os livros proporcionam.

Mas, primeiro, era preciso conhecer e entender o que é estudar História. Ter apenas uma leitura superficial dos fatos da humanidade e aplicá-los numa prova para ter condições de entrar numa universidade não me fazia um historiador. Eu tinha que entender mais profundamente os aspectos que cercam os acontecimentos históricos, fazer uma reflexão crítica sobre eles e entender as implicações teóricas, sociais, econômicas e tantas outras. Isso ajudou a me formar como docente, através de aspectos pedagógicos importantes para me preparar para a sala de aula, bem como também para aprender como me tornar um professor pesquisador.

E, para isso, não havia alternativa a não ser aceitar para sempre o ofício de leitor. Classifico como ofício a leitura por ser um ato (para mim) solitário e silencioso, na maioria das vezes, que requer dedicação e concentração para a construção de um conjunto de pensamentos que nos ajuda a moldar quem somos, com o poder de transformar-nos. E, como não poderia ser diferente, fui apresentado aos autores que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Dentre eles, lembro-me de Karl Marx, Friedrich Engels, Marc Bloch, Jacques Le Goff, Antônio Gramsci, Peter Burke, Leo Huberman, Eric Hobsbawm, Gilberto Freyre, Elio Gaspari, Sérgio Buarque de Holanda, Carlo Ginzburg, Caio Prado Júnior, Boris Fausto, Paulo

Freire e tantos outros nomes da Sociologia, Filosofia e Pedagogia que contribuíram para minha formação, mesmo ainda pensando que o Jornalismo poderia entrar na minha vida.

Pensando assim, escolhi pesquisar em meu Trabalho de Conclusão de Curso os anos da Ditadura do Estado Novo¹, mais especificamente a atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda² (DIP) no Estado de Pernambuco. Era o início da construção de um pensamento historiográfico, em que sempre busquei alinhar dois caminhos que se cruzam: a História e o Jornalismo. Ao longo desse percurso, vivi muitas experiências, aprendi muita coisa, dei minha contribuição para a formação de muitas crianças e jovens, mas, dentre as vivências mais fascinantes, quero destacar aqui a última delas. No final de 2005, tentei até a seleção para o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mas não fui aprovado. Ainda era preciso remar mais.

O ano era 2006. Após a conclusão do curso de Graduação em História (2004) e Pós-Graduação em História de Pernambuco (2005-2006), ambos na UPE, as dúvidas pairavam sobre a cabeça desse jovem, com 24 anos na época. Apesar dos bons resultados nas pesquisas durante os anos na universidade, a não aprovação no primeiro concurso público que prestei para o Estado de Pernambuco naquele ano me mostrou o tamanho da montanha que eu ainda precisava escalar.

Mas como para tudo há um propósito, recebi um convite de pessoas que trabalhavam na Gerência Estadual de Ensino, em Garanhuns, para um treinamento de professores para atuar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do Telecurso 2000³. Eu seria uma espécie de professor mediador para jovens e adultos fora da faixa etária escolar que não concluíram o Ensino Médio e que assistiriam às teleaulas gravadas em VHS para finalizar os estudos secundários.

Essa seria a maior oportunidade que eu receberia para trabalhar tanto a parte pedagógica (já que teria que ministrar aulas de todo o currículo do Ensino Médio), como

1 Período político brasileiro instaurado pelo presidente Getúlio Vargas que foi de novembro de 1937 até janeiro de 1946. Tinha como características a centralização do poder, o nacionalismo, o anticomunismo, além de um forte autoritarismo. “No Brasil, o medo da suposta ‘ameaça vermelha’ favoreceu a conspiração do governo e passou a integrar o rol de justificativas de Vargas para, em 10 de novembro de 1937, anunciar o Golpe de Estado e impor à nação o Estado de Sítio” (JAMBEIRO, 2004, p. 88).

2 Órgão sensor que exercia tanto a atividade de controlar a imprensa brasileira, como também de realizar a propaganda do Governo Vargas durante todo o período do Estado Novo. “O grande articulador da política de disseminação da ideologia do Estado Novo foi o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que passou a controlar os jornais e revistas, o rádio, as editoras, os espetáculos e manifestações de qualquer natureza, inclusive o Carnaval, festas cívicas e mesmo religiosas” (*Ibid*, p. 108).

3 Sistema Educacional de Educação a Distância oferecido pela Fundação Roberto Marinho e pelo Sistema FIESP. A proposta é ensinar através de teleaulas que podem ser assistidas em casa ou em salas de aula de escolas que adotam essa metodologia.

também para ter contato com as ferramentas tecnológicas que, naquele momento, estariam a minha disposição.

Para me encorajar ainda mais para esse desafio, fui designado a trabalhar na Escola Estadual Francisco Madeiros, também conhecida como CERU, unidade escolar onde meu pai havia sido diretor (gestor, na nomenclatura atual) durante os anos de 1979 e 1982. Era Givaldo filho percorrendo os mesmos corredores que Givaldo pai havia liderado. E essa analogia temporal era feita pelos professores e demais funcionários que estavam na escola desde aquela época, ou até mesmo pelos mais novos que quando conversavam comigo, acabavam descobrindo a minha história familiar e ligação com aquela escola.

Dificuldades para trabalhar no “Projeto Avançar⁴”, tive várias. Desde a minha preparação para lecionar as disciplinas as quais não tinha formação específica, até a falta de apoio pedagógico, estrutural e de material didático. Nada diferente do que muitos professores de hoje em dia também enfrentam. Mas estar inserido num contexto em que o uso da tecnologia está imbricado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as aulas eram dadas a partir de videoaulas, me fez pensar que minha relação com a utilização da tecnologia em sala de aula não é algo que começou há pouco.

A metodologia do Projeto Avançar tinha como proposta a utilização das videoaulas como suporte principal ao professor, mas, ao mesmo tempo, possibilitava que, a partir das experiências dos alunos, eles pudessem relacionar o ensino pedagógico com as situações do dia a dia. Não só pelo fato das explicações didáticas que eles assistiam, mas também pela dramatização de situações cotidianas, mas também por possibilitar que antes da exibição da aula, o professor fizesse uma problematização, para que eles pudessem se reconhecer a partir do conteúdo que eles assistiriam em seguida.

Este cenário me inseriu em um contexto que, em primeira mão, associava o ensino a partir da reprodução tecnológica, mas de forma muito tímida buscava problematizar o conteúdo das aulas com as experiências dos alunos. Digo isso, porque era comum eles não se reconhecerem a partir das situações onde as videoaulas eram problematizadas. Principalmente pela realidade de eles serem completamente diferentes da que era exibida. Afinal, estávamos em uma cidade do interior de Pernambuco, e a escola localizada em uma região periférica do município, enquanto as videoaulas eram dramatizadas nas grandes cidades da região Sudeste do país.

4 Nome do projeto do Governo de Pernambuco que utilizava as aulas do Telecurso 2000 no Ensino Médio. Os alunos concluíam sua formação escolar de três anos (do 1º ao 3º ano) num espaço de tempo de 18 meses.

Muitas vezes, toda aquela tecnologia, TV, videocassete e fitas VHS não faziam tanta diferença em uma proposta de ensino que se colocava como atual. Em vários momentos, as aulas aconteciam sem esses recursos. Ora não tínhamos todas as aulas gravadas para reproduzir o conteúdo, ora os estudantes não entendiam a matéria pela forma rápida que ela era explicada no vídeo. A saída, então, era o uso do bom e velho quadro verde e giz, além da explicação oral do professor. Recursos que não tornam o ensino obsoleto, e sim mais eficaz para a nossa realidade.

Mas, ter sido professor nos anos de 2006 e 2007 desse projeto me instigou a querer estudar mais, a aprender o que eu só havia visto muito superficialmente na época do Ensino Médio, e a fazer a diferença na vida dos meus alunos. Construí uma relação saudável em sala, e passei a avaliar novamente a possibilidade de prestar vestibular uma última vez, para desatar o nó dessa minha aproximação com as tecnologias e, enfim, encontrar-me ou ser encontrado no Jornalismo. Tudo isso contribuiu para que eu me tornasse um professor melhor, uma pessoa melhor, ávido por novos desafios.

E foi após essas experiências que, no final de 2007, voltei à UEPB pela segunda vez para prestar o vestibular. Fui aprovado e, em 2008, dei início a minha fase de navegador. E com novo destino: Campina Grande.

Nessa época, o texto em tela já era uma realidade para mim. Desde os anos finais do curso de História, já me era familiar as propostas tecnológicas. Se iniciar um curso de graduação já possuindo uma formação e, principalmente, com uma base de leitura teórica me ajudava, a idade e o pensamento no mercado de trabalho eram barreiras que eu tinha que superar desde cedo. Digo isso porque havia colegas de sala dez anos mais novos que eu e isso é muito importante no mercado. Contudo, fui driblando essas pedras com dedicação e a experiência de quem já conhecia como o Ensino Superior funciona me ajudou bastante.

Após o primeiro semestre de curso, surgiu o primeiro estágio. Cheguei à redação do portal de notícias Paraibaonline, site onde minha irmã era editora (que pode ter contribuído para minha primeira oportunidade), o que não quer dizer que tive vida fácil. Era aquele velho mantra de quem quer agarrar com tudo sua chance: chegar primeiro que todo mundo, sair por último, dedicar-se, errar o mínimo possível e sempre buscar melhorar.

Um ano depois, fui fazer um teste para repórter estagiário no jornal impresso Diário da Borborema. Tradicional periódico da cidade, lá, desde a primeira vez que entrei, senti que aquele nó poderia ser desatado de minha cabeça. Após uma manhã e o cumprimento de duas pautas, recebi o telefonema no final da tarde comunicando minha aprovação, mas sem previsão para o início das atividades.

Como a paciência sempre foi algo que carreguei, mantive meu trabalho no site por quase dois meses, para assim dar início a minha grande escola no jornalismo. Não que eu não tivesse aprendido muitas coisas no Paraibaonline, como as lições básicas de como é o trabalho de um repórter. Mas a redação de um jornal impresso é algo *sui generis*. Assim, iniciei minha trajetória como repórter na editoria de Cidades, mas em menos de um mês fui transferido para a editoria de Esportes.

Para mim, era como se fosse um sonho. Aquele menino vidrado em esportes, que imaginava como seria a cobertura esportiva dos campeonatos que acompanhava, agora estava lá, no lugar onde a notícia acontece. Seja no campo, num ginásio, numa entrevista coletiva em que você relata uma história que interessa a dezenas, centenas, milhares de pessoas. Ali me vi no lugar certo.

Entretanto, menos de três meses depois, meu contrato de estágio acabou sendo rescindido devido a mudanças na empresa. Mas isso não era um adeus, e sim um até logo. Passados pouco mais de três meses fazendo trabalhos esporádicos e continuando minha dedicação ao curso de Jornalismo, eis que, em uma sexta-feira, meu telefone toca e recebo o convite para retornar ao DB para tirar férias de alguns jornalistas. Não hesitei um segundo sequer e, na segunda-feira seguinte, lá estava eu para minha retomada.

Era início do mês de fevereiro de 2010 e meu estágio ganhava novo fôlego. Meu trabalho estava indo tão bem que, no mês de abril daquele mesmo ano, fui informado que minha contratação como jornalista profissional estava sendo solicitada. O frio na barriga assim que soube da notícia foi inevitável. Pensei silenciosamente: como um estudante que está no meio do curso pode ser contratado como jornalista? Meu chefe na época me tranquilizou e, ao mesmo tempo em que o jornal navegava para sua expansão no meio digital, minha carreira ganhava um impulso.

O ano de 2011 foi de formatura do curso de Jornalismo e, após experimentar pesquisas em História da Comunicação e Teoria da Comunicação, decidi fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) unindo minhas duas formações. Desenvolvi uma pesquisa que analisava as capas do jornal Diário da Borborema, empresa onde trabalhava, com o período das Diretas Já⁵, observando os fatos que aconteceram em Campina Grande. Mais uma vez estavam lado a lado as áreas que me forjaram. Era a confirmação do encontro entre o leitor e o

5 Movimento político-social durante o período de Ditadura Militar no Brasil, que reivindicava o direito ao voto dos cidadãos para presidente da república. Ocorreu entre os anos de 1983 e 1984 e teve cobertura intensa tanto da imprensa nacional, como também da local. “A campanha das diretas funcionou como um mecanismo de materialização da vontade majoritária por eleições diretas existentes na sociedade. [...] os políticos profissionais, cujo destino político dependia cada vez mais da aproximação com o eleitorado” (BERTONCELO, 2009, p. 183).

navegador. Ao longo dessa trajetória, percebi o quanto minha vida estava envolvida com o texto impresso em papel, como também com o texto em tela.

Continuei trabalhando no Diário da Borborema até fevereiro de 2012, quando aconteceu o fechamento do jornal. No mesmo mês, recebi o convite para integrar a equipe de jornalistas do Jornal da Paraíba, na redação de Campina Grande. Lá, a empresa também convivia com as transformações do mercado envolvendo o meio impresso e a Internet.

Praticamente neste mesmo período, fui convidado para trabalhar na Coordenadoria de Comunicação da Universidade Estadual da Paraíba (CODECOM UEPB). Como já tinha uma experiência em assessoria de imprensa, atividade que desempenhei por três anos (2009-2011) no Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste e da Borborema (SINTAB), comecei a me aprofundar em uma área muito importante no jornalismo: assessoria de imprensa, com a prestação de serviços em uma das maiores instituições do Estado.

Dividi-me entre Jornal da Paraíba e UEPB até o ano de 2015, quando encerrei minhas atividades no jornal devido às mudanças editoriais que a empresa vivia. A saída do meio impresso para a dedicação somente ao formato digital foi o caminho escolhido pelo jornal, bem como acabou sendo meu destino, já que na UEPB, local onde até o período desta pesquisa estou trabalhando, também se concentra a maior parte de minhas atividades. E foi com esse mergulho no oceano da Internet que passei a me dedicar. Estudos sobre Cultura da Convergência, Cibercultura, Ciberespaço, Jornalismo 2.0 e tantos outros assuntos importantes para o meu trabalho entraram no barco que passei a navegar.

Por minha história e relação com a docência e a pesquisa, porque não tentar a seleção em uma pós-graduação? Afinal de contas, se eu tinha um sonho que lá atrás parecia inalcançável, era ser aprovado e concluir um curso de Mestrado. Já pensou? Aquele garoto de Garanhuns, que gostava de jogar bola na rua, ouvir música no walkman, que viajava observando as capas dos livros que tinha em casa, que entendeu o que significa a importância de ler durante a formação como professor de História, dar continuidade nos estudos como aluno da pós?

Pois é. Tentei novamente em 2017. Agora era a seleção para o Mestrado em Comunicação na UFPB e o resultado não foi positivo. “É preciso ajustar o projeto”, respondeu-me o coordenador do curso. E foi pensando nesse ajuste que, conversando com minha esposa, a jornalista Tatiana Brandão, ela questionou: “por que você não faz esse ajuste voltando a pesquisa para um mestrado na área de Educação? O mercado em Comunicação está tão complicado que talvez esse seja um caminho mais promissor”.

Coincidentemente, no início de 2018, o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB publicou um edital para alunos especiais para a disciplina de “História da Leitura e da Escrita”, sob o comando da professora doutora Maria de Lourdes Leandro. Não pensei duas vezes e logo me inscrevi para começar a navegar em águas desconhecidas.

Carta de aceite aprovada, esse foi o momento de enveredar por novas leituras. Apesar do nome da disciplina sugerir um apreço pela História, encontrei dificuldades para desenvolver um projeto que pudesse ser submetido ao processo seletivo que aconteceria no segundo semestre daquele ano.

Foi aí que, conversando com o professor doutor Antônio Roberto Faustino, integrante do PPGFP e de quem tive a satisfação de também ter sido aluno durante o curso de Jornalismo, recebi o convite para participar da disciplina “Práxis Educativo-Coletiva”, do mesmo mestrado, mas que contava com, além de alunos especiais, alunos regulares.

Essas duas disciplinas contribuíram bastante para que eu tivesse condições de entender o edital de seleção do Programa e preparar uma proposta de pesquisa que, no segundo semestre, foi sofrendo as alterações necessárias quando participei como ouvinte da disciplina “Pesquisa em História da Educação”, ministrada inicialmente pelo professor doutor João Batista Gonçalves Bueno, que precisou se ausentar por questões de saúde, passando para o professor mestre André Luís de Freitas Oliveira.

Veio o processo seletivo entre os meses de setembro e novembro e conquistei uma das duas vagas disponíveis pelo orientador para integrar a turma regular 2019 do Mestrado em Formação de Professores da UEPB. Senti-me vitorioso. Afinal, ser submetido a processos seletivos sempre acarreta na junção de vários fatores que não se restringem apenas em estar com o conteúdo na cabeça para fazer uma boa prova escrita. Enfim, eu estava ingressando em um espaço que, durante minha vida, eu via como um sonho, uma meta, uma realização profissional e pessoal.

Mas teria sentido fazer um Mestrado em Formação de Professores não estando atualmente em uma sala de aula, desempenhando o papel de professor? Com toda certeza, digo que sim. A qualificação profissional não se restringe à posição de momento que se ocupa no mercado. A cada aula assistida, a cada disciplina cumprida, debate em sala de aula, a realização do estágio supervisionado, participação em eventos, artigos escritos e publicados e tantas outras atividades concluídas nesses últimos anos, cumpri critérios, desenvolvi métodos, fui avaliado e criei condições para continuar pensando no ensino de História, na Educação e na formação de cidadãos críticos.

Entretanto, no percurso de todo esse processo, veio a pandemia do novo Coronavírus. Uma doença desconhecida, que rapidamente se espalhou pelo planeta e que foi avassaladora no Brasil, destruindo vidas e deixando o sentimento de vazio em milhares de famílias. O medo de me contaminar e de contaminar alguém da minha família por muitas vezes me fez refletir sobre como minha vida seria a partir de então. Junto a isso, veio a experiência do isolamento social que me mostrou uma nova maneira de olhar o mundo: vê-lo através da janela. Das janelas da minha casa eu olhava lá fora e imaginava o que poderia acontecer.

Mas foi através de outra janela que, ao lado de muita gente, eu passei a enxergar essa nova realidade: a janela da Internet. Ferramenta que promete apresentar novas possibilidades de aproximar pessoas, facilitar contatos, entre tantas outras coisas, mas que também te impede de fortalecer relações e vivenciar experiências. Ela tem a capacidade de te fechar tanto nesse mundo particular da tecnologia que, em muitas vezes, não nos damos conta que a hora passou, que o dia se foi e que permanecemos no mesmo lugar.

Por conta de todas essas questões, meu trabalho como jornalista na UEPB passou a ser praticado de forma remota, através das mídias digitais e, aos poucos, minha vivência como aluno do PPGFP também adentrava nessa nova realidade. Foi através de salas de videoconferência que ao lado do professor doutor João Bueno, meu orientador, participei como monitor de duas disciplinas ministradas por ele em um ambiente totalmente diferente ao qual estávamos acostumados.

Quadrinhos na tela do computador com fotos indicavam a presença do professor e dos alunos “na sala de aula”. Na hora de contribuir com as discussões, víamo-nos sozinhos em um quarto ou em uma sala, falando em direção ao monitor. Será que falávamos com fantasmas? Alguém que entrasse no local e visse a cena poderia pensar: está doido, falando sozinho? Foram pouco mais de três meses em cada disciplina com essa experiência que acredito ter transformado não só a mim, mas também o professor e todos os colegas que participaram dessa experiência.

Só que essa não era apenas a minha realidade. Foi durante um bom tempo a realidade de inúmeros professores de todo o Brasil, que precisaram se reinventar para cumprirem com suas funções pedagógicas. Não importa se eles dominavam as mídias digitais ou se o contato com os recursos tecnológicos era algo novo. Essa experiência, para muitos colegas docentes, mostrou que a execução dos trabalhos escolares passou a ser realizada somente a partir do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Elas foram importantes para nos adaptarmos a esse cenário, mas que sozinhas não tinham a capacidade de levar o conhecimento para os estudantes que precisaram se afastar fisicamente da escola.

Por isso, acredito que esta pesquisa, por discutir questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais que estão inseridas no manual impresso do professor de História como também aquelas disponíveis na Internet e que são usadas durante o ensino remoto, pode contribuir para pensarmos como é possível compreender melhor essa relação. Afinal, qual é o papel do professor nesse mundo tecnológico que forma uma sociedade tão preocupada com o ritmo acelerado da novidade, que anda apressada, sem tempo mais para nada?

Será que nos encontramos em um presente que se transforma em passado cada vez mais rápido, sob a justificativa de só assim nos reconhecermos como uma sociedade que marcha para o progresso? Ao vivenciar essa experiência do isolamento social, percebi que se não pararmos para pensar, para respirar, para viver e para ter tempo, até nossa memória poderá ser deixada para trás.

Assim, relembro minha caminhada até aqui, vejo o quanto os livros sempre estiveram presentes, ora como instrumentos balizares para a minha formação, ora como objetos que vi sofrerem transformações que os fizeram não ser mais os mesmos que estavam guardados na estante lá de casa, há mais de 30 anos.

Por isso, sinto que posso contribuir para este debate. Se o mundo mudou rapidamente, proponho ressignificarmos esse tempo de agora. É a partir da construção de novas relações que enriqueceremos nossas capacidades cognitivas da emoção, da afetividade e da estética, além de contribuirmos para a formação de cidadãos mais sábios, exigentes e críticos.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso da pesquisa e delimitação do objeto

Propor uma discussão na área do ensino de História é acreditar na construção de um diálogo que envolve diversas possibilidades. A visão de que a abordagem historiográfica está ligada apenas ao estudo do passado histórico não se sustenta, uma vez que a tarefa do historiador, segundo Benjamin (1987), é encontrar mecanismos para o reconhecimento de que o presente é tomado de referências que de formas correspondentes podemos associar a experiências vividas no passado. Isto é, capturando documentos, imagens, palavras, discursos, textos, livros, sons, práticas e outros objetos, o historiador assume a responsabilidade de educar o seu olhar recriando relações entre temporalidades distintas que colocam lado a lado elementos de outras épocas que se fazem presentes de forma correspondente na atualidade.

Só que um dos maiores desafios para o pesquisador do campo histórico é buscar, no estranhamento do passado, os sentidos e as motivações que estão ocultos no tempo e que se representam no agora. Apresentando uma reflexão a partir do pensamento de Johan Huizinga, que identifica a possibilidade de trazer para o presente a experiência humana do passado, fazendo-nos pensar “sobre as sensibilidades dos homens de um outro tempo, sobre a alteridade do passado e sobre a natureza das marcas de historicidade que nos permitem reconfigurar o tempo do acontecido” (PESAVENTO, 2007, p. 9).

E foram essas marcas que carreguei ao longo de minha vida que me trouxeram até aqui para apresentar um estudo que tem como proposta colocar lado a lado o livro didático (exemplificado nesta dissertação como o manual impresso do professor de História), objeto que faz parte do processo escolar brasileiro há, “pelo menos, dois séculos” (BITTENCOURT, 2011, p. 299). Além disso, também abordei como os recursos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), enquanto meios que fazem parte do convívio atual da sociedade, são apresentados como itens associados ao ensino.

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa o manual impresso do professor e os Objetos de Aprendizagem (OAs) presentes nele. A partir desse ponto, fiz uma análise das tecnologias digitais utilizadas no ensino de História, instrumentos que foram pensados em um contexto de educação presencial, contudo, com o enfrentamento da pandemia da COVID-19, esses recursos passaram a ser mais frequentes no processo ensino-aprendizagem através do ensino remoto. Essa proposta me levou a analisar as interfaces identificadas como OAs

existentes no manual, bem como a correlacioná-las com outros conteúdos que estão disponíveis para o professor na Internet.

Como primeiro passo, quero destacar que a expressão Objetos de Aprendizagem (OAs, como serão referenciados a partir de então) é recente, uma vez que, em 2000, David Wiley os conceituou como qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, todas as vezes que esta pesquisa citar os OAs, ela estará se referindo aos conteúdos digitais presentes tanto no manual impresso do professor como nos ambientes virtuais da Internet, que se apresentam como “ferramentas e processos de desenvolvimento, para que o professor consiga idealizar objetos e também se familiarizar com essas ferramentas” (BRAGA, 2015, p. 13).

Estas ferramentas on-line oferecem alternativas para o docente encontrar diferentes meios que auxiliem seu trabalho dentro e fora da sala de aula, seja com o planejamento de aulas, materiais audiovisuais, plano de desenvolvimento, projetos integradores, sequências didáticas e uma gama de outros materiais digitais pedagógicos que prometem levar uma missão educadora para a escola além dos livros impressos.

Como segundo passo, destaco que quando me refiro ao manual impresso do professor de História, minha intenção é destacá-lo como um material ou livro didático, que, segundo Bittencourt (2004, p. 72)

[...] é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época.

A reunião desses OAs no manual impresso do professor me permitiu identificar a existência da intenção que a Educação Básica passou a ter, uma vez que o uso do livro se atrelou a instrumentos novos, que possuem características interativas hospedadas no espaço virtual da Internet. Dessa forma, a obra em análise nesta pesquisa foi a da coleção História Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior, ano 2016, 2ª edição, da Editora FTD. Livro selecionado pelos professores de História do Ensino Médio da escola em questão, que estava inserido como opção no Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático⁶ (PNLD), do ano de 2018.

⁶ O PNLD compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias destinadas aos estudantes e professores das escolas públicas do Brasil. Ele foi criado a partir do Instituto Nacional do Livro, pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Nos anos posteriores, a educação brasileira passa por diversas modificações, quando, em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. No início dos anos 2000, o Programa amplia sua política de distribuição, até que, a partir de 2018, ele passa a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, entretanto não muda sua sigla e continua sendo referenciado como PNLD.

Mas, a entrada desses recursos digitais no manual impresso do professor começou no PNLD de 2012, quando se passou a oferecer, de forma mais intensa, a possibilidade de escolha dos recursos pedagógicos da Internet no ensino de História. O documento do Ministério da Educação (MEC) apontava para uma realidade que indicava a “crescente inserção de referências a endereços eletrônicos, razão pela qual se adotou metodologia específica de análise, que procurou identificar as características dos sites apresentados na coleção, a coerência entre conteúdos dos sites e os objetivos explicitados na obra, além dos usos didáticos dos sites” (BRASIL, 2011, p. 24).

Esse novo modelo de livro foi o início de uma proposta que começou apenas com a indicação dos conteúdos pedagógicos presentes na Internet, e chegou até a disponibilidade dos livros didáticos completos em formato digital, como pode ser averiguado no PNLD de 2015 (BRASIL, 2014). Contudo, este formato do livro digital não é alvo dessa pesquisa.

O fato é que a presença dos OAs no manual impresso do professor de História passou a fazer parte de um processo de mudança da Educação, que permitiu o desenvolvimento de atividades que prometem aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de experiências extraídas de conteúdos que estão no ambiente virtual. Essa nova perspectiva se apresentou como alternativa para a ampliação do uso dos materiais didáticos impressos brasileiros desde o século XIX, e que foram ganhando cada vez mais espaço nas escolas sob a proposta de oferecer outros recursos ao trabalho do professor.

Entretanto, antes de dar prosseguimento a esta fase atual do manual impresso do professor, é preciso falar um pouco sobre como o livro didático chegou até esse ponto. Instrumento que faz parte da cultura escolar e da memória não só minha, mas de muitos professores e estudantes, esse elemento pode ser definido como um composto que se localiza no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993 *apud* FREITAS, 2008, p. 301).

Dentro da trajetória de controle que o Estado exerceu sobre os conteúdos ou sobre a distribuição dos livros didáticos no Brasil, ocorreu, no final da década de 1920, a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Mas foi durante o governo do presidente Getúlio Vargas que, em 1938, iniciou uma política para a produção do material e circulação dessas obras (FREITAG *et al.*, 1997).

Os anos foram passando, e, em 1976, o INL foi extinto, dando lugar a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que se tornou responsável pela execução do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Com essa nova fase, o material passou a ser adquirido com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE) e com muita defasagem, encontrava dificuldades para chegar a todas as escolas públicas do Brasil.

Durante a década de 1980, os professores passaram a participar mais efetivamente da escolha dos livros didáticos que seriam trabalhados nas escolas. É justamente aí que o PNLD apresentou elementos que indicavam uma mudança significativa nas políticas do livro didático no Brasil. O aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção do material, a oferta para a Educação Básica e a aquisição das obras pelo Governo Federal (FREITAS, 2008) foram os elementos que elenco como mais significativos ao longo desse processo de transformações da educação a partir do livro didático.

Aprofundar essas questões que relacionam o livro didático com a educação no Brasil vai além da presença desse objeto no dia a dia da escola. As possibilidades que são criadas para o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso desse material eu julgo como importante, tendo em vista a presença dele na escola por quase 100 anos. Dessa forma, este trabalho apresenta a seguinte questão problema: como os professores de História do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, localizada na cidade de Puxinanã-PB, relacionavam-se com OAs presentes no manual impresso durante o processo de ensino-aprendizagem nos contextos das aulas presenciais e passaram a se relacionar com o advento das aulas remotas?

Esse problema norteador baliza nos seguintes questionamentos e hipóteses: será que se confirma a tendência de que os professores que participaram desta pesquisa reproduziriam o conteúdo do manual impresso? Se sim ou se não. Como isso se deu? Teve consequências no processo de ensino-aprendizagem? Houve perda da autonomia em relação às aulas presenciais que tradicionalmente eram ministradas e as aulas remotas que passaram a ser realizadas? Ao docente é sugerido, pelo livro didático, o uso de diferentes OAs. Será que ele tem outras escolhas? Utilizar os OAs sugeridos pelo material didático pode levá-lo à reprodução de um conteúdo que não tem significado para a sua realidade? Ou seja, ele pode ser levado a vivenciar situações com características da educação bancária? (FREIRE, 1987).

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar em que medida os professores de História do 2º ano do Ensino Médio da escola em questão, dialogam com os OAs disponíveis no manual impresso. Enquanto os objetivos específicos apontavam para: 1) examinar a interface dos OAs presentes no manual impresso do professor de História, bem como a utilização desses conteúdos digitais durante a realização das aulas remotas; e 2) propor o desenvolvimento da ferramenta pedagógica WebQuest como forma de aprofundamento nas

possibilidades de escolha e uso de diferentes dos OAs durante o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliando as questões que envolveram a relação entre o manual impresso do professor com os OAs contidos nele e, ainda, com os conteúdos digitais à disposição do docente no site da Editora FTD na internet e nos espaços virtuais navegados pelo professor, entendi que o que está em curso é um processo de reconsideração dos materiais didáticos impressos de História. Como esses materiais estão sendo reelaborados a partir de uma proposta de união entre os recursos impressos e digitais, Bittencourt (2004) afirma que esta nova proposta é voltada para uma sociedade que tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, o que tem feito com que a escola não fique de fora das transformações experienciadas na atualidade.

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

Reconheço que o manual impresso do professor é um suporte importante para a prática pedagógica, mas é necessário perceber que estes materiais obedecem a critérios de vendagem e que, por essa razão, as editoras criam mecanismos de sedução juntos aos professores. Com esse propósito, são oferecidos recursos e criados materiais anexos que acompanham as obras com acesso na Internet, de forma a apresentar o livro como um produto “novo”, seguindo as últimas inovações tecnológicas e pedagógicas.

Por isso, além de ter analisado os OAs inseridos no manual impresso do professor, também averigui os conteúdos digitais que a editora do livro escolhido pelos docentes de História da Escola Cônego Antônio Galdino oferece como material de suporte disponível no site dela na Internet. Refleti sobre isso, porque não é de hoje que as empresas editoriais buscam apresentar um material diferenciado para convencer o professor a escolher aquele produto como o melhor e como base para a educação dentro da sala de aula.

É preciso olhar com atenção para o tipo de conteúdo que está sendo apresentado como “novidade” dentro dessa estrutura pedagógica voltada à tecnologia. Quais são os interesses por trás da seleção desses conteúdos? O trabalho do professor é facilitado? Os OAs contribuem para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, ou o professor só percebeu essa possibilidade com a implantação do ensino remoto?

Temos que diversificar as fontes utilizadas para o ensino de História e não as simplificar, argumentando que uma escolha aleatória pedagógica pode representar nenhum sentido para o professor usá-la em sala de aula. Como fazemos parte de um sistema educacional que conta com inúmeras realidades, apenas isso, por si só, já levanta algumas questões sobre a sugestão de um OA contido em um livro que será distribuído para várias escolas espalhadas pelo Brasil, ou se aquele recurso tecnológico reproduzido durante uma aula remota serviu para que o processo de ensino-aprendizagem fosse contemplado.

1.2 Fundamentação teórica e metodológica

Para dar prosseguimento, gostaria de fazer um alerta para os leitores sobre os caminhos que esta dissertação percorreu. Respeitando todas as escolas de pensamento historiográfico, e valendo mão da minha possibilidade de escolha por aproximação a autores que acredito que refletem sobre a educação de uma forma que me traz apreço, confirmo que, em muitos momentos, dialoguei com reflexões que me levaram a pensar partindo da perspectiva que o inglês E. P. Thompson (1924-1993) chama de lógica histórica (THOMSPON, 1981).

Digo isso pela forma que meu diálogo com o objeto de pesquisa se deu ao longo deste percurso. Bebi na fonte dessa metodologia por ela se basear no estudo dos fenômenos em movimento que proporciona modificações em seus processos de análise. Para mim, isso refletiu em um processo de transformação a partir do momento quando olho para o objeto no início do seu desenvolvimento, e percebo que houve alterações na compreensão do mesmo após tantas reflexões, dúvidas, conflitos e decisões tomadas.

É como se, a cada diálogo, novas questões fossem colocadas me levando a encontrar novas respostas e/ou a reformulação de críticas, como também para testar novas hipóteses, de forma que “o interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas” (THOMSPON, 1981, p. 49).

E o meu objeto interrogado é o manual impresso do professor de História, de Boulos Júnior (2016), que seguiu as especificações do Ministério da Educação, uma vez que esta obra foi selecionada como opção de escolha para os professores dentro do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de 2018⁷. Essa adequação à proposta do

⁷ Tudo começa com a publicação de um Edital. Como política de Estado, o dispositivo jurídico é redigido pela Comissão Técnica, juntamente com a equipe da COGEAM – Coordenação-Geral de Materiais Didáticos do

órgão que comanda a educação no Brasil já coloca a obra como um material pedagógico feito sob medida para corresponder às expectativas e colocações de um edital preparado a partir de um modelo pré-definido pela Instituição Federal.

Tomar esse material didático como objeto de pesquisa me fez entender como este exemplar complexo é nomeado como livro didático, uma vez que “o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. –, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos” (LIVRES 2005, *apud* MUNAKATA, 2016, p. 121). Por isso, concordo com Bueno (2011, p. 35) que diz que “o livro didático é um material atravessado por propostas complexas da(s) cultura(s) escolar(es) e, ao mesmo tempo, das culturas extraescolares”. Inicialmente, vou me ater às propostas classificadas como complexas, para depois abordar a(s) cultura(s) escolar(es) e extraescolar(es), as quais o autor se refere.

As propostas que fazem parte do PNLD de 2018 buscam se adequar às questões relacionadas à tecnologia, já que este documento segue o PNLD de 2015, que propõe “atualizar a relação entre a escola e o seu entorno, introduzindo o uso de objetos digitais” (BRASIL, 2014, p. 9).

Se a minha preocupação fosse conceituar o que é o manual impresso do professor, separá-lo por categorias e encaixá-lo seguindo uma metodologia sistemática, esta pesquisa seria feita apenas a partir do campo das ideias. A minha intenção foi entender o que está envolto dos conteúdos presentes nestes materiais e perceber as relações existentes na sala de aula, área que pode ser uma zona de conforto para o professor, mas que se configura como um espaço para questionar a presença de um modelo que está sendo oferecido como uma reprodução do ensino (FREIRE, 1987), em que se utiliza um conhecimento pré-definido, aplica-o e se obtém um resultado esperado.

Para dialogar com tais questões, tomei como base o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), e outros autores que dialogam com o pensamento dele, para abordar sobre conceitos relativos à modernidade. Modernidade que, segundo Benjamin (2009) tem sua significação quando se faz o esforço para extrair o novo do “sempre igual”. Muricy (2009, p. 217) faz essa concepção afirmando que “se o mundo moderno é, por um lado, o mundo da revolução tecnológica e o da liquidação das formas tradicionais da cultura, é também, por outro lado, o mundo do desencontro fatal entre esse desenvolvimento da técnica e uma ordem social que não se renova”.

MEC e lançado dois anos antes da distribuição dos livros aos estudantes. Neste caso, PNLD 2018, o edital foi publicado em 2015 (BRASIL, 2017).

Muricy (2009) continua sua argumentação pautada no pensamento de Benjamin, destacando que esta modernidade é um mundo que se agarra a formas culturais que já não acompanham as transformações pelas quais passa e que se recusa a representar a realidade impositiva da mercadoria.

Como a modernidade tem uma relação em que “cada coisa que passa a ser fixada por um preço” (BENJAMIN, 2019, p. 149), a reprodução dos OAs em sala de aula pode fazer com que o professor leve “a degradação do seu trabalho a uma simples técnica, a submissão desesperadora das pessoas ao mecanismo social, a submissão dos ‘esforços heroico-revolucionários’ do passado pela piedosa marcha (semelhante à do caranguejo) da evolução e do progresso” (LÖWY, 2005, p. 20, grifo nosso).

Foi isso que identifiquei quando os professores participantes desta pesquisa afirmaram enxergar os OAs contidos no manual impresso apenas como um recurso que está ali presente, mas que, quando usado, não oferece significado para a sua realidade pedagógica. É como se todos acreditassem que essa reprodução de conhecimento fosse algo bom, um conhecimento novo, abraçado em uma concepção tecnológica que, mesmo sem ter sido perceptível, colocou o professor como instrumento de reprodução, como se fosse uma máquina.

Com o oferecimento desse modelo tecnológico, estão propondo para o professor um estilo de manual didático pautado não em um pensamento que o leve a encontrar uma possibilidade de fazer ligações com o passado, mas em algo que Benjamin chama de fantasmagoria. Ou seja, apresenta-se um produto dito como novo, concebido a partir de uma cultura capitalista e tecnológica, que oferece objetos preparados com o uso de uma técnica que se coloca como um enfeite, um produto pronto para o homem se distrair.

Assim, elas dão acesso a uma fantasmagoria onde o homem entra para se deixar distrair. No interior das diversões, às quais o indivíduo se entrega, no quadro da indústria de entretenimento, resta constantemente um elemento que compõe uma massa compacta. Essa massa se deleita nos parques de diversões com as montanhas russas, os “cavalos mecânicos”, os “bichos-de-seda”, numa atitude claramente reacionária. Ela se deixa levar assim a uma submissão com a qual deve poder contar tanto a propaganda industrial quanto a política (BENJAMIN, 2009, p. 57).

Essa estratégia capitalista é fatalmente identificada pelo papel desempenhado pelas editoras de livros didáticos. Elas não economizam em vender a ideia de um produto possuidor de recursos tecnológicos capazes de oferecer sempre uma novidade. Tais empresas reproduzem um discurso no qual empurra os procedimentos pedagógicos em direção ao “progresso”, mesmo sabendo que o produto oferecido possui todas as características de uma

mercadoria. Mercadoria cujo “seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da criança frustrada do verdadeiro aprendiz. Como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas. E tudo isso sob o manto da ‘assistência à criança carente’” (FREITAG *et al.*, 1993, p. 63, *apud* MUNAKATA, 1997, p. 28-29).

A estratégia de oferecer um manual impresso como se fosse um show, faz as relações em sala de aula perderem a possibilidade de criar significados para as vidas cotidianas. Essa proposta nutre falsas noções sobre o processo de produção de conhecimento, como também não incentiva a autonomia e a criatividade do professor de produzir suas aulas. Tal situação me fez questionar qual caminho rumo ao progresso esse tipo de educação está trilhando, uma vez que o material didático já traz tudo pronto, indicando por onde o docente deve começar a aula, quais OAs ele vai usar e como usá-los, e ainda, principalmente, quais os recursos digitais o colocarão em órbita com o pensamento tecnológico.

Será que o percurso da educação é seguir por um caminho que aponte para um resultado em que a tecnologia apareça como salvação para o ensino? Concordando com o que é destacado por Löwy (2005), Benjamin não concebe a revolução como um resultado ‘natural’ ou ‘inevitável’ do progresso econômico e técnico (ou da ‘contradição entre forças e relações de produção’), mas como a interrupção de uma evolução histórica que leva à catástrofe. Essa catástrofe a qual Benjamin alerta é resultado da perda das experiências provocada por essas relações, que no contexto desta pesquisa está baseada no ensino bancário dentro da escola (FREIRE, 1967).

O uso dos OAs citados no manual impresso do professor não podem ser a única saída para que a aula de História que está sendo dada pelo docente esteja dentro das competências esperadas pela escola. Se forem, o professor pode estar sendo levado através de um sistema onde ele escolha apenas o conteúdo disponível no manual, fazendo com que o aluno pense daquela maneira e aprenda exatamente o que está presente no seu livro.

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1987, p. 115).

O que percebi analisando esse tipo de material didático foi a intenção de valorizar a Educação a partir da reprodução, seguindo uma tendência neoliberal que reforça o que Freire

(1987) chamou de educação bancária. Segundo o autor, essa forma de ensinar representa a prática didática de memorização do conteúdo estudado que representa um instrumento de opressão do sistema. Ou seja, “uma educação que transforma os educandos em recipientes para serem encheidos pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 33).

Entretanto, é possível pensar em um modelo que seja capaz de dialogar entre um manual impresso do professor, dotado de itens atualizados e que corresponda às imposições do mercado, com uma realidade de relações humanas, que buscam significado para os itens tecnológicos que estão presentes nele. Esta dissertação propõe entender esses movimentos para quebrar um certo determinismo que existe na relação entre homens e máquinas. É como se a execução dos OAs nesse cenário despersonalizasse o trabalho do professor, e o docente só pudesse utilizar os conteúdos que estão presentes no seu manual.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma vivência que dinamiza a ampliação das habilidades cognitivas, além de facilitar o compartilhamento de saberes, tanto de docentes como de discentes pode ser um caminho a ser trilhado. É o que Assmann (2012) apresenta a partir de um novo prisma das relações de aprendizagem que têm como base o uso das NTICs.

Isso significa usar os OAs para possibilitar outra dinâmica pedagógica, na qual o conteúdo abordado oferece a possibilidade de apresentar um significado daquilo que está sendo vivenciado. Este é o ponto em que o cenário bancário de transmissão da educação, ou depósito de conhecimentos, precisa ser revisto para dar lugar a uma outra postura pedagógica. Para que ela seja capaz de entender que o cenário educacional é outro, que está inserido em um contexto midiático, mas que seja possível desenvolver uma prática de conhecimento em via de mão dupla, onde nem só o manual, ou nem só o professor tem o domínio do saber.

A era das redes estaria marcada, em suas características básicas, por uma dinâmica menos hierarquizada. No bojo das novas tecnologias estariam chegando inéditas chances e ampliação efetiva da solidariedade universal entre os seres humanos (...). As características promissoras da era das redes são, segundo muitos, a hipertextualidade, a conectividade e a transversalidade. Trata-se de usá-las em proveito da educação do desejo da solidariedade, porque a bipolarização da sociedade entre ‘info-ricos’ e ‘info-pobres’ está em contradição com as oportunidades oferecidas pelo próprio potencial tecnológico. Agora é preciso trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos (ASSMANN, 2012. p. 20-21).

É justamente na manutenção dessa dinâmica hierarquizada como modelo para o processo de ensino-aprendizagem que o uso das NTICs continua servindo como instrumento de controle social, entre aqueles que têm acesso aos recursos tecnológicos e aqueles que não

têm. O que Assmann (2012) apresenta é uma proposta que coloca o professor em uma posição de ruptura, em que ao mesmo tempo o convida a dominar um conhecimento (“info-rico”) que, em muitos casos, ele não tem condições de corresponder (“info-pobre), seja pelas dificuldades vivenciadas durante sua formação, pelo desânimo profissional devido aos baixos salários, ou, até mesmo, por acomodação em seu trabalho.

Eu acredito que se o professor não assumir o seu papel de produtor de conhecimento e não entender que a tecnologia já faz parte do conjunto de relações existentes na escola, ele não vai conseguir trabalhar pedagogicamente com as obras que estão ao seu alcance, ou seja, daquelas que ele participa diretamente da escolha.

Por isso, identifiquei como necessário também abordar nesta pesquisa os aspectos relativos à Cultura Escolar, por perceber que a situação pela qual o professor passa entre escolher usar ou não os OAs presentes no manual impresso, ou como produzir um conhecimento com significado para sua realidade através de recursos tecnológicos é importante nesse contexto. Isso pode levá-lo a entender melhor o funcionamento das finalidades atribuídas ao processo ensino-aprendizagem, promovendo conhecimento, compartilhando ideias, oferecendo uma formação cidadã e possibilitando autonomia de pensamento.

Conceituando, de acordo com Vidal (2005), Cultura Escolar pode ser definida como

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10 *apud* VIDAL, 2005, p. 24).

A presença constante desses recursos digitais no manual impresso do professor tem apresentado uma nova proposta que está voltada para as práticas de aulas que têm a possibilidade de fazer pequenas alterações na forma escolar. Essa nova forma, Vidal (2005, p. 11) aponta que é indicada para ser pensada no que ela chamou de ensino ativo, que “configura-se como o conteúdo que deveria ser trazido para o aluno e supunha a atividade dos professores na realização de experiências e no oferecimento de imagens e objetos que concentrassem a aula”.

Esses materiais didáticos, que sustentam em sua proposta pedagógica um considerável arsenal tecnológico, representam um sistema pré-definido, que direciona o caminho a ser seguido, levando o professor a dialogar com um modelo que muda “não somente o indivíduo, mas também uma estrutura cultural que por sua vez modifica a cultura global” (CHERVEL, 1990, p. 184, *apud* VIDAL, 2005, p. 28).

Como a escola não age apenas em seu espaço intramuros, reforço o discurso de Bertucci (2010, p. 50) que afirma que este local “tem uma ampla atuação social na medida em que funciona como uma instituição que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos e vida, ao mesmo tempo que deslegitima outros”. Isso faz com que a escola esteja diante de novas formas e padrões de socialização que, inevitavelmente, levam ao afastamento das classes sociais mais pobres que, em muitos casos, não possuem condições de seguir o rumo que a correnteza do desenvolvimento técnico percorre a partir da aplicação de uma educação que privilegia o par ciência/técnica.

Esta pesquisa demonstrou a apropriação de um modelo que tem como base a reprodução de conhecimentos técnicos, baseados na racionalização, foi possível identificar o aparecimento de algumas situações de injustiças sociais. Como os alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino⁸ não receberam o livro didático de História para seguirem seus estudos, eles acabaram sendo direcionados apenas pelo trabalho de explicação que o professor da disciplina fez em aula, principalmente quando era apresentado algum OA presente no manual impresso. O não recebimento do livro o leva a uma situação de dificuldade no desenvolvimento de processo educacional.

Dados da Secretaria da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, indicam que foram matriculados em 2021 um total de 320 estudantes no Ensino Médio, divididos em oito turmas, sendo duas dessas do 2º ano. A maioria dessa população discente é oriunda da Zona Rural da cidade de Puxinanã e, em muitas situações, ela encontra dificuldades de acesso e conectividade com os recursos tecnológicos, seja por não possuir os aparelhos necessários para este fim, ou por não terem meios de conectá-los à Internet.

Mesmo de posse dessas informações, a escola manteve uma proposta de ensino baseada na aplicação da técnica, deixando de valorizar uma possibilidade importante no processo de ensino-aprendizagem: a validação da experiência de vida e dos recursos tecnológicos que estão ao alcance desses alunos para poder, assim, aproximar as relações entre esse tipo de Cultura Escolar pode ser inserida no contexto desta escola.

Nesta pesquisa utilizei as ideias de Walter Benjamin e Edward P. Thompson, pensadores que dialogam com o conceito de experiência, por entender que a escola está substituindo sua capacidade de aprender com as lições passadas por seus próprios alunos, em detrimento dos recursos tecnológicos que estão presentes no manual impresso do professor,

8 O 3º capítulo desta dissertação conta com uma abordagem detalhada sobre o contexto em que esta escola está inserido. Nesse ponto, trago explicações sobre o histórico da escola, processo de mudança do projeto pedagógico, reforma do prédio para “modernização” da área escolar, além da inserção de recursos tecnológicos que passaram a fazer parte do cotidiano da unidade.

por acreditar que seu papel institucional de formação implica em desenvolver um projeto padrão que não representa sua realidade.

A questão central é localizar as possibilidades de formações postas pelo mundo contemporâneo. Ideias como autoconsciência crítica, autodeterminação, autonomia, reciprocidade mutualismo, que remetem a noção de autoformação, soam estranhas em um mundo que parece marcado pela heteronomia, pela indiferença, pela atualização sem precedentes das formas de dominação, seja pela força das armas ou pela educação dos sentidos, ou simplesmente, pela negação do direito à dignidade a grandes contingentes da população mundial. Homens e mulheres parecem necessitar cada vez menos de uma dimensão de formação que vá além do treinamento e da instrução diante da avassaladora padronização de condutas, costumes, sentimentos, expectativas, necessidades, além da abominável concentração de riqueza, conhecimento e poder que divide o planeta em partes absolutamente desiguais (BERTUCCI, 2010, p. 92).

A escolha do método e da técnica de pesquisa foi fundamental para que eu pudesse chegar a esse entendimento, uma vez que foi possível desenvolver a metodologia de análise de conteúdo, no caso do manual impresso do professor de História e do site da Editora FTD, a partir dos ensinamentos de Bardin (2011). Segundo ele, este procedimento apresenta uma proposta que avalia “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (2011, p. 31).

A partir daí, identifiquei em Boulos Júnior (2016) que os OAs são compostos, em sua maioria, por sugestões de produções audiovisuais, infográficos e animações que prometem, com o uso deles, uma ampliação das discussões em sala de aula, por se tratarem de conteúdos acessíveis em links para sites e redes sociais que permitem a visualização de vídeos. Já quando a análise envolveu os materiais referenciados a partir dos materiais pedagógicos da editora, presentes na Internet, a coleção investe em ferramentas de planejamento de aula, materiais didáticos extras, livros digitais, aulas em formato de apresentação e outras mídias digitais.

Como já foi citado, se prender a essas questões de análise somente sobre o conteúdo do material faria esta pesquisa permanecer no campo das ideias. Para ir adiante, mais uma vez fui beber na fonte do pensamento de Benjamin (2012), quando o filósofo apresenta suas teses sobre o conceito de História. Para uma análise mais detalhada acerca do manual impresso do professor de História e desses conteúdos pedagógicos digitais que estão disponíveis no site da Editora FTD na Internet, peguei emprestado dois apontamentos que foram fundamentais para esta pesquisa historiográfica.

O primeiro diz respeito “aqueles que, até hoje, sempre saíram vitoriosos integram o cortejo triunfal que leva os senhores de hoje a passar por cima daqueles que hoje mordem o pó” (*Ibid*, p. 12). E o segundo quando é apresentada a figura do observador distanciado, que tem como tarefa escovar a história a contrapelo, uma vez que “não há um documento de cultura que não seja também documento de barbárie. E, do mesmo modo que ele não pode libertar-se da barbárie, assim também não pode o processo histórico em que ele transitou de um para outro” (*Ibid*, p. 13).

O que me levou a trabalhar metodologicamente com esses dois conceitos foi identificar que os OAs que estão presentes no manual impresso serão sempre aqueles apontados como os “melhores”, os mais adequados pedagogicamente para o ensino, e que isto justifica a inserção deles na obra. Por isso, escolher por reproduzir somente os OAs presentes no manual, pode levar o professor a um contexto de ausência de significado para a realidade escolar na qual ele está inserido.

Já a possibilidade de escovar o manual e os conteúdos do site da FTD a contrapelo, foi necessária para averiguar quais verdades estão ausentes nesses materiais. Quando se escova um animal a contrapelo é possível identificar aquilo que está escondido, indicar o que em uma análise superficial não é capaz de fazer, encontrar o discurso que foi retirado daquele documento para ser colocado aquele que diz sim constantemente com a cabeça. Questionar esse enredo é uma das tarefas do historiador que precisa ser solidário “aos que caíram sob as rodas de carruagens majestosas e magníficas denominadas Civilização, Progresso e Modernidade (LÖWY, 2005, p. 73).

Expressão de um formidável alcance historiográfico e político – significa, então, em primeiro lugar, a recusa em se juntar, de uma maneira ou de outra, ao cortejo triunfal que continua, ainda hoje, a marchar sobre aqueles que jazem por terra. Pensa-se nessas alegorias barrocas do triunfo, que representam os príncipes no alto de uma magnífica carruagem imperial, às vezes seguidos por prisioneiros e arcas transbordando de ouro e de joias (*Ibid*, p. 73).

Para entender mais claramente sobre do uso do manual impresso do professor de História e do site da FTD, que apontam para a utilização da técnica para a reprodução do conhecimento como um dos seus mais fortes vetores, ouvir a experiência desses docentes foi importante para identificar se o trabalho deles seguia “a admiração nua do sucesso”, se eles “idolatravam o factual” e se, ainda, “nadavam e se afogavam no rio do futuro”⁹.

9 Todas essas expressões entre aspas são referenciadas por Löwy (2005, p. 72-73) ao dissertar a respeito da Tese VII aproximando o pensamento de Walter Benjamin com o do filósofo Friedrich Nietzsche, envolvendo a postura do historiador.

Esse tipo de abordagem foi possível a partir da união entre a atividade científica e a experiência dos sujeitos pesquisados. Ou seja, este estudo pode ser identificado como uma pesquisa histórica do tempo presente, já que busquei valorizar a análise qualitativa das fontes a partir dos relatos pessoais dos professores que foram capazes de transmitir suas impressões através da História Oral.

Segundo Alberti (2008, p. 166), “história oral é uma possibilidade de nos aproximarmos empiricamente de algo como o ‘significado da história dentro da história’ e permite questionar de modo crítico a aplicação de teorias macrossociológicas sobre o passado”. Esse tipo de abordagem foi importante para que eu compreendesse a experiência de cada professor no desenvolvimento de suas atividades, sejam elas com o uso do manual impresso ou de suas relações a partir do acesso aos conteúdos tecnológicos do site da FTD, ou ainda do que eles puderam extrair do período ao longo do ensino remoto.

As histórias de vida atravessadas pela rotina dos professores foram capazes de marcar diversas relações envolvendo a profissão docente, a relação deles na sociedade, na comunidade escolar, bem como o que foi possível absorver dos recursos tecnológicos ao longo do processo de aulas mediadas pelas NTICs. Digo isso porque é muito difícil desassociar todas essas questões das vidas dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Uma vez que em diversos momentos eles se viram em situações que encontrei fortes indício do ensino baseado na instrumentalização do saber.

Quando propus um diálogo com Alberti (2008), eu quis chegar ainda mais perto do cenário onde a pesquisa foi realizada, uma vez que foi a partir da escola que encontrei diferentes realidades, visões e um momento em que todos precisaram se adaptar a uma nova realidade de ensino, em decorrência da implantação das aulas remotas, devido à pandemia do novo Coronavírus. Essa observação foi possível ser feita, uma vez que o objeto de pesquisa desta dissertação, os OAs, foram concebidos em uma estrutura, o manual impresso do professor, em um tempo anterior ao de agora. Entretanto, eles passaram a fazer parte de um momento presente que ofereceu a possibilidade de ressignificação desses recursos.

O diálogo com os participantes desta pesquisa possibilitou ouvir histórias, perceber o que professores e estudantes sentiam neste momento de transição entre as formas do ensino presencial e do remoto, o que acabou levando a uma adaptação metodológica de investigação. Inicialmente, preparei uma proposta de oficinas pedagógicas com os professores, com o intuito de encontrar formas de construção do conhecimento a partir da liberdade de ensino dos docentes, mas precisei adaptar essa proposição uma vez que as aulas estavam acontecendo apenas de forma remota.

A saída foi o desenvolvimento da ferramenta conhecida como WebQuest (WQ), que conforme Dodge (1995), trata-se de uma metodologia de utilização de alunos e professores para uso da Internet voltada para o processo educacional, estimulando a pesquisa, o pensamento crítico e a produção de materiais através do desenvolvimento da autonomia dos envolvidos.

O contexto de aprendizagem promovida pela WQ alude a práticas que põem o educando em contato com diversos conteúdos, em diferentes suportes, e que envolvem o assunto que vem sendo estudado em sala de aula. Essa possibilidade apresentou uma alternativa para que professores e estudantes se encontrassem mais próximos a um processo de ensino-aprendizagem, e tivessem condições de trocar experiências, além de colocar em prática uma forma de educação colaborativa, que trouxesse significado para a realidade escolar.

1.3 Estrutura do trabalho

Introduzidas todas essas questões, explico que este trabalho está estruturado em três capítulos, sendo os dois primeiros destinados às discussões teóricas referentes ao objeto de pesquisa, enquanto o terceiro é reservado a reflexões educacionais, bem como à apresentação de um produto pedagógico que foi testado em sala de aula, como exigência do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

No primeiro capítulo desta pesquisa fiz uma contextualização envolvendo a tecnologia na educação e suas apropriações, como também apresentei uma proposta de quebra de paradigma no pensamento educacional, saindo do par ciência/técnica para o campo pedagógico da experiência/sentido, visto em Larrosa (2015). Também me aproximei de obras que tratam sobre o manual impresso do professor e os OAs presentes no ensino de História, sob a justificativa de dialogar com o pensamento de outros autores que trabalham o mesmo tema. Assim, parti da análise de duas dissertações (NOGUEIRA, 2018; VIEIRA, 2019) e um artigo publicado em revista científica (FERRO, 2001) que orbitam sobre o objeto dessa dissertação.

O próximo passo foi a realização de uma análise tanto do manual impresso do professor, referenciado nesta pesquisa em Boulos Júnior (2016), como do site da Editora FTD, utilizando pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa através dos conceitos de Bardin

(2011), Benjamin (2019, 2012, 2009, 1987), Bittencourt (2011, 2004), Darnton (2010), Löwy (2005), Munakata (2016, 1997) e Seligmann-Silva (2010).

Para encerrar este capítulo inicial, foi feita uma contextualização observando o objeto de pesquisa dentro do tempo presente, postulado em Gagnebin (2014) e Robin (2016); bem como a partir de uma análise envolvendo o uso das tecnologias digitais no contexto educacional, segundo Moran (2000), com a experiência da educação durante o período da pandemia do novo Coronavírus e o ensino remoto, a partir de Oliveira (2020).

Já o segundo capítulo é voltado para uma discussão entre Cultura Escolar, baseada em Julia (2001), Thompson (1981) e Vidal (2005); e Cultura Digital, abordada através dos estudos de Jenkins (2014, 2009), Lévy (1999) e Rüdiger (2011). Fiz também uma análise sobre o modelo neoliberal da educação baseado em Laval (2019) e Freire (1987), que aponta para a transformação das escolas em empresas, sob o discurso de uma gestão voltada à eficiência econômica, alcance de metas, médias de classificação e uma avaliação reduzida a conceitos quantitativos.

Finalizando, o terceiro capítulo também foi dividido em três partes. A primeira destinada à apresentação da escola onde a pesquisa foi realizada, abordando seus aspectos sociais, estrutura e contexto histórico. Já a segunda parte é direcionada à análise do desafio que é para o professor se relacionar com as NTICs. No mundo digital, que também está inserido no contexto da educação, dialoguei com Freire (1967, 1987) para encontrar uma forma de relação dialógica entre o processo de ensino-aprendizagem e os OAs. Também foi possível encontrar a partir dos pensamentos de D'Angelo (2006) e Thompson (2002) a importância que as experiências têm na capacidade de modificar a vida das pessoas.

Por último, apresentei a WebQuest como um instrumento voltado à construção do conhecimento no ensino de História. Aqui, parti dos conceitos de Dodge (1995) e Silva e Mueller (2010) quando o foco era a WQ, como também foi importante dialogar com Agostine (2019), Shor (1986) e Freire (1996, 1987, 1967), quando esta proposta teve o intuito de possibilitar a construção de significado no processo ensino-aprendizagem a partir de uma educação dialógica e colaborativa.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E SUAS APROPRIAÇÕES

*“Sim, quando o mundo todo, de Paris (do Brasil) à China,
 Ó divino Saint-Simon, aceitar a tua doutrina,
 A idade de ouro há de renascer com todo seu esplendor;
 Os rios rolarão chá e chocolate;
 Saltarão na planície os carneiros já assados,
 E os linguados grelhados nadarão no Sena (no São Francisco);
 Os espinafres virão ao mundo já guisados,
 Com pães torrados dispostos ao redor;
 As árvores produzirão frutas em compota
 E se colherão temperos e verduras;
 Nevará vinho, choverá galetos,
 E no céu cairão patos ao nabo”.*

(Langlê et Vanderburch: Louis Bronze et le Saint-Simonien. Théâtre du Palais-Royal, 1832 *apud* BENJAMIN, 2009, p. 43 – grifo nosso).

Tornou-se cada vez mais atual o estudo de como as novas tecnologias têm a capacidade de auxiliar o desenvolvimento da educação em suas mais variadas formas, sejam elas no incremento de aparelhos eletrônicos, de programas de computador ou ainda no uso de conteúdos digitais multimídia em sala de aula. Não é difícil encontrar argumentos que apontam o implemento desses recursos como solução rápida e viável para os mais diversos problemas que o processo de ensino-aprendizagem enfrenta na Educação Básica.

Mas, como é possível se ver, esse *modus operandi* não é exclusivo dos reflexos deste Século XXI. Já no final do Século XVIII, uma sociedade industrializada, dirigida pelo pensamento moderno, era uma meta para quem acreditava que o progresso seria alcançado somente através das mudanças político-sociais determinadas pelo avanço da ciência e da técnica.

Aproximar o pensamento de Saint-Simon (1760-1825), que enxergava “a sociedade e o industrialismo como o domínio da natureza” (SANCHES, 2014, p. 23), ao de Herbert Marcuse (1898-1979), que aponta que com o avanço histórico e tecnológico que possuímos hoje a sociedade teria o propósito “da libertação e formação para a autonomia e o da alienação e semiformação” (PARADA, 2016, p. 15), é desenhar uma linha tênue em que de um lado este avanço científico e tecnológico se torna a forma universal do modo de produção, mas que do outro lado, reforça uma tendência à fantasia imagética.

Impulsionado pelo novo, em que “as fantasmagorias do espaço, às quais se rende o *flâneur*, correspondem as fantasmagorias do tempo, às quais se entrega o jogador” (BENJAMIN, 2009, p. 41), não garante a emancipação do indivíduo ou da sociedade quando a educação é baseada na reprodução. Na verdade, um modelo que coloca o sistema educacional para se fundir em maior valia através da técnica, proporcionando, em tese, um

processo pedagógico bancário (FREIRE, 1967), corre o risco de cair nas armadilhas de um ensino baseado na instrumentalização com a proposta de apenas inserir os alunos no mercado de trabalho.

É o que acontece quando identifiquei a presença dos OAs no manual impresso do professor de História. Este tipo de expediente tende a oferecer um conteúdo único para todas as escolas que adotam o mesmo livro didático, como forma de propor uma forma de ensino que na prática se distancia da forma de representar o processo de ensino-aprendizagem que materializa sentido às atividades desenvolvidas na escola.

Desta forma, para que eu comece a percorrer os caminhos tortuosos de pensar a educação a partir das apropriações tecnológicas, proponho, inicialmente, realizar a identificação de fontes de pesquisa, analisando três obras, sendo duas dissertações e um artigo publicado em uma revista especializada, que, em comum, têm como objetivo o olhar das novas tecnologias sobre o manual impresso do professor e o ensino de História.

A partir deste ponto, irei propor uma quebra no paradigma que estrutura o pensamento educacional que delimita seu processo de desenvolvimento apenas pelos vieses científico/técnico, para focar num campo pedagógico capaz de proporcionar a emancipação do ensino valendo-se de uma vertente apoiada “no par experiência/sentido” (LARROSA, 2015, p 16). Isso faz com que os usos das tecnologias digitais na educação apresentem significado, seja na realidade da Escola Cônego Antônio Galdino, em Puxinanã – PB, ou de qualquer outra escola no Brasil.

Abaixo, relaciono as obras escolhidas.

- a) 1ª Dissertação: Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Do livro impresso ao virtual: uma reflexão acerca dos recursos digitais indicados em livros didáticos de história e a ação pedagógica do professor – Alecsandro Danelon Vieira (2019);
- b) 2ª Dissertação: Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) – O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor – Paola de Oliveira Nogueira (2018);
- c) Artigo: A mídia, novas tecnologias e o ensino de História – Marc Ferro (2001). Saeculum – Revista de História.

2.1 Diálogo com o objeto: os caminhos da educação que se bifurcam na tecnologia

Quando tive acesso à dissertação de Vieira (2019), através do catálogo de dissertações disponível no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁰, chamou-me atenção a aproximação que nossas pesquisas poderiam ter através do título escolhido pelo autor. Encontrar uma pesquisa cujo objeto são os recursos digitais indicados em livros didáticos de História é como se eu estivesse dando continuidade ou ampliando à proposta de Vieira (2019).

Assim como ele, classifiquei esses recursos digitais de OAs, e ainda me dispus a fazer uma análise do conteúdo que é disponibilizado para os professores através do site da editora do livro. Assim, baixei para o meu computador o documento via Plataforma Sucupira¹¹, e fui averiguar se minhas suspeitas de aproximação entre os temas se confirmavam.

Além da proximidade entre os objetos de estudo, outra coincidência foi a obra por nós escolhida. História Sociedade & Cidadania, da Editora FTD, de Alfredo Boulos Júnior, era outra sincronia. Vieira (2019) fez uma análise da edição do ano de 2016, que corresponde à 3ª edição do referido livro. Se, no primeiro momento, nossas pesquisas pareciam próximas, bastou o início da análise da dissertação para que os caminhos de análise, conceitos, referências e procedimentos metodológicos se repelissem.

Se os objetivos de Vieira (2019) foram analisar o entendimento e a utilização dos recursos digitais presentes em livros didáticos de História, além de questionar qual a percepção que os professores dessa disciplina têm em relação aos sites indicados nos livros didáticos, ou se eles entendem a possibilidade de uso pedagógico desses recursos digitais presentes no livro, algo que também proponho, as semelhanças pararam neste instante. Aprofundando a análise, identifiquei que a intenção do autor era demonstrar que o uso dos sites contidos no livro didático “pode ser um grande aliado ao que compete a aprendizagem do estudante” (VIEIRA, 2019, p. 48).

Não quero discordar prontamente dessa afirmação, mas, entendi que tal argumento pode ser entendido como uma proposta não problematizada. Por destacar que o “jovem estaria se relacionando com o assunto diretamente numa grande viagem virtual, possibilitando tecer

10 Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, Acesso em: 16 maio 2020.

11 Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8070732 Acesso em: 16 maio 2020.

relações, comparações em diversas temporalidades e a partir das informações diversas construir seu conhecimento enquanto sujeito das ações” (p. 48-49), o autor não questiona em que essa concepção de ensino contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem.

A ausência em problematizar a disponibilidade da tecnologia durante o trabalho do professor, acreditando que basta a presença desses recursos no livro para ampliarem a visão de mundo tanto do docente como do discente, Vieira referencia seu estudo a partir da afirmação de que “os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de História” (RÜSEN, 2010, p. 109 *apud* VIEIRA, 2010, p.35).

Será que basta apenas os recursos digitais estarem presentes no livro didático para que este recurso atinja seu objetivo de “ensinar” os estudantes? O livro é mesmo a ferramenta indispensável para o processo ensino-aprendizagem? E se a realidade escolar apontar a ausência do livro didático? Os alunos não aprenderão História? Os professores não terão condições de ensinar? Essas são algumas lacunas que o autor deixa em seu estudo.

Dessa forma, nossas pesquisas se distanciam já que minha proposta é justamente questionar a presença e a forma de uso desses recursos digitais, justificados pelo avanço tecnológico baseado no discurso do progresso da Educação Básica. Segundo Benjamin (2009) “o progresso científico – assim como o progresso histórico – é sempre o primeiro passo, nunca o segundo, terceiro ou enésimo” (p. 516), mas, isso não quer dizer que os avanços tecnológicos têm obrigatoriamente a função de melhorar as condições de existência, seja na educação ou na sociedade como um todo.

Ao que parece, analisar a presença dos OAs nos livros didáticos de História foi a única preocupação de Vieira (2019), que ao encontrar no seu resultado que os professores não utilizam esses recursos pelos mais variados motivos (não usarem o livro didático para darem suas aulas, falta de tempo, ou não terem segurança no emprego das novas tecnologias) o autor esquece de aprofundar essas questões sobre os motivos que levaram os docentes a escolherem esses caminhos.

Analisando este tipo de metodologia de pesquisa, identifiquei que a ausência de proposta do pesquisador em aproximar esse tipo de ação didática contribui para a manutenção de um cenário que carrega o professor para o futuro por meio de uma justificativa da figura do progresso, de oferecer uma aula dinâmica, mas que está longe de ser sua realidade. Vieira (2019) não aponta uma alternativa para a proposta de ensino, que é viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa para professores e alunos através dos Objetos de Aprendizagem.

A pesquisa baseou-se em analisar se os OAs estão presentes no livro didático, o que levou o estudo a confirmar que estes recursos acabam se configurando como apenas mecanismos voltados à reprodução.

Quando problematizei o escrito de Langlê et Vanderburch, apontando justamente a aceitação daquilo que vem pronto, minha intenção foi questionar a passividade na qual o conhecimento é aplicado. É preciso encontrar significado naquilo que se produz, principalmente quando nos referimos à educação. O conhecimento não vem pronto, materializado em recursos digitais presentes nos manuais impressos dos professores de História ou de quaisquer outras disciplinas. É preciso pensar e questionar sobre como construir esse conhecimento e como encontrar significados nele.

Após analisar uma pesquisa que tivesse como objeto de estudo uma certa proximidade com o que proponho aqui, seria interessante encontrar outra produção acadêmica que envolvesse uma abordagem sobre como os recursos digitais são escolhidos e disponibilizados no manual impresso do professor.

Seguindo uma sugestão do professor doutor João Batista Gonçalves Bueno, orientador desta dissertação, busquei no banco de dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), uma pesquisa que propõe uma análise sobre o papel dos editores na edição dos manuais impressos do professor. E por que me debruçar sobre um estudo com essa temática? Por entender que o editor do livro didático desenvolve um papel importante também na escolha e indicação dos OAs, que são disponibilizados nas obras pedagógicas. Dessa forma, através da Biblioteca Digital da PUC-SP¹², encontrei a dissertação de Nogueira (2018).

Como os autores de livros didáticos estão envolvidos nas questões curriculares e pedagógicas da obra, cabe muitas vezes ao editor o trabalho de encontrar e decidir quais são os OAs que se encaixam para o complemento do conteúdo apresentado no currículo. Dessa forma, para se ter uma discussão sobre o manual impresso do professor, principalmente em relação à análise do conteúdo dele, é preciso estar atento ao trabalho do editor nesse processo de construção do material didático.

O objetivo de Nogueira (2018) é analisar o papel dos editores e as funções que estes desempenham na edição do manual impresso. Já o resultado encontrado a partir desta proposta foi que as principais funções desempenhadas pelos editores no processo de edição desse material se relacionam com as atividades de coordenação do trabalho de outros

12 Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20909>, Acesso em 19 abr. 2020.

profissionais, além da edição e organização do texto original e de reescrita ou autoria de certos conteúdos presentes no livro usado pelo professor.

Coordenar o trabalho de outros profissionais me chamou atenção, uma vez que a autora aponta que cabe ao editor indicar “as orientações sobre materiais didáticos complementares, como indicações de recursos audiovisuais e informações sobre as fontes citadas” (NOGUEIRA, 2018, p. 55). Como esses materiais didáticos complementares que são inseridos no manual do professor são produções de outros profissionais, cabe ao editor analisá-los e decidir quais usar e onde inseri-los na obra.

Além de uma importante análise sobre a trajetória histórica dos manuais, Nogueira (2018) faz referência às transformações que estes objetos sofreram ao longo dos anos. Ela os fundamenta respeitando os aspectos político, econômico e educacional do Brasil, acrescentando que a presença de roteiros e prescrições de recursos detalhados no manual funciona como “instrumento de controle sobre a ação docente” (p. 57), levando em muitos casos à limitação das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, fato que também foi alvo de análise nesta pesquisa.

Mas o ponto que quero destacar aqui é que, segundo Nogueira (2018), cabe ao editor definir quais são os OAs que entrarão no manual impresso do professor. Para isso, em se tratando de recursos digitais que aparecem como indicação pedagógica, o editor conta com o trabalho de profissionais da área de tecnologia, por exemplo, que desenvolvem conteúdos próprios que agregam conhecimento ao currículo escolar, ou fazem uma seleção de conteúdos, através de recursos audiovisuais, que produzidos sob outro contexto acabam servindo como instrumentos pedagógicos.

Ou seja, são outros profissionais os responsáveis por criarem conteúdos que serão usados no processo ensino-aprendizagem, mesmo eles não sendo da área de História e da Educação, nem mesmo sendo os autores que estão realizando o trabalho de escrita do material didático.

Esse é também o caso dos conteúdos presentes nos sites das editoras de livros didáticos, no caso específico desta pesquisa o site da Editora FTD, que apresenta um conjunto de objetos educacionais digitais criados para a complementação da experiência educacional¹³. Esses recursos não são criados por professores ou autores de livros didáticos, mas por profissionais que têm expertise em aliar a linguagem tecnológica às diretrizes educacionais vigentes naquela proposta pedagógica.

13 Farei uma análise desses conteúdos na próxima sessão deste primeiro capítulo.

Por isso o trabalho do editor do manual impresso do professor é tão importante para a preparação desses materiais, já que cabe a ele a função de “fabricar ou dar à luz”, ao mesmo tempo em que “o papel ativo que estes profissionais desempenham na concepção e na configuração deste material, por meio de significativas intervenções em seu conteúdo” (p. 128) possibilita a materialização de uma proposta pedagógica baseada na apresentação de recursos que podem complementar o conteúdo presente no livro. Essas colocações fazem sentido por proporem uma reflexão sobre o tema, e não por delimitarem as respostas que uma pesquisa desse gênero pode apresentar.

Para encerrar este diálogo com obras que também abordam o objeto de pesquisa dessa dissertação, a escolha pelo artigo de Ferro (2001) se justifica pela posição política que o autor toma em discutir as relações que existem nos contextos que envolvem o ensino de História, progresso e as novas tecnologias, algo que também é necessário se fazer nesta pesquisa. O título do texto¹⁴ dá amostras do que o assunto é capaz de envolver. Contudo, sua abordagem é exemplificada a partir das significações dos acontecimentos que ficaram conhecidos a partir do ataque de 11 de setembro aos Estados Unidos, mais precisamente a derrubada das torres do World Trade Center, na cidade de Nova Iorque, em 2001.

E o que este fato, que ficou conhecido como o ataque terrorista islâmico em solo americano, tem a ver com a mídia, novas tecnologias e ensino de História? O que logo na terceira linha do texto o autor já responde: “é preciso cruzar os elementos da técnica para a confecção da história” (p. 11), ou seja, ir além de uma ação é fundamental para que seja possível transformar uma proposta pedagógica em algo com significado.

Como esta pesquisa tem o objetivo de analisar os recursos digitais presentes no manual impresso do professor de História, para uma compreensão mais ampla dessa proposta, é necessário que cruzemos esses elementos produzidos a partir da técnica, de uma tecnologia, para que seja possível transformá-las através do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Ferro (2001), o conhecimento é algo bastante parcial, mesmo para especialistas, já que, de acordo com o autor, a especialidade é reduzida a determinado estudo, e não tem a capacidade de abraçar o todo. E é a partir desse argumento que ele propõe uma reflexão sobre a mundialização a que a sociedade contemporânea está sendo imposta, sob o discurso do progresso.

É como se o acontecido em 11 de setembro exemplificasse dois lados da mesma história: 1) os Estados Unidos, potência mundial, sempre vista a partir do seu presidente ao

14 Este texto foi produzido a partir da conferência proferida por Marc Ferro na abertura do V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (V ENPEH), realizado em João Pessoa (PB), em 9 de outubro de 2001.

lado do Estado-Maior, voltado para a modernidade, a nação do progresso; e 2) Bin Laden e o mundo árabe islâmico, contra a tecnologia, contra a modernidade, contra o mundo ocidental, contra a América, naturalmente (p. 16). Um embate em que a maioria das pessoas podem achar que, o mundo das cavernas, local onde, segundo a mídia internacional, Bin Laden se escondia, não seria capaz de derrotar o progresso.

Esses lados antagônicos nos mostram a necessidade de refletirmos sobre com que tipo de educação estamos lidando no contexto atual. É preciso entender “que os objetivos que não são ditos, são os objetos globais, gerais, de uma transformação do mundo” (p. 19). Aquilo que não está explícito é o que na verdade nos interessa investigar. A presença, por exemplo, do Banco Mundial e seus interesses em projetos educacionais nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, representa a importância e defesa dos interesses capitalistas internacionais. E se de acordo com esses interesses a reforma na educação brasileira passa por transformá-la sob a justificativa de modernizá-la, o cenário será de implementação das tecnologias, das novidades educacionais, do que há de mais moderno disponível para o professor.

Ainda segundo Ferro (2001), “quando a gente quer ensinar História utilizando os jornais é possível uma vez, duas vezes, mas não de forma seguida, pois os jornais se prendem a questões imediatas” (p. 12). Mas, e se quisermos ensinar História através da tecnologia? A variedade de recursos pode ser uma aliada no processo pedagógico, alguém poderia responder. E é justamente a presença desses recursos que muitas vezes nos impede de enxergar claramente os acontecimentos.

Ficamos encantados com as maravilhas da tecnologia, e enquanto isso, não compreendemos o que na verdade está diante de nós. Marc Ferro enumera cinco imagens figurativas de fontes de informação (escola e universidade; imprensa escrita; televisão; cinema; e o conjunto de todas essas imagens), para perguntar se nos sentimos informados, afinal de contas, todos esses recursos estão perto de nós. Mas, não estamos, já que esse modelo de progresso coloca em nossa frente apenas imagens, e a correria da modernidade não nos oferece a possibilidade de parar, pensar e contextualizar essas imagens.

Escola e universidade, imprensa escrita, televisão e cinema são conhecimentos parciais, e eles não nos deixam totalmente informados. Esses recursos tecnológicos, como os OAs, até se propõem em oferecer uma educação próspera, mas, baseada em que? Numa proposta de neocolonialismo. E o cenário de todas essas imagens juntas é a representação de uma verdadeira “catástrofe” (p. 13). “Vocês também não estavam informados nem pelos seus professores (desculpem-me os professores), nem pelos jornais, nem pela televisão. Porque

vocês não puderam obter dessas fontes os elementos de inteligibilidade do problema” (p. 18). Ou seja, nós não compreendemos que este debate não é sobre tecnologia, mas sobre educação.

Nesse cenário, a tecnologia em vez de emancipar o ser humano, ela o torna parte da engrenagem de uma sociedade industrial enraizada na produção de mercadorias, na preparação de um cidadão seguidor de ordens, na construção de um sujeito acrítico. O centro das atenções educacionais deixou de ser o ensino com significação, para se tornar um mecanismo de reprodução de informações (ensino bancário).

E o resultado disso é a manutenção de um sistema cheio de desigualdades, aumentando a distância entre os que encontram condições para transformar em conhecimento os recursos tecnológicos que têm à disposição, que são uma minoria, em detrimento de uma maioria, que se vê inserida nesse contexto, mas está desconectada de uma inovação pedagógica que continua sendo passada a partir de uma visão eurocêntrica da história banhada pela fonte do progresso.

2.2. Naveguei em um mar de links e me afoguei no ciberespaço

Durante minha vida escolar, eu acreditava que os livros didáticos poderiam ser considerados um dos vetores que indicavam o caminho percorrido pelo ensino dentro e fora da escola. Entretanto, ao iniciar essa pesquisa científica e aprofundar os estudos sobre esse objeto complexo, percebi que essa minha impressão se apresentava a partir de um olhar raso sobre o tema. Foram tantos anos utilizando apenas os livros didáticos na escola e em casa, que em vários momentos eu acreditava que apenas eles serviam como base para minha aprendizagem.

De acordo com Bittencourt (2004), “ao considerar o livro como um documento, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, objeto produzido em um determinado momento e sujeito de uma história da vida escolar ou da editora” (p. 86). Isso significa dizer que esse material ocupa uma centralidade no cotidiano escolar que, com o passar dos anos, foi se moldando de acordo com as transformações sociais, educacionais e de mercado, sendo acrescido de potencialidades que construíram diferentes recursos pedagógicos para facilitar o ensino para professores e alunos.

O manual impresso do professor, por exemplo, alcançou uma importância que, a cada nova edição, foi sendo dotado de arranjos que apresentaram novas maneiras de utilização de recursos que transformaram não apenas a sua aparência, mas também as possibilidades de interação durante o processo de ensino-aprendizagem. Concordando com Darnton (2010), “a

história do livro é um dos campos mais vitais das ciências humanas. Talvez seu sucesso expresse um fascínio por um mundo que perdemos, agora que a internet faz o papel impresso parecer arcaico”. (p. 13).

Mas é bom lembrar que esse objeto “arcaico” já provocou uma revolução tecnológica quando “só era possível reproduzir um texto copiado à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita” (CHARTIER, 1999, p. 7). Deve ser por isso que o processo de transformação pelo qual o livro passou constantemente tenha o modificado de um suporte que outrora era o único recurso, por se apresentar de forma impressa, para uma estrutura sistemática de diferentes tipos de conteúdos, a partir das tecnologias digitais.

Essa transformação justifica o cenário atual dos livros didáticos, que passaram a utilizar ferramentas das NTICs como propostas de diálogo que indicam ao professor uma forma de ensino de História apoiada em recursos que são apresentados como ferramentas de acesso e divulgação do saber histórico. Durante esta pesquisa, me referi a esses materiais tecnológicos como OAs, baseado em Braga (2015), que aponta esses conteúdos com características que remetem a sua reutilização, a partir de uma maneira própria de pensar o desenvolvimento dos materiais educacionais.

Os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet. Assim, podem ser utilizados em diversos contextos de aprendizagem, de acordo com o projeto instrucional. Quando bem utilizados, os OAs (Objetos de Aprendizagem) podem ser grandes aliados do processo educativo. É necessário, para isso, que o professor tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar e, em seguida, pesquise, selecione e defina boas estratégias de utilização dos OAs em suas aulas, de forma a atender aos seus objetivos. Os OAs ainda podem ser considerados uma tecnologia relativamente recente, não existindo ainda um consenso universalmente aceito sobre sua definição. Apesar disso, há certo acordo na literatura sobre a ideia de que a reutilização seja considerada fundamental para compreender o significado de um OA (p. 12).

Como estou falando de um ambiente escolar, eu identifiquei esses OAs como recursos digitais pedagógicos que estão presentes no manual impresso do professor de História (BOULOS JÚNIOR, 2016). Nele, estão contidos recursos multimídia de interatividade nas formas de animações ou simulações, áudio ou vídeo, que através da hipermídia estão à disposição dos docentes para serem usados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Hipermídia que, segundo Lévy (1999), são suportes que “permitem acessos intuitivos rápidos e atraentes a grandes conjuntos de informações” (p. 171). Essas informações estão disponíveis no manual através de links que levam professores a navegarem em um lugar

chamado de ciberespaço, local que hospeda o conteúdo pedagógico para além do livro impresso.

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos 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 (p. 16).

O direcionamento que este tipo de manual impresso está recebendo me fez levantar ainda mais questões além das que já apresentei até então. Algumas delas vão ao encontro de Bittencourt (2004), quando a autora pergunta: qual o motivo real da presença dos OAs no livro didático? “Esses recursos completam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas?” (p. 70).

Esta é uma reflexão que faço para entender qual o papel que a tecnologia digital desempenha no manual impresso do professor de História. Uma vez que se encontram diferentes links que dão acesso a outras informações que estão impressas no interior do material, e na parte dos exercícios do livro, que muitas vezes colocam esses recursos como concomitantes de uso, abrindo outras opções de leitura para o professor, que cada vez tem acesso a um número maior de conteúdos que parecem concorrer com os textos escritos pelos autores. Ainda quando os recursos pedagógicos mais modernos eram os discos de CD-ROM, anexados na contracapa dos livros, Bittencourt (2004) já fazia uma reflexão sobre o uso desses materiais, que se transformaram nos OAs inseridos nos manuais impressos de hoje.

Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Ao lado dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, têm sido ampliadas a produção e a utilização de “imagens tecnológicas” em vídeos e, mais recentemente, as informáticas dos softwares e dos CD-ROMs. As mais famosas editoras de livros escolares fazem produções de multimídia educativas, e novos títulos de CD-ROM de História têm sido lançados no Brasil nos últimos anos (p. 69-70).

Como os CD-ROMs se tornaram objetos obsoletos, é como se assistíssemos uma mudança de linguagem de uma metodologia que agora apresenta o novo como sempre igual, oferecendo tipos diferentes de recursos para serem aplicados pelo professor. Uma vez que os manuais impressos passaram a contar com, além de um trabalho mais aperfeiçoado das figuras iconográficas, também a indicação de mídias audiovisuais, através de links hospedados no Ciberespaço.

Para exemplificar esta questão, baseio minha reflexão em Baudelaire (1996), ao apontar que “a Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte,

sendo a outra metade o eterno e o imutável” (p. 25). Ou seja, esse tipo de uso de recursos tecnológicos no manual impresso do professor de História, se apresenta como um suporte para inserir esses conteúdos técnicos, sob a possibilidade de tornar o trabalho do professor mais dinâmico. Mas isso, se traduz em um lado que aponta para a reprodução de uma atividade pedagógica para se manter um padrão de ensino que atenda aos interesses de uma classe dominadora.

Se apenas a tecnologia for utilizada nesse processo de ensino, o conteúdo será apenas reproduzido, fazendo com que não seja possível valorizar também a experiência do professor. Enquanto isso, é possível pensar na experiência real da vida dos professores, “partindo de uma questão e utilizando como metodologia a busca da experiência dos homens em sociedade, a partir do conceito teórico de classe como construção histórica” (BERTUCCI, 2010, p. 32).

Com a valorização da experiência é possível construir um processo de ensino-aprendizagem baseado a partir do conhecimento do professor, aliado às tecnologias que ele tem à disposição. Isso possibilitaria a criação de um modelo que coloca à disposição do docente não a separação dos dois lados, sendo um a tecnologia, e o outro a experiência. Mas sim, de unir os dois meios para a construção de um conhecimento com significado.

Como a sociedade vive em uma evolução tecnológica, não chega a ser um absurdo pensar que essas mudanças nas características estruturais dos materiais didáticos impressos se configuram como uma tentativa de evitar seu desaparecimento. É por isso que esses materiais ganham a forma de mercadoria, uma vez que eles precisam se adequar ao que o sistema lhe apresenta, como por exemplo, seguir os editais do PNLD. Isso leva ao que Silva (2012) chama de Fetichização do Livro Didático, um processo em que a mercadoria se transforma em um produto, com o objetivo de tentar esconder as relações de trabalho nela impressas, centrado em uma visão universalista e técnica sobre os conteúdos abordados.

A fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (p. 817).

É possível entender que esse modelo de livro está ligado a uma proposta tecnológica que se aproxima ao que Benjamin (MURICY, 2009) chama de “dialética da experiência no momento da destruição das tradições milenares pelo dinamismo do capitalismo moderno” (p. 217). Ou seja, o uso desses materiais tecnológicos atrelados à noção de progresso, colocam o

manual do professor em uma posição acima das possibilidades de troca de conhecimento a partir das experiências.

Boulos Júnior (2016) não esconde sua posição em oferecer um livro que, tanto o professor, quanto o aluno, tenham condições de colocar em prática as propostas de ensino que se aproximam das ideias tecnológicas. Exemplo disso é quando o autor, já na Apresentação do manual impresso do professor, justifica a aprendizagem de História a partir da necessidade que se tem de percebermos e entendermos as transformações que acontecem na sociedade no presente. Claro, não deixando de lado a importância dos professores permanecerem atentos ao “mundo que hoje está ligado em rede”.

Aprender a pensar historicamente vai ajudá-lo(a) a se compreender melhor, a entender o seu meio social e o mundo em que você vive. Vai ajudá-lo(a) também a perceber as **mudanças** em um mundo em que elas ocorrem numa velocidade jamais imaginada; e, ao mesmo tempo, a captar aquilo que continua parecido ao que era no tempo em que nossos avós eram crianças. Assim, aos poucos, você vai ganhar condições de enfrentar esse mundo ligado em rede, no qual, e por isso mesmo, temos que estar o tempo todo “conectados” (p. 3, grifo do autor).

É perceptível a intenção que Boulos Júnior (2016) tem ao oferecer uma ideia em que se propõe promover um diálogo entre as relações sociais com o que há de mais atual no quesito tecnológico, uma vez que, de acordo com o autor, como o “mundo está ligado em rede”, e que precisamos “estar o tempo todo conectados”, já há um preparo para oferecer um produto com inserção de inovações tecnológicas que justifiquem a escolha dos professores por este livro. Em se tratando da escolha de um manual impresso, os professores estão “livres” para fazê-lo.

Contudo, essa liberdade se resume a um apanhado de obras que se adequaram às normativas de um edital preparado pelo Ministério da Educação. “Em se tratando dos livros, o sujeito poderia escolher entre o pior e o melhor negócio. Fazer bons ou maus negócios, ganhar ou perder, saúde ou doença, visões dicotômicas tão difundidas pela modernidade contemporânea” (PINTO JUNIOR, 2010, p. 127). E o professor não escolhe o “pior livro” intencionalmente. Na verdade, nem posso afirmar que existe aquele livro que é bom, e aquele que não é bom. O que presta e o que não presta.

O bom livro didático é aquele que é usado pelo professor de maneira satisfatória dentro da sala de aula e que corresponda às necessidades da comunidade escolar. Não basta ser “um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2004, p. 72), ele precisa desempenhar um papel no processo ensino-aprendizagem que tenha condições de oferecer

suporte pedagógico para o professor, como também de base para consulta e estudo para os alunos.

Para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Quando um livro se apresenta com características tecnológicas, isso muda o comportamento dos professores. Eles passam a estar diante de uma proposta de educação bancária (FREIRE, 1987) fazendo com que se envolvam com os conteúdos digitais que façam com que eles percebam que não estão prontos, ou possibilitando uma relação de encantamento a partir do uso desses OAs.

Com o uso desses materiais, o professor vai “entrar” em um espaço que está todo montado, imergir-se diante desses encantamentos e esquecer do mundo aqui “de fora”. Ele pode olhar para os OAs, se perder dentro desse ciberespaço, e não se dar conta que a proposta desse tipo de material é fazê-lo consumir um conteúdo que, em muitos casos, pode não apresentar significado algum para o processo de ensino-aprendizagem.

FIGURA 1 – Imagens do Manual do Professor de Boulos Júnior (2016), que conta com a presença dos Objetos de Aprendizagem, em destaque no círculo amarelo.



Como está destacado na Figura 1, é corriqueiro o encontro de links que sugerem conteúdos digitais disponíveis para o professor no manual impresso de História de Boulos Júnior (2016). Essas duas páginas seguidas exemplificam a seguinte estratégia: neste mesmo capítulo, que contém 16 páginas de um mesmo assunto, é feita a indicação de 14 materiais em audiovisual para serem consultados pelo professor, ou pelos alunos, seja para complementação da matéria ou aprofundamento do conteúdo vivenciado.

Somente nestes produtos que listei, são 465 minutos de filme, ou, pouco mais de oito horas de informações em formato digital que superam bem mais a quantidade de horas/aula que normalmente o professor de História possui para cumprir seu plano de aula para apenas um assunto. Uma análise mais superficial poderia indicar que a sugestão de todo esse material serve para que o professor escolha qual o melhor conteúdo para passar para os alunos, algo mais viável do que ter apenas uma ou duas opções.

Mas aí é que se faz necessário formular mais algumas perguntas: se o professor não tiver condições de utilizar esse material, o que acontecerá com a formação de seus alunos? Se a escola não oferece estrutura para acomodar seus alunos em um laboratório de tecnologias, ou mesmo se ela não dispõe de acesso à Internet? Como fica? Se o professor não dominar tais ferramentas tecnológicas? Oferecer uma grande quantidade de materiais digitais não garante que todos eles, ou, pelo menos um fará sentido em ser reproduzido em sala de aula.

Será que o professor terá que consumir todo esse conteúdo durante o processo de preparação de suas aulas, por exemplo, para fazer uma síntese, ou escolher aquele recurso mais fácil ou acessível para seus alunos compreenderem? “Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso” (MUNAKATA, 1997, p. 151).

Essa alternativa tecnológica de aprendizado torna cada vez mais difícil a transformação desse tipo de conteúdo em algo que sirva para que os alunos entendam o quê e para quê estão estudando. Os professores que entrevistei, confirmaram algumas queixas que os próprios estudantes faziam quando do uso dos materiais digitais: “se o professor está explicando, porque tantos vídeos sobre o assunto?” Ou, “se temos tantos vídeos sobre o assunto, para que professor para explicar a aula? O conteúdo não já está nos vídeos? Não é só assistir para aprender?”

Essa quantidade de informações que são repassadas em formas de imagens e sons contribui para que todos se percam no ambiente do ciberespaço, principalmente quando o

mercado editorial dita o que deve constar no material didático impresso. É como se fosse apontado o que os professores devem e como usar.

Isso reproduz a ideia de um consumo repetitivo, já que a escolha do livro didático é feita a cada três anos¹⁵, passando a oferecer um material supostamente novo, sem ligação com o anterior, que uma vez substituído configurar-se como ultrapassado, mas que na verdade representa o esforço de extrair o novo daquilo que é o “sempre igual” (MURICY, 2009, p. 217).

Como o produto precisa estar dentro dos padrões de mercado, para que ele seja atraente e desperte o interesse de seu consumidor, nesse caso o manual impresso atrai o professor para que ele possa escolhê-lo, ele precisa ser a todo momento “renovado”, para que assim seja responsável pela construção dos gostos desses profissionais.

O Estado brasileiro investe grandes quantias de recursos públicos no programa de compra e distribuição de livros didáticos¹⁶, entretanto, quando esses objetos chegam nas escolas, eles estão tão distantes da realidade escolar que os professores simplesmente podem não usá-los, ou quando tentam usar não percebem seu papel de reprodutor de um discurso tecnológico.

“Toda a sociedade moderna, dominada pela mercadoria, é submetida à repetição, ao ‘sempre igual’ (*Immergleichem*) disfarçado em novidade e moda: no reino mercantil, ‘a humanidade parece condenada às penas do inferno’” (LÖWY, 2005, p. 90). Esse modelo de oferecer conteúdos novos também passou a fazer parte das propostas pedagógicas das editoras de livros didáticos no Brasil a partir do uso de seus sites na Internet.

Não foi possível identificar pesquisas acadêmicas que indiquem exatamente quando isso começou, contudo,

as mudanças políticas e econômicas decorrentes da globalização têm alterado os modos de produção e organização dessas empresas, e a efervescência das novas tecnologias tem imposto, ainda que indiretamente, adaptações dos materiais produzidos às novas demandas do mundo contemporâneo. Uma das estratégias de ação que observamos é a criação de sites e portais pedagógicos, vinculados ou não a coleções didáticas específicas, a fim de que as editoras caracterizem seus produtos e serviços como alinhados à tendência digital (MARSARO, 2013, p. 185).

15 O PNLD é elaborado para que o professor seja atendido nas seguintes questões: “auxiliá-lo na escolha das coleções que serão adquiridas e distribuídas pelo Estado nos próximos três anos e convidá-lo a refletir sobre o lugar do componente curricular História no desenho do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 8).

16 MEC desbloqueia R\$ 348,4 milhões para compra, produção e distribuição de livros didáticos. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/07/mec-bloqueia-r-3484-milhoes-para-producao-compra-e-distribuicao-de-livros-e-materiais-didaticos.ghtml>, acesso em 19 jul. 2020.

Esses espaços apresentam conteúdos diferentes dos que estão no Manual do Professor, prometendo auxiliar o docente em suas tarefas de sala de aula. Apontando as várias capacidades que a tecnologia oferece como justificativa para o uso desses materiais durante o processo de ensino-aprendizagem, o Portal da Editora FTD na Internet¹⁷ aparece como um repositório de informações pedagógicas sob a gestão da empresa, que também abre a possibilidade do professor participar de cursos on-line e ter acesso à e-books como alternativa para seu processo de formação continuada.

FIGURA 2 - Conteúdo oferecido para o professor de História ter acesso às aulas em formato de apresentação de conteúdos exclusivos preparados pela Editora FTD.



Fonte: FTD, 2020

O oferecimento desse conteúdo envolve questões que vão muito além das discussões pedagógicas que normalmente são feitas em estudos que averiguam o uso de recursos tecnológicos na educação. Aqui, estou tratando da análise de elementos visuais que estão sendo colocados à disposição do professor, mas que em muitos casos não são desenvolvidos por profissionais da educação. São especialistas nas áreas de Ciências da Computação, Programação, Design e outras especificidades que se encarregam de produzir um conteúdo que represente o discurso que a empresa adota.

O desenvolvimento de um portal, assim como de um site, envolve manipulação de informações, como textos e vídeos, e também de elementos visuais, como o *layout*, as cores, a disposição dos elementos, obedecendo a algumas convenções, mas

17 Disponível em: <https://ftd.com.br/> e <https://conteudoaberto.ftd.com.br/>, Acesso em: 18 jun. 2020.

podendo extrapolá-las, tendo como limite aquilo que o programador, o profissional que domina um código como o HTML, pode ou não fazer (*Idem*, p. 186).

Mesmo tendo ao seu alcance todos esses recursos, e se o professor não estiver familiarizado com essas possibilidades tecnológicas do mundo moderno? É preciso estar atento aos detalhes para poder compreender se a presença desses objetos digitais está oferecendo mais alternativas para o professor realizar seu trabalho, ou se ele está cada vez mais preso a um modelo que tira sua autonomia da prática de ensino a partir de troca de experiências.

Ele pode estar sendo levado a acreditar que as tecnologias da atualidade são as únicas saídas para um ensino que o coloca no mesmo nível de professores do Brasil inteiro, que fazem parte desse tempo que é representado pelo paradigma da educação através da repetição e do consumo desenfreado de coisas que se apresentam como novas.

FIGURA 3 – Material de apoio preparado pela Editora FTD que oferece “diversas e inovadoras possibilidades de ensino e aprendizado”.



Fonte: FTD, 2020

Na era digital, conquistar a atenção dos alunos tem se provado um desafio, não é mesmo? Com os olhares voltados para os tablets, telas de celulares e desktops, como ir além dos livros de papel e falar a língua das crianças e dos jovens em sala de aula? Com as aulas de História em formato apresentação, essa tarefa pode ficar muito mais fácil! As aulas em formato de apresentação são conteúdos exclusivos que a FTD Educação desenvolveu para enriquecer e facilitar ainda mais o trabalho do professor. Elas servem como um apoio aos temas trabalhados em sala, criando diversas e inovadoras possibilidades de ensino e aprendizado (Texto introdutório ao conteúdo digital à disposição do professor de História¹⁸)

¹⁸ Disponível em <https://conteudoaberto.ftd.com.br/2020/04/13/aulas-em-formato-apresentacao-historia/>, acesso em 18 jun. 2020.

Mantendo um discurso de instrumento que possibilita o diálogo entre editora e os professores que adotam o manual impresso da empresa, o portal não oferece espaço para a participação dos docentes a partir de vários aspectos. O compartilhamento de experiências entre os docentes, ou produções que poderiam ser exploradas para que essa relação envolvendo o ensino de História a partir do uso das NTICs oferecesse significado para a existência desses materiais digitais, também estão ausentes desta proposta.

É como se não fosse necessário ouvir uma crítica sobre se esses produtos, ou questionado se eles dão certo dentro da sala de aula ou não, ou se oferecem retorno pedagógico ou não. A editora insiste em afirmar que com o uso desses recursos a tarefa de ensinar “pode ficar muito mais fácil!”

O material disponibilizado em formato de Apresentação¹⁹ até pode ser editado pelo professor, como é destacado pela editora, entretanto, ele já se apresenta como produto pronto e acabado, contendo todo o conteúdo de História do Ensino Fundamental II, por exemplo, para que o professor exiba durante sua aula sob o argumento de abordar o conteúdo de uma forma inovadora, tecnológica.

Essa leitura que eu fiz sobre oferecer algo já pronto para que seja usado nas aulas de História, está baseado no pensamento de Benjamin (SELIGMANN-SILVA, 2010) quanto ele aponta a necessidade de se fazer “uma leitura detalhada e uma reflexão sobre a obra criticada” (p. 49). Essa reflexão crítica precisa ser feita para que seja possível entender como essas ações da Editora FTD interferem na colocação desses materiais como produtos de uma sociedade voltada à questão tecnológica. Fazendo isso, será possível indicar qual é o conteúdo produzido pelo professor, e qual é aquele entregue pela editora.

Caso não seja possível ao menos equiparar o conhecimento produzido a partir das experiências humanas, com as relações tecnológicas, ficará cada vez mais difícil evitar que esse tipo de educação nos leve em direção à barbárie, caracterizada em um mundo confeccionado a partir de ligações em rede em que o comum é o estabelecimento das relações humanas a partir de conexões de controle.

Nossa contemporaneidade, não por último, graças às duas grandes guerras, aos contínuos abalos gerados por tantos outros conflitos bélicos e genocidas, mas também por causa da onipresença dos computadores que (para o bem e para o mal) nos reensinam a pensar, é uma sociedade que sofre daquilo que Derrida denominou de “mal de arquivo”. Sofremos ao mesmo tempo de *memória demais (hipermnésia)*: graças às “infinitas” possibilidades de arquivamento que as novas mídias nos abriram, assim como “fatos terríveis” que clamam por narração; e de *memória de menos (hipomnésia)*: graças ao anti-historicismo típico de nosso “capitalismo tardio”,

19 Disponível em <https://conteudoaberto.ftd.com.br/apresentacoes/>, acesso em 18 jun. 2020.

ao pragmatismo onipresente, aos inúmeros traumas do século XX que geraram cemitérios de cadáveres e de memórias (*Idem*, p. 66).

Essas ideias que estão dentro da sala de aula envolvendo o conhecimento produzido pelo professor, apresenta um cenário em que o ensino tecnológico precisa que um artista esteja por trás dele, para que a partir disso os recursos tecnológicos estejam prontos para serem usados. Isso despersonaliza o trabalho do professor, porque não é ele o responsável pela criação da técnica. E mesmo assim essa técnica cobra do docente uma expertise que pode ter sido negada a ela durante sua formação. “Essa guerra é uma revolta da técnica, que cobra em ‘material humano’ o que lhe foi negado pela sociedade” (BENJAMIN, 1987, p. 196).

Esse relacionamento desnaturaliza as relações do processo de ensino-aprendizagem que passa a ser intermediado com uma forte influência das máquinas. A partir de um sistema preocupado apenas com aplicações técnicas, o professor pode se localizar em uma posição de escolha a consumir diferentes tipos de imagens, sons e animações, mas que não oferecerá uma emancipação do pensamento. Muito pelo contrário. Esses recursos tecnicistas os tornam mais presos a um modelo que impõe um método de trabalho.

Os recursos de imagens, sejam eles visual ou textual, são muito importantes nos contextos que cercam a utilização do manual impresso do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de documento expõe ao professor uma série de saberes escolares que criam condições para que um certo número de pessoas assimile ideias, criem consciência cidadã, percebam as transformações sociais e tenham acesso à educação escolar, uma vez que elas se encontram em um espaço que funciona como uma instituição que tem uma função social relevante.

Por isso, “não se trata mais de decidir se deve usá-lo ou não, mas de usá-lo bem. Em outras palavras, o uso do livro didático não depende do método de ensino adotado. O que o professor deve fazer é escolher o livro adequado” (MUNAKATA, 1997, p. 37).

A escolha por esse livro adequado é mais um dos desafios que os professores têm, já que eles vivem em um mundo bombardeado por informações que podem atingir uma escala que os leve a não saber mais onde eles estão diante de tantos aparatos tecnológicos. Por conta disso, será que o professor de hoje tem consciência do que representa escolher um material didático que não seja apenas um repositório de conteúdos? E será que existe no mercado um objeto diferente dessa realidade? O certo é que não há como fugir de uma escolha.

O livro didático é um objeto dotado de materialidade: papel e tinta. Que não se engane: mesmo quando seu suporte é digital, isso não significa que o livro seja virtual, imaterial; apenas que sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Coisa, livro não é apenas um conjunto de ideias, valores,

sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada. (...) O livro didático, ao menos esse, fornece indícios para examinar a escola como local de experiência (MUNAKATA, 2016, p. 133).

Essa experiência está sendo deixada cada vez mais de lado, já que os professores estão inseridos em uma roda de tarefas repleta de informações. Nela, todos têm cada vez menos tempo. Tempo de experimentar e de usar seus sentidos, já que eles estão dentro de um fluxo que os leva a passar cada vez mais por períodos mais longos dentro da escola, mas com menos condições de dar conta de tantas atividades pedagógicas.

É como se houvesse a sensação de que a Educação oferecesse tanta opção para o professor, que ele precisa estar o tempo todo em ritmo acelerado, mas com a impressão de que não consegue sair do lugar. Esta pesquisa propôs quebrar essa estratégia de racionalidade para compreender melhor como essas transformações podem levar esse tipo de manual impresso a atingir uma estrutura que funcione como instrumento de produção de conteúdo para o docente.

2.3 Tecnologia como solução para uma crise instalada em um mundo sem experiência

Para que esta pesquisa não permaneça apenas no campo das ideias, proposta a qual já alertei antes, é fundamental abordar uma discussão sobre o presente do historiador no momento em que ele escreve a respeito de determinado assunto. Falar da experiência histórica é um dos caminhos iluminados por Walter Benjamin a partir de suas obras, para que seja possível estabelecer “uma reflexão sobre o lugar e o tempo presentes do historiador e de sua relação com o tempo e o lugar do seu objeto” (GAGNEBIN, 2014, p. 201).

Por isso, este último item versará sobre a experiência dos professores de História do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, a partir do ensino remoto praticado durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo Coronavírus.

Se as relações com os recursos tecnológicos já fazem parte do ensino de História, uma vez da presença dos OAs manual impresso do professor já acontece há alguns anos, durante o período que o processo de ensino-aprendizagem ficou ainda mais dependente dos recursos tecnológicos, a saída foi romper barreiras e adentrar em espaços ainda desconhecidos pelos docentes que participaram desta pesquisa.

Navegar pelo ciberespaço tornou-se a alternativa “do momento” para que os estudantes não ficassem órfãos da escola por completo, já que nem eles, nem os professores

podiam estar presentes fisicamente naquele local. Foi preciso então utilizar a Internet para que todos continuassem em contato direto através das NTICs.

Ou seja, os OAs ganham um fôlego a mais na perspectiva de sua utilização por parte dos professores, já que a partir desse ciclo de escolas fechadas por inferência de um problema de saúde pública, eles passam a servir de farol para guiar o caminho dos professores ao longo dessa nova jornada escolar. Entretanto, o barco que se ofereceu para esta viagem não era mais o mesmo que estava à disposição durante as aulas presenciais.

Agora, ao mesmo tempo que os OAs se multiplicaram, eles também mudaram o contexto das atividades de ensino, deixando de ser um suporte opcional para as aulas, para se transformarem em recursos que se apresentam como a proposta metodológica que garantiria, em tese, a continuidade do processo ensino-aprendizagem. A História passa a ter um desenho tecnológico em um espaço onde o ensino ganha outras formas, sentidos e cores.

Sem tempo para se prepararem pedagogicamente e ao menos compreender a complexidade que é sair de seu habitat profissional para dominar outro tipo de linguagem de ensino, os professores receberam a missão de continuarem a mesma proposta de aula presencial, só que vivenciada em um ambiente virtual. Era como se a única mudança, o que não é pouco, para este momento de distanciamento social e também escolar, fosse o espaço físico.

As aulas passaram a acontecer no ciberespaço, os professores continuaram utilizando seu principal recurso pedagógico, a oralidade, e as condições para desenvolver as aulas baseadas nos recursos tecnológicos com os alunos recebendo tudo pronto do professor se perpetuou. A educação bancária já apresentada anteriormente se sobressaiu à possibilidade de construção conjunta do conhecimento a partir das NTICs.

Ao propor algo dessa natureza, o Sistema Escolar seguiu acreditando nos mitos da tecnologia inserida na educação. É como se houvesse “uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação” (MORAN, 2000, p. 8). E como não temos tempo a perder, afinal de contas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) indica o cumprimento de 200 dias e 800 horas letivas²⁰ no calendário escolar, as aulas tinham

20 Artigo 6º - Cada escola deverá se organizar de forma a oferecer, no ensino fundamental e médio, carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais ministradas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, respeitada a correspondência, quando for adotada a organização semestral. Disponível em http://www.udemo.org.br/Destaques/Destaque_375_SOBRE_AULAS_DIAS_LETIVOS_E_REPOSICAO.html#:~:text=Artigo%206%C2%BA%20%2D%20Cada%20escola%20dever%C3%A1.for%20adotada%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20semestral, acesso em 27 jun. 2020.

que continuar através da Internet, mesmo que para isso fosse necessário alterar a legislação, abrindo a possibilidade da prática para o ensino remoto²¹.

Concordando com Moran (2000), “se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (p. 12). E as questões as quais o autor se refere são justamente as mais relevantes para nos ajudar a compreender esse cenário de forma mais ampla.

Como oferecer um ensino com características virtuais se a desigualdade social é um fator decisivo nesse contexto? Como propor uma aula pela Internet se muitos alunos não têm ao menos o que comer em casa e precisam ter acesso a equipamentos de qualidade para estarem conectados? Como acreditar no trabalho do professor, se ele não desenvolve competências e habilidades para dialogar com os recursos digitais?

Esse ritmo de educação que utiliza recursos sensoriais com vários tipos de linguagem demanda atenção, para evitar que pessoas que já se encontram em situação de vulnerabilidade social, ou seja, que não têm condições de possuir aparelhos tecnológicos, não sejam deixadas para trás tão facilmente.

O que está faltando acontecer neste momento de pandemia em que, argumenta-se, é preciso que sejam feitas aulas de maneira remota ou em formato em EAD para que o calendário possa ser cumprido, **é oferecer a todos** os atores envolvidos equipamentos condizentes para abarcar a tecnologia necessária (smartphones, computadores pessoais, notebooks). Ainda, de certa forma, exigem que tenham pleno acesso a uma rede digital que permita que eles assistam/participem das aulas, conseguindo estabelecer uma relação de aprendizagem, mesmo que de forma precária (Oliveira, 2020, p. 256-257, grifo nosso).

Se o dia a dia na sala de aula é dotado de inúmeros desafios, como falta de estrutura física, de pessoal, pouco interesse dos alunos e condições pedagógicas de trabalho, além de ensinar, a escola ainda tem como proposta integrar o conhecimento à vida das pessoas. E a saída, para que esse modelo de educação apresentado durante o período de ensino remoto acontecesse, era entender as dificuldades que o momento impunha e encontrar as soluções.

Assim, a alternativa foi lembrar que no final do ano de 2015 o Governo do Estado da Paraíba havia firmado uma parceria com a empresa Google, para que alunos, professores e funcionários da Rede Estadual de Ensino tivessem acesso a um conjunto de ferramentas para utilização no processo de ensino-aprendizagem. Chegava a hora então de colocar em prática

21 Portaria n. 343/2020. Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>, acesso em 27 jun. 2020.

algo que já estava sob o alcance da escola paraibana havia cinco anos, mas que estava “adormecido”.

Após mudanças em sua nomenclatura, hoje, chama-se de *Google for Education* esse conjunto de recursos que oferecem aos professores e estudantes a possibilidade de dialogar remotamente. Essa tecnologia está presente em “uma plataforma on-line que concentra ferramentas pedagógicas para promover atividades e diálogos entre professores e alunos” (NÓBREGA, 2019, p. 38). Estão à disposição recursos de e-mail, sala de aula virtual, espaço para videoconferência, planilhas, formulários, apresentações e outros aplicativos que oferecem recursos para integrar as tecnologias ao ensino de forma inovadora.

Dessa forma, para não ficarem ainda mais afastados do cenário perfeito desenhado por uma educação que privilegia a técnica, a alternativa para que o ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Cônego Antônio Galdino, em Puxinanã-PB (e acredito que para as demais disciplinas também), foi os professores além de se relacionarem com os estudantes que têm condições e acesso as tecnologias digitais, também criarem materiais pedagógicos específicos, imprimi-los e disponibilizá-los na escola para que os estudantes, principalmente os que residem na zona rural do município e que não tem acesso à internet, tivessem condições de acompanhar o andamento das atividades escolares.

Esta é mais uma prova do quanto ainda é preciso avançar em questões que colocam frente a frente a educação perante o uso das novas tecnologias, uma vez que cenários excludentes não se restringem apenas a essa escola em questão, mas é cada vez mais comum em inúmeras unidades educacionais do Brasil²². Aqueles estudantes que não têm acesso à Internet, acabam tendo que estudar com o mínimo de assistência possível, uma vez que eles só têm à sua disposição os materiais impressos preparados pelos professores, por estarem à margem do ensino remoto.

Como “ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas, e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento” (MORAN, 2000, p. 12), é preciso entender que a ausência de experiência com esses recursos tecnológicos levou as pessoas a pensarem, mesmo que involuntariamente, que o uso da tecnologia seria suficiente para deixar as aulas mais dinâmicas, como se prender a atenção dos alunos por mais tempo a partir de objetos digitais garantisse a aprendizagem dos estudantes.

22 Um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/>, acesso em 01 set. 2020.

Esse tipo de entendimento evita que, principalmente os professores, percebam que “a imagem das ‘novas tecnologias’ educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 258). Assim, o fetichismo que abençoa esse tipo de aula “dinâmica” tem o poder de nada mais nada menos de pasteurizar o ensino, ou seja, não oferece condições para a reflexão sobre a importância da construção do conhecimento a partir da experiência.

Os professores que anteriormente não tiveram contato com as ferramentas do *Google for Education*, com a suspensão das aulas presenciais se viram em um cenário em que esses aplicativos formaram a base de sustentação para que o processo de ensino-aprendizagem prosseguisse. “Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos (...). Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente” (MORAN, 2000, p. 23). Sem essa experiência de aprendizagem, todo o processo ficou comprometido, além do desafio maior dos professores que foi se aproximarem dos estudantes que só tinham acesso aos conteúdos a partir dos materiais impressos que a escola disponibilizava.

Esse tempo de aulas remotas deixou claro que quando os problemas vivenciados ao longo do ensino presencial não são solucionados, como a falta de experiência sobre como usar os OAs, como também em manter no limbo do ciberespaço os recursos metodológicos do *Google for Education*, não há técnica que seja capaz de minimizá-los. “Se temos dificuldades no ensino presencial, não as resolveremos com o virtual. Se (...) temos problemas sérios não resolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não será ‘espalhando-os’ e ‘conectando-nos’ que vamos solucioná-los automaticamente” (*Idem*, p. 57).

O que consegui entender observando de fora da escola para este objeto de pesquisa foi que com os reflexos da pandemia do novo Coronavírus na educação, professores e alunos permaneceram durante um período considerável em uma espécie de paralisia que os impediu de compreender realmente que situação eles estavam vivenciando.

Por isso busquei entender a necessidade de saber “como os estudantes terão a sua aprendizagem garantida, visto que não conseguem ter o acesso remoto ao que está sendo feito e/ou não estabelecem relações com a forma pela qual a educação precisa desenvolver suas habilidades e subjetividades?” (OLIVEIRA, 2020, p. 259).

Reforçando a posição apresentada por Moran (2000) e Martín-Barbero (2008), de que estamos vivendo em uma era de midiatização, os professores foram levados a imaginar que as relações com os recursos tecnológicos os possibilitaria atravessar uma linha tênue entre

o mundo do ensino presencial e o mundo do ensino remoto. É como se eles tivessem rompido uma fronteira que os tirou de um espaço seguro (ensino presencial), e os levou para um território onde tudo é novidade (ensino remoto).

Como o sistema educacional por hora apresentava um “novo normal” para as atividades escolares, docentes e discentes se encontravam em um território acreditando que ali havia novas limitações. Só que na realidade, esses dois grupos não romperam fronteira alguma, justamente pela mediação oferecer um espaço que não tem limites, já que a linha fronteira está baseada em regras rígidas. Eles na verdade passaram a se relacionar no ciberespaço, local que oferece possibilidades de transições.

Estabelecer fronteiras, tanto em provimento da determinação e da diferenciação conceitual, como na intenção de proibir ultrapassagens perigosas ou falsas transcendências; trata-se de uma *ascese*, de um exercício de limitação reconhecido e aceito contra a *hybris* de um pensamento pretensamente totalizante ou contra a *Schwärmerei*, o entusiasmo ingênuo da bela alma. (...) A fronteira designa a linha cujo o traço e cuja espessura pode variar e que não pode ser transposta impunemente. Sua transposição sem acordo prévio ou sem controle regrado significa uma transgressão interpretada no mais das vezes como uma agressão potencial (GAGNEBIN, 2014, p. 35).

A partir dessa reflexão, entendi que o local no qual professores e alunos se encontram para esse contato com a educação pautada na mediação, Gagnebin (2010), baseada no pensamento de Walter Benjamin, chama de limiar, que possui sentido diferente ao de fronteira. E é pegando emprestado esse termo – limiar – que consegui entender o que aconteceu com docentes e discentes.

Uma vez que eles acreditavam que foram levados para um local durante o período de atividades remotas e que isso os deixara estáticos, como se ao ultrapassar essa “fronteira” do real para o virtual, todos eles permaneceriam parados, só recebendo informações e se relacionando passivamente com os instrumentos tecnológicos. Muito pelo contrário. Esse ambiente novo caracteriza-se pelo movimento, pelas passagens, pelas transições.

O limiar “não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. (...) O limiar é uma zona, às vezes não estritamente definida - como deve ser definida a fronteira” (*Idem*, p. 36). Faltou a comunidade escolar entender que este período é também de transformação, já que eles tinham deixado um território estável, o ensino presencial, e passaram a experimentar a penetração num novo espaço, o ensino remoto.

Mas o que eu pude perceber ainda foi que durante o período de abordagem dessa pesquisa, a experiência do limiar não foi uma transição paciente e respeitosa. Ela acabou se

configurando em uma transformação dolorosa e desafiante, fazendo com que o campo dessa experiência ainda inexplorada fosse transformado em mais uma mercadoria lucrativa para o sistema responsável por ditar as regras de como a engrenagem funciona.

Como a observação do presente é muito importante para o estudo da História, para que seja possível dissociarmos a ideia de apenas focar na averiguação do passado, propor uma reflexão atual como essa apresenta a possibilidade de compreender melhor como as transformações políticas são refletidas na sociedade. E na Educação não é diferente.

Aproximar os pensamentos de cerca de um século atrás, mostra o quanto Walter Benjamin é atual. Para isso, basta sentir o ímã da modernidade que atrai a sociedade para um tempo em que a produção de mercadorias é mais rápida, nos impedindo de construirmos uma relação que proporcione uma vida de liberdade e criatividade.

Nossa dificuldade moderna, assinalada por Benjamin, em conhecer e viver experiências liminares (*Schwellererfahrungen*), teria se transformado numa incapacidade muito mais aterrorizante: a de não ousar mais experimentar nem a intensidade da vida nem a dor da morte, e seguir vivendo num limiar de indiferença e de indiferenciação, como se essa existência administrada fosse a vida verdadeira (*Idem*, p. 50).

O ensino balizado pelas NTICs fez professores e alunos se sentirem em um estado de apatia, em que a falta de experiência impossibilitou-os de encarar o presente. Por isso o pensamento de Benjamin nos ajuda a entender a realidade por ele ter uma ligação forte com o que está sendo vivido durante o tempo de pandemia.

De fato, nem docentes nem discentes estavam preparados para encarar essa pandemia. Os dois grupos não sabiam muito bem o que fazer, nem como fazer, uma vez que era perceptível a insegurança em continuar a caminhada escolar a partir das NTICs. A comunidade escolar não tinha experiência com esse tipo de ensino, ao mesmo tempo em que muitos cobravam a volta ao que era chamado de “normal”.

Mas o que é voltar ao normal? Se estamos nos valendo de um “normal” que existia antes, é porque o momento de agora passou a ser diferente. Tão diferente que a escola se deparou com um novo cenário, já que o que inicialmente deveria ter sido era um período de curta duração, acabou se arrastando por mais tempo do que era previsto.

Uma pesquisa não se trata de apenas “apresentar as obras literárias no contexto do seu tempo, mas de as expor no tempo no qual nasceram, o tempo que as conhece – isto é, o nosso” (*Idem*, p. 201). Por isso que a aproximação com essas relações atuais ajuda as reflexões que estão sendo feitas nesta dissertação a entender os motivos da ausência de ousar

em coisas que são consideradas novas, preferindo seguir o curso da vida indiferente com o tempo presente.

Por motivos que já foram citados aqui, e certamente por muitos outros, professores e alunos se privaram de experimentar a intensidade de novas descobertas por continuarem se prendendo a duas categorias que, em tese, não tinham afinidade: ensino presencial, ação que garante a aprendizagem, e o ensino remoto, alternativa “tampão” para um período de desafios da educação, mesmo com ambos sendo abastecidos por recursos tecnológicos.

As experiências liminares também tendem a ser substituídas por um achatamento da superfície sensorial e psíquica que vai apagando as diferenças, outrora estruturantes da existência humana, entre profano e sagrado, vida e morte, público e privado. A lei do capital instaura um nivelamento universal que ameaça transformar a experiência mais sublime numa nova mercadoria lucrativa (*Idem*, p. 43).

A resistência ao que apresenta características novas é compreensível. Principalmente quando uma comunidade inteira é surpreendida por algo que carrega consigo um *modus operandi* totalmente oposto às atividades que são desempenhadas há décadas nas escolas brasileiras. Parece que está no DNA do professor que suas aulas serão sustentadas pela oralidade, e que os alunos precisam ser abastecidos por informações de conteúdos ao longo de sua trajetória escolar, “como se o avesso da mobilidade trepidante da vida moderna fosse um não poder nunca sair do lugar” (*Idem*, p. 45). Não é proibido sair do lugar, mudar de rumo. Muitas vezes é necessário.

Propor uma mudança nas relações com essas experiências a partir do contato com a tecnologia digital, até pode ser fácil. Agora, viver essa experiência constitui em se relacionar com a tecnologia de uma forma que muitas vezes não estamos preparados ainda. “Nas sociedades modernas, o declínio da experiência corresponde a uma intensificação da vivência” (MURICY, 2009, p. 198).

A impressão que se tem é que as pessoas seguiram vivendo como se esquecessem do momento oportuno no qual se encontram para realizar e conquistar coisas. Parece que a Educação esqueceu que estas propostas de ensino técnico, tidas como revolucionárias, foram apresentadas há anos, e mesmo assim modelos de como usá-las no presente seguem sendo oferecidos como alternativas de ensino como se fossem algo novo.

A estrutura social atualmente está fundamentada em uma midiaticização tão complexa, que para a educação escolar seguir seu curso todos precisaram estabelecer um tipo de comunicação mais direta e intensa com as tecnologias digitais. Isso fatalmente provocou, segundo Robin (2016), um sentimento de relacionamento com “fantasmas” (p. 371), por essa

aproximação ser absurdamente vinculada à mídia. A educação foi desvinculada do contato humano, fator que sempre foi visto como essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Tal cenário tornou-se ainda mais desafiante pelo fato dos OAs oferecerem caminhos não-lineares, diferentemente do percurso em linha reta que o ensino presencial está mais relacionado, como se a aprendizagem seguisse o curso do manual impresso do professor.

Esse instrumento que causa toda a alternância de possibilidades é chamado de hipertexto, que passou a ser introduzido no manual para dar prosseguimento a entrada do ensino de História na era virtual. E como muitas práticas pedagógicas se encontram perturbadas nesse contexto, justamente por não saberem qual a proposta e, sobretudo, o que é e como funciona o hipertexto, os novos espaços para o ensino são tão desafiadores nesse tempo.

O hipertexto se inscreve numa era em que a complexidade, a multiplicidade, a heterogeneidade, o aleatório, a instabilidade, a fragmentação, a redefinição de nosso meio ambiente e de nossas identidades reinam na nossa vida cotidiana. Trata-se de um “conjunto constituído de ‘documentos’ não hierarquizados ligados entre si por ‘links’ que o leitor pode clicar e que permitem um acesso rápido a cada um dos elementos constitutivos do conjunto”, como diz um dos melhores especialistas, Jean Clément. Mais brevemente ainda: “Por hipertexto, entendo simplesmente a escritura não sequencial”, afirma o pioneiro Ted Nelson (*Idem*, p. 439-440).

A possibilidade de deixar o ensino “solto”, ou trabalhar com um texto “imaterial”, já que a partir do hipertexto não existe sequência, nem muito menos o conteúdo pode ser tocado, o ensino a partir desse tipo de tecnologia exige novas habilidades por parte do professor. Uma vez que além dele não ter controle total sobre o conteúdo que deixou de estar “preso” ao livro para se tornar “livre” no ciberespaço, esse objeto virtual ainda tem a característica de ser “infinito”, ou apresentar tantas possibilidades para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado.

Essa é umas das justificativas que os professores deram por confirmarem sua resistência a utilização desses recursos. Afinal, trabalhar pedagogicamente com a infinitude não foi tarefa fácil, segundo os participantes da pesquisa.

FIGURA 4 – Montagem envolvendo a página 22 do Manual do Professor (Boulos Júnior, 2016), que indica o OA sugerido no canto superior esquerdo do livro, a reprodução dele (lado direito) e os conteúdos de hipertextos apresentados pelo algoritmo digital presentes na Internet (canto inferior direito).

The figure is a composite image illustrating the integration of digital content into a traditional manual. It is divided into three main sections:

- Top Left:** A page from the 'Manual do Professor' (Boulos Júnior, 2016) with the page number '22' visible at the bottom left. The page title is 'Indígenas nas terras onde hoje é o Brasil'. The text discusses the historical context of indigenous peoples in Brazil, mentioning the arrival of Portuguese and the impact on indigenous populations. A yellow circle highlights a small icon in the top left corner of the page, which is the OA (Open Access) icon.
- Top Right:** A video frame showing a group of indigenous women sitting in a row, possibly at a cultural event or festival. They are wearing traditional or semi-traditional clothing.
- Bottom Right:** A screenshot of a digital content grid titled 'Povos Indígenas: Conhecer para valorizar'. The grid displays various video thumbnails with titles such as 'Povos indígenas e a história do Brasil', 'Papaya', 'Kangari - Canibal para Alimento: Índios Tupi Guaraní', 'Máquina Indígena', 'Inocentando: INDIOS, OS CRIANÇAS DA TERÇA', 'Indígenas sobre a importância de Nova Indígena', 'Índios e sua cultura', 'POVOS INDÍGENAS NO BRASIL', 'Trabalho de 1911: cartagem e o índio da Minerva Maia, Tráfico', and 'Reportagem sobre o povo indígena do Alto Rio Negro'. The grid also shows engagement metrics like '2.1M views' and '2.4M likes'.

Fonte: Boulos Júnior, 2016

A figura acima ilustra bem o que representa o dilema de integrar as tecnologias inovadoras que o hipertexto oferece com o trabalho docente. De acordo com Moran (2000), “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente” (p. 32). Entretanto, navegar diante de várias situações possíveis como esta mostra como é difícil conciliar a quantidade de informações a partir de uma zona de acesso com o processo de ensino-aprendizagem.

Escolher em que clicar tem o poder de levar o professor ou alunos para outros conteúdos que podem oferecer dificuldade na escolha do que se vai consumir, causado pela desorientação provocada pelo excesso de opções.

O círculo amarelo, à esquerda, indica o conteúdo no manual impresso do professor para ser acessado. Já o da direita, corresponde à exibição do material²³ sugerido. Uma vez presente no ciberespaço indicado, o professor ou o aluno terá à sua disposição uma enxurrada de outros materiais que não estão presentes no livro didático, mas se encaixam no algoritmo virtual que o hipertexto se vale para propor outras possibilidades, como a parte inferior direita da imagem exemplifica.

É como se todos corressem o risco de se perder diante de tanto conteúdo, já que os hipertextos possibilitam “voltar atrás, encontrar outros percursos, outros caminhos, que devem poder fazer sentido, mas num outro tipo de narratividade. Decididamente rizomático, o hipertexto rompe com nossos hábitos enciclopédicos” (ROBIN, 2016, p. 440).

Se o professor oferecer um conteúdo dessa natureza para seus alunos e seguir obrigatoriamente o OA presente no seu manual impresso, sem se permitir se perder no ciberespaço, ele ficará preso ao modelo pronto no qual o ensino tecnológico se apresenta. Caso contrário, se ele ousar ir além e explorar o “desconhecido”, ele pode acabar perdido, com início, mas sem meio e sem fim.

Para solucionar essa falta de referência ele vai precisar saber como construir o caminho a partir da produção do seu conhecimento, e não aceitar a reprodução de um conteúdo digital que se oferece como solução.

A internet vai não somente no sentido de uma dessequencialização, mas de uma deslinearização, pelo salto, os blocos de sentido, a escritura, imagens e documentos sonoros. Trata-se de um suporte e de um *medium* em que é particularmente difícil totalizar ou dar um sentido, ligar os fragmentos. **O que propomos** é um desvio das potencialidades da internet, uma transgressão da urgência, a fim de insuflar tempo, alma, rememoração, percursos, *flânerie*. (*Idem*, p. 458-459, grifo nosso).

O papel que o professor desempenha em sala de aula a partir do contato com os recursos das NTICs vai responder as questões que estão colocadas neste capítulo. Assim, será possível entender se ele escolhe o papel de reproduzidor das informações que recebe, ou se ele confirma sua função de gerador de conhecimento que transforma o saber escolar.

Em um tempo em que a tecnologia mudou as relações sociais e a escola passou a se encontrar numa posição de vivências digitais, umas das possibilidades é escolher bem os recursos didáticos e midiáticos que possam tornar com significado à prática de estudo, para que a partir dessa experiência a sala de aula se transforme em um espaço de convívio mais humano.

23 Disponível em <http://tub.im/rge3nm>, acesso em 14 jul. 2020.

3 CULTURA ESCOLAR E EXPERIÊNCIA: JUNÇÃO ENTRE IDEIAS E POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA

É clara nos historiadores que se ocupam dos séculos XVI e XVII a tendência de ver o século XVIII como uma época em que esses costumes se encontravam em declínio, justamente com a magia, a feitiçaria e superstições semelhantes. O povo estava sujeito a pressões para “reformatar” sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetização suplantava a transmissão oral, e o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores – pelo menos, era o que se supunha (THOMPSON, 1998, p. 13).

Como esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da escola, se fez necessário pensar nas relações que circundam este espaço. Para isso, averiguar sobre como os costumes estão ligados à educação se mostra indispensável para que fosse possível perceber o que as práticas educativas significam quando o debate gira em torno da Cultura Escolar.

Me aproximando do pensamento de Thompson (1998), que apresenta um cenário de quando um tipo de prática se encontra “em declínio” em detrimento a uma “reforma”, enxergo que essa mudança de paradigma também está presente nos livros didáticos de hoje. Com a presença dos OAs, o manual impresso do professor deixou de ser “apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar” (MUNAKATA, 2016, p. 130), que acabou ampliando suas relações entre os costumes na escola.

Como o objeto em investigação aqui foi o manual do professor de História, tornou-se importante pensar como esse documento se encontra quando as reformas vindas de cima colaboram para que os supostos avanços cerceiem outras práticas educativas. Se antes a cultura da tradição oral fora substituída pela alfabetização (THOMPSON, 1998), o que se desenha atualmente é para um contexto em que não basta o professor ser alfabetizado pedagogicamente, ele precisa ser fluente em questões tecnológicas.

Para esse novo modo de ministrar aulas é preciso que o docente domine a linguagem dos meios de comunicação digitais para dar prosseguimento ao método de ensino estipulado pelo sistema educacional. Assim, discutir o que cerca a Cultura Escolar nesta pesquisa foi importante devido ao olhar que a escola precisa receber por apresentar diversas possibilidades de observação, seja o trabalho do professor, a documentação oficial e outros itens que têm o poder de explicar o que acontece naquele espaço privilegiado de aprendizagem.

A partir da análise da Cultura Escolar foi possível entender como a escola funciona sendo um instrumento de produção de determinados saberes e aspectos culturais que partem

do espaço pedagógico e vão para a sociedade, da mesma forma que existe uma troca de conhecimento daquilo que está fora e vem para dentro da escola. Se atualmente o meio social baseia-se em relações pontuadas através das NTICs, é até natural que o processo de ensino-aprendizagem também seja pensado a partir dessas inovações audiovisuais e telemáticas.

Entretanto, é importante perceber que em um espaço de práticas escolares, a leitura e escrita surgem como modelos de forma de trabalho indicando como um professor deve se comportar didaticamente em sua aula. Esses modelos são exemplificados nos livros didáticos que aparecem como instrumentos que, além de se comportar como objetos detentores dos saberes escolares, também determinam como os docentes podem agir ao ter acesso aos conteúdos digitais que estão disponíveis neles.

É como se “de modo geral o livro didático **fosse** a transcrição do que **deve** ser ensinado, ou o que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (MUNAKATA, 2016, p. 123, grifo nosso). Pensando de forma geral, em que o mesmo livro faz parte do cotidiano de várias escolas no Brasil, a percepção que tive é que existe uma indicação muito clara da padronização do processo de ensino-aprendizagem a partir desse modelo atual.

Como “o livro didático serve para reforçar a ideologia dominante de que a instituição escolar é representada, anulando a contradição entre a experiência da criança proletária e o conteúdo dessa ideologia” (MUNAKATA, 1997, p. 27), este tipo de proposta sistêmica passa a desconsiderar fortemente as diferenças que existem entre as culturas escolares.

De forma que, como a Cultura Escolar varia de escola para escola, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade com variados costumes e valores, os membros da comunidade escolar também trazem as sabedorias de sua comunidade para dentro da escola. Isso proporciona uma forma de trabalho em que cada professor não seja igual, ou tenha os mesmos reflexos que nos outros espaços escolares onde o mesmo livro também foi escolhido.

É essa reflexão sobre os aspectos que envolvem a Cultura Escolar que eu considerei importante fazer. Uma vez que a partir do meu olhar como pesquisador, precisei observar a escola percebendo as muitas relações que existem lá dentro. Tendo a sensibilidade de identificar os aspectos que muitos classificam como algo natural, mas que dizem respeito sobre a forma diferente de como o professor passou a dar sua aula, uma vez que a presença dos OAs no livro didático de História tornou-se inevitável.

Como o que se apresenta agora é um modelo de educação a partir de uma proposta baseada na tecnologia, em tese, o professor deve estar preparado para receber as mudanças e estabelecê-las em uma outra prática pedagógica, ou numa forma de dar aula diferente daquela

quando os OAs não faziam parte de seu cotidiano. Esse processo que o ensino de História está inserido apresenta o uso dos recursos tecnológicos como algo novo, capaz de transformar o trabalho do professor, mesmo que em determinados casos eles não representem a realidade a qual os docentes e discentes estão inseridos.

É preciso entender que essa abordagem coloca o professor num cenário a partir de uma proposta do ensino de História que está conectada ao mundo lá fora. As NTICs estão presentes de tal forma no cotidiano, que a escola também dialoga com elas. Dessa forma, cabe à estrutura escolar refletir sobre como utilizar esse tipo de tecnologia de forma consciente e crítica, olhando para esses recursos, reconhecendo-os e abrindo uma discussão sobre as possibilidades de uso para que se possa entender por que eles estão ali presentes.

Dialogar pedagogicamente com essas tecnologias vai além da proposta de reprodução de conteúdo a partir dos OAs. A escola é um espaço criativo, e nele é preciso desenvolver uma prática que seja possível perceber que a produção do conhecimento vai além de se relacionar passivamente com os meios tecnológicos. De acordo com Bueno, Pinto Júnior e Guimarães (2015, p. 94), “os avanços que as tecnologias digitais têm imputado nos perfis de adolescentes e jovens matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio”, reflete diretamente no processo de formação do professor.

É como se as múltiplas capacidades demandadas aos professores agora também os levassem ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que dialogue diretamente com os recursos tecnológicos que cada vez fazem mais parte da Cultura Escolar. Esse cenário me fez perceber que, ao mesmo tempo que a escola carrega uma série de fatores que sustentam sua tradição escolar, como a aula expositiva por exemplo, o comportamento docente precisou ser mudado a medida que o uso da tecnologia alterou os processos escolares.

Esta reflexão a qual apresento não pretende se constituir em um indicador para que a escola onde esta pesquisa foi realizada, ou as demais unidades da Paraíba, possam usufruir da construção de um modelo de ensino que possa resolver todos os seus problemas. Na verdade, um dos objetivos dessa pesquisa foi propor um método em que se possa constituir, cada vez mais, um fator de mudança social (SHOR, 1986), que contribua para ampliar os limites do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos dentro da escola quando os recursos das NTICs são usados.

De acordo com Bueno (2011, p. 5)

[...] tal como apontava Cândido (1966), que, por pertencerem a um determinado sistema de ensino, as escolas possuem aspectos comuns, por outro lado, cada escola é uma instituição social ímpar, única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas.

Dessa forma, não se pode pensar em um modelo de ensino único, pautado na reprodução de conteúdos tecnológicos que prometem revolucionar, ou ao menos dinamizar uma aula expositiva.

Assim, o que eu apresento neste capítulo não deve ser entendido como uma resposta a esse tremendo desafio de categorizar as práticas pedagógicas dentro da escola. Mas sim, dialogar com os possíveis pontos de partida para que os educadores estejam comprometidos com a elevação da qualidade de ensino a partir de suas formas escolares próprias, para que a escola se torne um espaço de construção de conhecimento coletivo de forma permanente.

3.1 Cultura, forma e práticas escolares: o que muda no ensino de História com o uso dos OAs

Um dos principais pilares que sustentam a sociedade, a educação sempre está no centro do debate, seja ele sob a perspectiva política, ideológica ou social, independente se a discussão esteja localizada dentro ou fora dos muros da escola, ou se ela envolve estrutura, pedagogia ou outros assuntos. Parte integrante de um sistema escolar, a escola (instituição), forma não somente indivíduos, segundo Chervel (1990), mas também é responsável pelo desenvolvimento de uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar e modificar a cultura global.

Para exemplificar essa reflexão, reforço que cultura escolar é

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas coordenadas e finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11, *apud* VIDAL, 2005, p. 24).

Tais relações também colocam, inevitavelmente, a escola numa posição que a transforma em via receptora de várias práticas culturais que têm origem fora do ambiente escolar, como as condutas infantis, juvenis, culturas familiares, religiosas e outras (VIDAL, 2009). E essa troca de valores e conhecimento acontece durante todo o tempo.

A presença dos recursos tecnológicos dentro do manual impresso do professor não existe exclusivamente devido ao uso das tecnologias dentro da escola, nem tão pouco pelo

crecente alcance dos objetos telemáticos na sociedade de forma geral. A minha visão sobre esse assunto é que estamos inseridos em um movimento cultural dinâmico, que leva um certo período de tempo para ser implantado, mas que de tempos em tempos tem a capacidade de sair da inércia.

Alguns podem acreditar que a inserção dos OAs no processo de ensino-aprendizagem pode representar uma mudança pequena no contexto escolar. Entretanto, quando as invenções pedagógicas passam a fazer parte do cotidiano da escola, simples alterações têm a capacidade de reconfigurar o trabalho docente. Apoio esse pensamento na reflexão de Julia (2001), quando o autor versa sobre quando interrogamos as práticas de funcionamento da escola. Segundo ele, “a grande inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior dos sistemas” (JULIA, 2001, p. 15, *apud* VIDAL, 2005, p. 25).

Assim, a presença dos recursos virtuais no manual impresso do professor, e por consequência na sala de aula, transformou a configuração da realidade dos docentes e estudantes. Nesse cenário, a escola passou a apresentar à sociedade suas práticas a partir dessas mudanças, que de um lado são o reflexo daquilo que o sistema educacional espera, como também da capacidade que elas têm de transformar o seu meio.

Segundo Chervel (1990), a escola tem a capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original, sendo capaz de produzir um tipo de saber cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade. De forma que em alguns casos, é possível que com a utilização das NTICs na sala de aula, a Cultura Escolar “revele efeitos imprevisíveis” (*Ibid*, p. 28). A imprevisibilidade acontece quando a penetração das práticas tecnológicas digitais na escola encontra um ambiente em que as expectativas criadas pela sociedade global não se assemelham com a realidade escolar.

Sem querer estabelecer qualquer tipo de anacronismo histórico quando destaco as relações conceituadas por Julia (2001), uma vez que seus estudos estão localizados entre os séculos XVI e XIX, cabe aqui uma análise sobre a proposta de apresentar um paradigma escolar que foi identificado nos estudos de séculos atrás, bem como o que realizei nesta pesquisa. A análise sobre o que envolve a Cultura Escolar “não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’” (*Idem*, p. 23).

O incentivo em oferecer aos professores e estudantes conteúdos produzidos a partir de recursos tecnológicos passa justamente por essa intenção de criar uma nova consciência através da cultura produzida na escola, sob a justificativa de caminhada através da tecnologia

rumo ao progresso. Entretanto, não se pode pensar a escola apenas como uma instituição que não envolve seus atores e seus históricos. Nela, é possível identificar a ação de uma estrutura transmissora de conhecimento, que respeita uma ordem organizacional, exemplificada em uma grade curricular, como também um espaço de interação capaz de produzir um conhecimento que vai além do que é vivenciado em seus muros.

De acordo com Candau (2003, p. 160), “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”, que oferece um tipo de padronização que prepara o indivíduo que tem certo conhecimento prévio para o mercado que possui um tipo de cultura universal. Por isso a preparação dos manuais impressos do professor passa por uma estruturação em que há uma preocupação em aproximar as relações sociais com a tecnologia como bases sustentáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que a organização escolar agrupa os estudantes em mesmo nível de conhecimento e se estrutura de forma a apresentar um aparato didático inovador, ao ampliar a frequência e modos de contato de docentes e discentes com as NTICs através dos livros didáticos, a escola passa por uma transformação não apenas na questão da cultura, mas também em sua forma. Para mim, é comum pensar em uma escola que organiza a sua forma a partir do que Vincent, Lahire e Thin (2001) exemplificou em um modelo.

Forma escolar é a organização das salas de aula; a distribuição dos alunos em filas e voltados para a mesma direção; a existência de suportes da escrita, como folhas soltas, cadernos e quadros-negros; a utilização de objetos para escrever, como giz, lápis e canetas; a posição corporal dos estudantes, sentados em cadeiras e com os braços apoiados em mesas, e dos professores, em pé (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28)

Esta é a forma habitual que há pouco tempo enxergávamos como a maneira de obtermos saberes escritos que produzem efeitos duráveis de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, *apud* VIDAL, 2009). Mas, como a maneira de ministrar as aulas sofreu alterações, não só com a presença mais evidente dos OAs, mas com o desenvolvimento das aulas realizadas remotamente devido à pandemia de COVID-19, a forma “tradicional” da aula passou a apresentar características ligadas à lógica digital, baseada no crescimento da alfabetização tecnológica.

Para exemplificar tal reflexão, basta pensar na forma como as aulas de História, e de quaisquer outras disciplinas, passaram a ser ministradas durante o período da pandemia do novo coronavírus. A incapacidade de reunião presencial de professores e estudantes os levou para um novo ambiente. Este ambiente apresenta outra configuração, outra forma, que teve a capacidade de remodelar o ensino. Assim, concordando com Vincent, Lahire e Thin (2001), é

possível dialogar com o conceito de forma escolar tanto quanto a possibilidade de diálogo dos OAs que estão presentes no manual do professor, como também quando acontecem transformações educacionais em determinadas épocas.

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em uma certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. Este não se opõe só à pesquisa de relações entre os fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à busca de elementos permanentes, ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta “realidade” que seria, por exemplo, a escola. (...) Esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas, por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre “em crise”. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9-10).

A disseminação dos saberes a partir das NTICs, ou concentradas nelas, tiveram a capacidade de mudar as relações envolvendo professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Antes habituados em vivenciar experiências do saber em um local físico, e muito baseado em um livro impresso, a partir do uso do OAs essa relação foi transformada. Muita coisa ainda continua presente no livro, entretanto, o leque de opções em outras plataformas reconfigurou a forma, fazendo com que Vincent, Lahire e Thin (2001) chamasse essa transformação de um sintoma de extravasamento da forma escolar (VIDAL, 2009).

Fazendo uma análise que destaca a escola não apenas como produtora de uma cultura específica, mas com espaço de convivência entre outras culturas, é importante também analisar as questões que remetem o ensino a partir da tecnologia. Segundo Vidal (2009)

a conformação da cultura escolar em suas diferentes dimensões, sincrônicas e diacrônicas, é essencial **para** distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares (p. 30, grifo nosso).

Com a presença inevitável dos OAs, seja enquanto as aulas eram desenvolvidas de maneira presencial, ou se em caráter remoto, a prática escolar também sofreu uma transformação enquanto reflexo do processo de ensino-aprendizagem inserido nesse contexto.

Como esta pesquisa teve o objetivo de questionar como os professores se apropriaram dos modelos culturais ligados à tecnologia no momento em que os manuais impressos estão cada vez mais em diálogo com essa proposta, bem como eles se comportaram diante da prática do ensino remoto, balizado pelos recursos telemáticos, é válido indagar como essas práticas também passam por uma transformação quando o que está em evidência é a ativação do sujeito que está em contato com as NTICs.

Há tempos a imagem de um espaço escolar poderia ser identificada com um birô e cadeira para o professor, dezenas de carteiras enfileiradas destinadas aos estudantes, utilização de caderno, caneta esferográfica, lápis, papel pautado, borracha, ofício, caderno de brochura e outros elementos que compunham o ambiente pedagógico. Com a interação a partir da cultura digital esse cenário é transformado em um local intermediado pela estrutura virtual, composto por aplicativos digitais que substituem praticamente todos os objetos citados anteriormente, e uma proposta de cruzamento de informações que apresentam uma nova prática escolar.

A partir dessas questões, é posto que as relações entre cultura, forma e prática escolar passaram por um processo de transformação. Mesmo assim, o processo de ensino-aprendizagem continua sendo longo, caro e menos lucrativo do que as instituições estão acostumadas (MORAN, 2000), já que não é apenas o incremento de certos elementos que garantirão o sucesso da escolarização.

Contudo, se o professor se colocar entre a permanência do seu estilo de ensino em detrimento à inovação apresentada pela tecnologia na educação, é possível que sua proposta pedagógica não vá além da reprodução de informações. Da mesma forma que se o docente privilegie a aula a partir da “sedução” da internet, este instante passe por um momento de não-aula, já que muitos estudantes não usam a internet para estudar.

É um dilema localizar-se nesse limiar (GAGNEBIN, 2014). Entretanto, encontrar um equilíbrio entre esses lados pode apresentar uma possibilidade de integração entre uma aula-pesquisa, e uma troca de experiências que envolvem recursos sensoriais que dialogam tanto com os elementos que fazem parte da Cultura Escolar, como aqueles que estão à disposição a partir da cultura digital.

No entrecruzamento das fontes, com atenção aos aspectos materiais da escola, nos é possível acercar das práticas escolares e dos saberes produzidos no interior da escola, como soluções possíveis aos problemas enfrentados cotidianamente por professores e alunos no fazer da aula. Emergem as condições objetivas do trabalho docente, constituído no entrecruzamento de experiências individuais e coletivas do magistério, de saberes sociais e pedagógicos e da arte de conciliar o uso do espaço e do tempo escolares às necessidades de difusão de conteúdos (VIDAL, 2009, p. 35).

Se as relações com os recursos tecnológicos já fazem parte do ensino de História nesse tempo de agora, a saída em romper barreiras e adentrar em espaços dominados pela tecnologia colocou professores e estudantes em contato com uma nova realidade que permeia tanto a forma, como a prática e também a cultura escolar. A saída foi dialogar com esses recursos que, em tese, propõem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem a partir

de um momento que a História passa a ter um desenho tecnológico em um espaço onde o ensino ganha outras formas, cores, possibilidades e metodologias.

Em tempos de aproximação entre ensino e tecnologia, está claro que quando se enfrenta problemas pedagógicos, como baixa participação dos alunos em sala de aula, falta de estrutura física ou pedagógica, e até mesmo o desinteresse na aprendizagem dos conteúdos, não será apenas o uso dos OAs que solucionará esses conflitos. Outra questão importante nesse arcabouço de ideias foi perceber: qual o lugar que os sujeitos escolares, principalmente professores e estudantes, ocupam na construção dessa Cultura Escolar de agora?

Por isso a forma de ensinar História não pode apenas ser reproduzida a partir dos recursos tecnológicos em que o professor aplica uma técnica, um comando, um recurso e o estudante recebe o conteúdo transferido. Essa relação precisa ser construída a partir da produção do conhecimento que valoriza a experiência transitória nas relações do saber entre a Cultura Escolar e os sujeitos escolares.

Esse é um dos maiores desafios do processo ensino-aprendizagem quando pensamos na possibilidade de criação de um pensamento para que docentes e discentes encontrem significado naquilo que estão construindo a partir do contato com os OAs. Reforçando o pensamento de Vidal (2009), “a mudança de paradigma implicou na alteração das análises sobre a escola e a escolarização, não apenas pela introdução de novos objetos de pesquisa, como também pela produção e incorporação de outros referenciais teóricos e metodológicos” (p. 36).

Com esse novo cenário, o que está em questão é a nova organização da sala de aula, quando ela se encontra no meio virtual; como o professor prepara o seu planejamento; a nova forma de trânsito entre os estudantes nesse espaço tecnológico; e principalmente a maneira que o docente se dirige aos discentes. É uma mudança considerada de paradigma como foi apontado acima, uma vez que é preciso levar em conta todas essas transformações inerentes à Cultura Escolar.

Analisar como o professor está se relacionando com essas questões no tempo de agora, pode nos mostrar certas realidades que nos farão refletir sobre as consequências do uso do modelo tecnológico quando ele for uma opção, ou quando ele for a única saída para o processo de ensino-aprendizagem.

Propor uma mudança nas relações com essas experiências a partir do contato com a tecnologia digital, pode até parecer ser fácil. Se o sistema educacional apresenta sua proposta ligada às NTICs, o professor precisa encontrar meios de como se comportar perante as

“novidades” do mercado. Agora, viver essa experiência constitui em se relacionar com os OAs de uma forma que muitas vezes não estamos preparados.

Instituída como um espaço privilegiado do saber, a sala de aula continuará absorvendo as mudanças que são implicadas na educação. Num momento em que o professor é cobrado para ter o domínio das ações didáticas desde a sua formação, passar imune às questões relacionadas à forma e prática escolar ligadas às NTICs passa a ser mais uma tarefa difícil de ser cumprida, uma vez que as alterações sociais, políticas e culturais advindas da sociedade continuarão interferindo na escola e contribuindo para as transfigurações das atividades escolares.

E é pensando sobre essas transformações que esta pesquisa percorreu seu caminho, uma vez que, na perspectiva das possibilidades de abordagem do ensino de História, o professor dialogou direta e indiretamente com as modificações que o conhecimento escolar sofreu com o uso dos OAs. Se antes o cenário apontava para uma necessidade de domínio dos conteúdos escolares, agora “pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas (FONSECA, 2006, p. 7).

Em uma sociedade cercada por uma sensação de ser bombardeada por informações a todo o tempo, imaginar que a utilização dos meios tecnológicos possa solucionar os mais diferentes problemas, não será a Educação o setor que bastará acionar um recurso técnico para resolver diferenças e minimizar gargalos. Nesse contexto moderno, tornou-se corriqueiro andar com pressa, não ter tempo para observar, pensar, sentir e experimentar possibilidades que proporcionam condições de transformar as relações construídas dentro e fora da escola.

Viver essa experiência significa carregar consigo a capacidade de transformar valores e modelos, uma vez que os aspectos culturais da escolar contribuem para que todos possam pensar em como esses instrumentos tecnológicos podem contribuir para que o trabalho de produção do saber desenvolvido pelo professor se transforme em uma via de mão dupla, para a construção do conhecimento ao lado dos estudantes.

3.2 Diálogos com a cultura digital: o ensino de História entre a crítica e a substituição das relações sociais pelas mercantilizadas

Durante o percurso de diálogo com o objeto que balizou a realização desta dissertação, me deparei com algumas questões que se colocaram como algo ainda mais desafiador para concluir esta pesquisa. Lidar com vertentes que envolvem o conceito de

Cultura Digital no meio da Educação, por exemplo, aumentou as possibilidades de pensamentos que envolvem a livre iniciativa para analisar criticamente o meio tecnológico dentro da sala de aula.

Como identifiquei que o valor individual da capacidade dos sujeitos educacionais quase sempre estava sendo reduzida à prática reprodutivista daquilo que a tecnologia se alinha à pedagogia, foi necessário ampliar essa discussão. Dessa forma, precisei atingir questões que versassem sobre as transformações que a escola vivenciou a partir de suas relações com a cibercultura.

No capítulo anterior foi possível fazer uma inserção do que representa a cibercultura frente aos estudos científicos. Para reforçar o que já apresentei quando trouxe o pensamento de Lévy (1999), aponto que a cibercultura se configura como um “conjunto de técnicas, (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem justamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). Entretanto, como este capítulo tem como objetivo se aprofundar nessa seara, discorrerei a seguir sobre o que representa a cibercultura quando ela tem suas práticas refletidas especialmente na escola.

Inicialmente, quero aprofundar o seu conceito, uma vez que estudos ampliados sobre o tema abordam tanto os aspectos da cultura que é transmitida pelos meios digitais, como também aquilo que se produz a partir dos recursos tecnológicos. Quando identificamos uma maneira de proceder algo baseado nas redes telemáticas, criando um campo de reflexão capaz de identificar várias tendências que são cultivadas na sociedade a partir de termos cibernéticos, estamos diante de um conjunto de práticas que se desenvolvem no meio digital.

Cibercultura seria a exploração do pensamento cibernético e de suas circunstâncias, de acordo com um projeto que vai se criando historicamente mas que, como tal, vai incorporando inúmeras ordens de outros fatores, levando sua ideia central, a de cultivo, a perder a sua conexão originária com aquele pensamento e seus desenvolvimentos especializados, a proteger-se de um modo cada vez mais cotidiano e profano, em que só de forma muito mediada, estranha para o seu sujeito, está em jogo a cibernética. (...) Cibercultura é a expressão que serve a consciência mais ilustrada para designar o conjunto dos fenômenos cotidianos agenciado ou promovido com o progresso das telemáticas e seus maquinismos. Afinando o conceito um pouco mais, poderia bem ser definida como a formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas da comunicação (RÜDIGER, 2011, p. 10).

Graças a transformação dos computadores em equipamentos domésticos, foi possível vivenciar mais de perto o que representa a cibercultura. Agora, de posse de produtos portáteis, a sociedade passou a se relacionar com uma série de costumes que passaram a ser convertidos a partir de uma técnica expressa pelo modelo de vida capitalista. Ou, como ainda acrescenta

Rüdiger (2011), este é o momento de articulação em que são apresentadas ao homem circunstâncias que surgem em um mundo com a progressiva informatização da era maquinística.

Essa informatização também está presente na escola. Analisando o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) percebi diversas propostas de mudança na educação do Brasil, e aquilo que está relacionado às questões sobre o uso da tecnologia nas salas de aula não fica de fora. Mais do que está presente no cotidiano escolar, a Cultura Digital passa a ser o foco de uma proposta que pretende proporcionar ao currículo a possibilidade de entendimento e compreensão dos impactos da tecnologia do mundo, além de desenvolver nos estudantes a capacidade de usar os recursos digitais com ética e de forma adequada.

Cotejando o documento, identifiquei que ele apresenta a competência geral da educação nº 5. Neste item, a Base foca no uso específico de recursos tecnológicos, baseada no desenvolvimento de um senso crítico. Ela propõe ensinar aos estudantes o domínio do universo digital, para que consigam utilizar as ferramentas multimídia para aprender a produzir.

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Após refletir sobre a inclusão dessa proposta em um documento oficial da Educação no Brasil, percebi que ela apresenta uma utopia liberal de relacionamento com os meios digitais, como se fosse possível desenvolver em todas as escolas públicas um ensino baseado no uso da tecnologia pela justificativa do alcance dos recursos midiáticos na sociedade atual.

Justificar que o convívio de jovens com as mídias digitais interativas do presente facilitará o processo de produção do conhecimento dentro da sala de aula é fechar os olhos para as transformações sociais que essa cultura também emprega, valendo-se de desigualdades que são marcas registradas na sociedade brasileira.

Uma vez que o manual impresso do professor está repleto de OAs que representam essa “revolução” das tecnologias de comunicação moldada pelas empresas privadas, como é o caso das editoras, o que está sendo oferecido é um modelo de ensino “pragmático, utilitarista e que passou a refletir a racionalidade instrumental solidificada por uma grande indústria da

cultura e por uma educação que prioriza a informação como foco do processo formativo” (ARRUDA, 2015, p. 55).

O discurso da democratização da escola a partir do uso das NTICs é reforçado pelo interesse de impulsionar os estudantes no mercado de trabalho. A proposta de oferecer ao docente e ao discente o maior número de informações no menor tempo possível mediante os OAs, justifica a intenção de apresentar um produto que contém respostas prontas no modelo de produção do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, em nome de uma maior racionalidade e da modernização do ensino, a Educação foi transferida da esfera política para a esfera do mercado, perdendo seu caráter de direito social e reduzindo-se à condição de propriedade, de mercadoria, que pode ser vendida e consumida. Democratizar a escola, nessa via, implicou massificar o ensino, através da realização de reformas administrativas, que regularam a qualidade dos serviços educacionais, colocando-os, de fato, sob a égide das novas TICs, a serviço do mercado (*Idem*, p. 57).

Seguindo esse modelo, as escolas passaram a fazer justamente o contrário da proposta documental. Embasada em práticas que valorizam o contato superficial de informações, elas acabam realizando a reprodução de conhecimento que desemboca na formação de estudantes acríticos e conformados com aquilo que ouvem do professor, ou que assistem passivamente os OAs.

A intensificação dos estímulos audiovisuais promovidos pela cibercultura obedece a um processo que a educação brasileira se submeteu em nome de uma modernização. Entretanto, essa modernização acaba apresentando um cenário em que o professor passou a disputar espaço em busca da atenção dos estudantes justamente com um vasto leque de opções oferecidas pelos conteúdos digitais nas diversas telas.

É o processo de construção do conhecimento delegado às máquinas e às mídias, como um instrumento de banalização da formação do indivíduo, ao invés do investimento no preparo do cidadão capaz de pensar e modificar sua realidade.

Para sacramentar tal posicionamento, Arruda (2015) apresenta um argumento capaz de ilustrar como essa Era da Tecnologia age sobre várias dimensões da cultura. Segundo ela, essas mudanças na postura do ensino afetam não apenas a constituição psíquica dos indivíduos, mas também o modo como eles se relacionam.

Sob o efeito das novas políticas educacionais que impõem as novas tecnologias como meio pedagógico o espectador é “anestesiado”, de modo que não há mais lugar para a avaliação, para a emissão de juízos, ou melhor, estes juízos são substituídos por um entorpecimento. A percepção automatizada pela tecnologia faz com que a dialética entre o particular e o

universal, indispensável na apreciação estética, fique comprometida (p. 60-61).

Essa Era Tecnológica do mundo atual que tem realizado mudanças também no meio da educação a partir dos OAs presentes no manual impresso do professor, aparece apenas como a ponta do iceberg. O que é possível identificar nesse cenário é uma transformação das relações humanas que, se de um lado possibilitou uma diminuição de distância entre os indivíduos que redimensionaram os sistemas de comunicação de leitura e escrita, por outro, causou um aumento no distanciamento entre as gerações (professores e estudantes) que convivem em um mesmo tempo cronológico.

Ter uma escola e educadores que visualizem a cultura digital para além da instrumentalização dos estudantes para promover uma educação de qualidade, é um desafio considerado levando-se em conta as questões apontadas acima. Criar possibilidades para que os estudantes compreendam e utilizem a tecnologia com ética e criticidade, tanto para obter conhecimento, como também para serem protagonistas no mundo, mantendo a cabeça presa ao modelo neoliberal reprodutivista, é se afastar das experiências pedagógicas que prepara os indivíduos para a vida democrática.

Para conseguir cumprir com sua proposta, a escola precisa mudar e se distanciar dessa prática de modelar os indivíduos. Ela continua reduzindo a educação ao processo de transmissão de informações, o que acaba gerando uma produção rasa de conhecimentos. A partir desse modelo de ensino, as práticas pedagógicas que deveriam potencializar a condição de formação dos estudantes, funcionam como um impedimento para tal proposta.

Baseada no pensamento de Adorno, Vilela (2015) aponta que com este modelo “a escola assumiu a banalização do conhecimento como inovação pedagógica” (p. 99). Isso significa dizer que oferecer um conhecimento a partir de uma tábula rasa tornou-se a ambição do sistema educacional que, passou a promover a deformação do conhecimento a partir da destruição da capacidade de conquista da autonomia dos sujeitos educacionais.

(Na escola), e para os seus professores, não é mais preciso ler as obras literárias e científicas, mas apenas alguns trechos para responder a questões pontuais e cujas respostas já estão pré-definidas em esquemas para orientação de aulas e de avaliação. Dessa forma, a seminformação está afinada com uma nova cultura do valor da educação, e ela própria é essa nova cultura, que nega aos indivíduos o acesso aos bens culturais verdadeiros, nega assim a verdadeira educação, e se reduz a repassar conhecimentos fragmentados e sem sentido, nega a experiência do exercício deliberado do pensamento, nega a própria formação (*Ibid*, p. 99).

A Cultura Digital, da maneira como ela está sendo vivenciada na escola, precisa ser repensada em sua forma de promover a aprendizagem de todos os envolvidos. Se por um lado

o professor tem a necessidade de aprender como os recursos tecnológicos podem ajudá-lo na proposta de oferecer uma aula a partir do pensamento crítico, cabe aos estudantes se reconhecerem em um contexto que ofereça um aprendizado formativo. O que se espera da cibercultura é a utilização das NTICs na busca pelo conhecimento dos conteúdos da disciplina, e não na substituição das relações sociais pelas mercantilizadas.

Nesse contexto, o manual impresso do professor se transformou em um objeto que representa bem este paradigma liberal atual da educação. Sendo direcionado pela força do mercado que tem como base a Cultura Digital, o livro didático assumiu uma posição de produto que oferece não uma troca de experiências existenciais, mas em algo que atende as demandas do mercado.

Segundo o pensamento de Betlinski (2015), como consequência a esse modelo, “a experiência educacional torna-se unidirecional, pragmática e visa a resultados apenas quantitativos” (p. 145). O distanciamento da educação de sua proposta de humanização para a racionalidade instrumentalizada, reflete na preparação do indivíduo apenas para servir ao sistema produtivo. Um professor que reproduz informações e um estudante acrítico acabam se submetendo a um modelo que não tem condições de questionar sua própria função de educar.

Se contrapor e resistir a esse modelo seria um cenário possível se cada escola tivesse condições de desenvolver sua autonomia renunciando a algumas propostas apresentadas pelo sistema. Entretanto, como ela é vinculada a uma complexa burocracia, que direciona seu modelo para atingir toda a estrutura educacional, o espaço do saber tem exigido uma mudança no perfil dos professores, com a trilha da massificação do ensino a partir da presença das NTICs.

Constata-se que hoje no cenário brasileiro a formação educacional apenas repõe o existente e o professor perde cada vez mais sua autonomia e passa a estar apenas um passo à frente de seus alunos em termos de conhecimento. Por ser um mero facilitador o professor está desobrigado de conhecer com profundidade o assunto trabalhado e como consequência a exigência de formação dá lugar à mera circulação de informações superficiais sobre o assunto a ser ensinado. Em decorrência dessas práticas pedagógicas os alunos acabam por se desinteressar de tudo aquilo que não se relaciona ou que é perpassado pela indústria do entretenimento envolvidos como estão com as novas TICs, o que reflete o fato de que a realidade extrapedagógica educa mais do que se supõe. Nesse aspecto, as escolas acabam por realizar o oposto daquilo que originalmente se propuseram a fazer a formar indivíduos acríticos e conformados com a realidade, ao invés de formar cidadãos capazes de pensa-la e modifica-la (ARRUDA, 2015, p. 59).

Agora, e se nos perguntássemos como esta cultura midiática foi capaz de se alastrar por várias esferas da sociedade, atingindo fortemente o espaço escolar? Para responder tal indagação, me baseei no pensamento de Santaella (2003), que também indagou como essa cultura é produzida. Segundo a autora, esse tipo de cultura “tem por referência os meios que

são empregados para a produção dos bens simbólicos, meios artesanais, industriais, eletrônicos ou telemáticos” (p. 55). E a escola está cercada desses bens que têm por característica acelerar o tráfego de informações, formas e integração dos espaços.

O que é possível apontar a partir dessa reflexão é que a escola também foi inserida em um campo que apresenta uma dinâmica cultural que mistura os estratos presentes tanto no manual impresso do professor, como nos OAs que fazem parte dele, e ainda nos recursos telemáticos educativos que estão disponíveis no ciberespaço. Tudo isso, em um mundo em que a cultura midiática é tomada como um exemplo da nossa contemporaneidade.

As transformações que a escola passa sob reflexo das NTICs nos apresenta uma revolução digital capaz de em determinado momento mostrar outra forma de conversão do conhecimento. É o instante em que o livro impresso passa a carregar não apenas texto e imagem, mas também elementos com a capacidade de transportar professor e estudante a um espaço que possui uma linguagem própria, digital e diferente daquela que está presente no papel. Através dessa digitalização de conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser reproduzido impulsionado por uma linguagem baseada na convergência da informação.

E falar em convergência é bastante oportuno no momento em que temos velhas e novas mídias se cruzando, pois ao mesmo tempo em que temos conteúdos que são produzidos por “especialistas” se relacionando com aqueles preparados por pessoas comuns, vê-se a criação de um outro conceito importante, que neste momento vou apontar como *Cultura da Convergência*.

Para exemplificá-la, uso os estudos de Jenkins (2009) que a aponta como desde o “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam” (p. 27).

Quando estamos lidando na seara da tecnologia, falar em convergir significa trilhar o caminho das transformações midiáticas que refletem nas mudanças culturais, sociais e também mercadológicas. Ela vai além de ser compreendida apenas por um processo que une diversas funções ou meios no mesmo instrumento. “A convergência apresenta uma transformação cultural, à medida que os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (*Idem*, p. 29-30).

Se antes tínhamos uma visão estática na relação do professor e do estudante com o livro didático, essa perspectiva mudou a partir dos conteúdos digitais que estão disponíveis no suporte impresso e que passaram a oferecer condições desses participantes interagirem com

tais conteúdos. E a convergência acontece justamente nesse momento de interação, mas não somente sob a possibilidade do contato feito através de aparelhos tecnológicos, mas a partir das interações possíveis entre os sujeitos que estão inseridos nesse contexto.

Imaginemos uma seguinte situação: um professor de História se reúne com seus pares para o processo de escolha do material didático que será usado nos anos seguintes na escola onde ele leciona. Nesse momento, o docente apresenta seu pensamento apontando que não deseja um livro que contenha OAs, que não venha com opção de diálogo com conteúdos cibernéticos, ou que o coloque em contato com temáticas que precisem ser lidas fora do espaço impresso da obra. Ou seja, o professor quer um livro como um instrumento que possa ser manuseado apenas na palma da mão.

Após sua explanação é bem possível que seus colegas o olhem com desaprovação, ou até mesmo estranhem sua posição.

Afinal de contas, esse ritual, como já abordado anteriormente nesta pesquisa, obedece a critérios determinados que elevaram o livro didático impresso a se tornar um instrumento de convergência das mídias. Em tese, atualmente não é mais possível ministrar uma aula a partir do modelo de um para muitos, em que esse um é o professor, detentor do conhecimento, e os muitos são os estudantes, receptores do saber.

É como se fossemos explicar para esse docente que quer se manter atrelado à tradição do uso do livro que, “os velhos meios de comunicação (**os livros, por exemplo**) não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias” (*Ibid*, p. 41-42, grifo nosso). A posição dele em “defender” o livro não significa que com o avanço dos recursos tecnológicos de hoje, esse objeto que já foi visto como revolucionário, irá desaparecer. Ao contrário. Ele continuará existindo, mas combinado a outros recursos que apresentam uma série de itens que permitem pensar além do que se vê impresso nas páginas.

A convergências das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final. Não haverá uma caixa preta que controlará o fluxo midiático para dentro de nossas casas. Graças à proliferação de canais e à portabilidade das novas tecnologias de informática e telecomunicações, estamos entrando numa era em que haverá mídias em todos os lugares. A convergência não é algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobirmos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência (*Ibid*, p. 43).

As interações culturais que acontecem dentro da escola atualmente deixam isso claro quando nossos livros se libertaram de serem apenas objetos de papel. A partir dessa mudança, não estamos apenas mais lendo textos e imagens, mas também, nos permitindo interagir com conteúdos presentes no ciberespaço que oferecem a professores e estudantes a possibilidade de pensarem a educação sob uma nova perspectiva.

A Cultura da Convergência na educação representa uma mudança na forma como os sujeitos pedagógicos encaram sua relação com as NTICs. Se a escolha do sistema é apresentar um modelo que privilegie a transmissão passiva do conhecimento, baseada em um bojo de informações, é preciso desenvolver habilidades que modifiquem esse cenário. Somente desempenhando um papel ativo dentro da sala de aula será possível construir um processo educacional atento política e socialmente, também utilizando os recursos telemáticos.

Se repensarmos os objetivos da educação a partir do convívio com os OAs, quem sabe não possamos redefinir como esses instrumentos estão sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Não é o caso de elencar os recursos que dão certo ou não dentro da sala de aula, ou quais são as NTICs que professores e estudantes têm maior familiaridade. O importante é construir uma relação significativa desses indivíduos com as mídias digitais.

A Cultura da Convergência é “o futuro, mas está sendo moldada hoje. Os consumidores terão mais poder na cultura da convergência – mas somente se reconhecerem e utilizarem esse poder tanto como consumidores quanto como cidadãos, como plenos participantes de nossa cultura” (*Ibid*, p. 343). Ou seja, professores e estudantes precisam se encontrar no meio dessa convergência de conhecimento, uma vez que ambos os grupos enfrentam aulas demais, controle administrativo demais, de tal forma que a necessidade de que alguma coisa funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria (SHOR, 1986).

As reflexões elencadas nesse estudo propõem entender melhor a transformação da educação voltada a promover uma maior participação na construção de conhecimento a partir da experiência com o uso das NTICs, em detrimento da prática que tem como objetivo reproduzir passivamente os conteúdos digitais em sala de aula. Docentes e discentes não podem ser mais vistos como consumidores de mensagens preconcebidas, mas sim como agentes criadores de valor significativo dentro do ambiente pedagógico.

Os defensores das novas tecnologias argumentam sobre como o novo meio ou a nova ferramenta irá democratizar a educação, ao passo que os críticos a esse modelo costumam apontar a perda da autonomia docente e passividade discente, por exemplo. Isso significa que

à medida que o professor se concentra em reproduzir os materiais digitais que estão prontos a seu alcance, os estudantes não se posicionam nesse cenário.

Entre esses dois lados, é preciso entender a necessidade de criar um valor significativo para o processo de ensino-aprendizagem, aproveitando a possibilidade de escolher, compartilhar e reconfigurar os conteúdos de mídia de forma ainda não feita em sala de aula.

Reproduzir de forma isolada os recursos digitais continuará ignorando o potencial de um ambiente que pode ser participativo. Deixar de promover a troca de experiências também no que envolve as mídias é perder a noção das possibilidades que podem ser criadas a partir de uma educação voltada à construção da crítica e da cidadania. Se manter estático a esse processo é adotar uma postura simplificada, que não compreende as possibilidades desse fenômeno de se conectar também no âmbito escolar.

Um das possibilidades que podem trazer significado para cada cenário particular, a partir dessa consciência de atuação frente às NTICs, é sinalizar para um movimento escolar mais participativo, em que os sujeitos escolares não sejam vistos simplesmente como um grupo de consumidores de conteúdos prontos. Eles são indivíduos integrantes de uma Cultura Digital que oferece também a possibilidade de produção e compartilhamento de conhecimentos, e que não tem apenas o manual impresso do professor como ponto de partida.

Jenkins (2014) destaca outro viés importante nesse cenário, no qual as práticas culturais da escola podem ser favorecidas a partir das novas plataformas digitais de conhecimento. Segundo ele, essa abordagem “não supõe que as novas plataformas liberem as pessoas de velhas limitações, mas, em vez disso, sugere que as facilidades da mídia digital funcionam como catalizadoras para a reconceitualização de outros aspectos da cultura” (p. 25).

Ou seja, a partir das experiências com os OAs, é possível repensar as relações de aprendizagem em um contexto que envolve tanto o domínio de professores e estudantes com as NTICs, como as suas capacidades de aprender tendo contato com conteúdos presentes no meio digital. Nesta nova possibilidade do saber, o processo da educação utiliza a tecnologia mais como uma forma de buscar o conhecimento específico do conteúdo da disciplina, e não de termos técnicos e instrumentos de informática.

Uma possibilidade de se ver ativamente nesse contexto é aceitar o papel que cada um tem a partir de uma posição participativa no que envolve a Cultura Digital. “Se o público pudesse expandir seu acesso a novos canais e processos de comunicação, e usá-los como ferramenta por meio da qual lutar por uma cultura mais democrática” (*Ibid*, p. 204), o cenário poderia ser mais animador. Dessa forma, processo criativo de professores e estudantes

ganharia uma nova roupagem, ao invés de se manter atrelado à reprodução de conteúdos audiovisuais para complementação das aulas.

A sensação é de que quanto mais acessamos os conteúdos no ciberespaço, mais nos damos conta do quanto limitados somos. Embora tenhamos conseguido a partir do contato com as revoluções digitais cada vez mais acesso à tecnologia da comunicação, essa repetição nos levou a um resultado passivo. A Cibercultura se tornou uma espécie de máquina de informação que passou a ser utilizada para que possamos desempenhar parte do nosso trabalho. Mas, o que precisamos fazer é negociar de que maneira vamos usá-la para entender suas vantagens e desvantagens.

Essa educação voltada aos recursos tecnológicos promete um número significativo de benfeitorias, em que o professor pode dar dezenas de aulas diferentes, mas nunca uma aula de verdade. É como se o docente estivesse on-line, mas não despertasse em si a possibilidade de pensar como isso pode transformá-lo. Se for possível se apropriar de um conhecimento que proporcione sua libertação para o pensar crítico, que seja a partir de uma posição de embate numa sociedade marcada pelas reproduções técnicas.

3.3 Inovação e modernização do manual impresso do professor: o preço que se paga por uma educação neoliberal

No último ponto deste capítulo, ofereço uma reflexão sobre uma questão que observo há alguns anos, mas que só durante o desenvolvimento desta pesquisa me aprofundei. As transformações que a educação enfrenta no Brasil, seja no aperfeiçoamento da estrutura das escolas, ou na busca pela formação contínua dos professores, e até mesmo neste novo paradigma da produção do manual impresso do professor, são muitas vezes justificadas pelo propósito da implantação da “inovação” e “modernização” da unidade escolar.

A prática de propostas que carregam em seus objetivos a elaboração de materiais didáticos alinhados com uma política mercadológica, como já foi alertado anteriormente, confirma uma posição que tem recaído sobre as escolas, e que se baseiam no discurso de busca pela eficiência pedagógica, fato que acredito se aproximar ao que acontece no setor econômico.

Dessa forma, não significa fugir da realidade brasileira pensar sobre a tentativa de adequar a escola aos moldes empresariais, uma vez que, para Laval (2019), nossas unidades escolares estão sobre forte influência de organizações internacionais que contribuem para a construção de um pensamento baseado em resultados quantitativos, perda da autonomia

docente e aumento das desigualdades sociais. Este cenário apresenta um modelo em que o “universo dos conhecimentos e o dos bens de serviços parecem se confundir, a ponto de cada vez mais pessoas não verem a razão de ser da separação entre o mundo da escola e o das empresas” (p. 22).

Se o contato com as NTICs não contribui para a emancipação da capacidade humana de produzir conhecimento, e torna o sujeito parte integrante de uma engrenagem industrial, a individualização do processo de ensino-aprendizagem causada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação contribui para um declínio da forma escolar. Por isso, concordo com Laval (2019) quando o autor aponta que o neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra, mas a sua atuação na sociedade de mercado tem aplicado essa tendência há muito tempo.

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções "éticas". As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio - OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua missão planetária (...). Ainda que trocas entre sistemas escolares não sejam novidades, nunca esteve tão claro que um modelo homogêneo pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado (p. 19).

Apresentei este ponto de vista porque identifiquei que a proposta apresentada pela BNCC tem dialogado diretamente com políticas educacionais neoliberais, que desconsideram a relevância das especificidades das escolas, além de investirem em propostas educacionais baseadas na profissionalização.

Outro problema que pontuo nesse contexto é como enfrentar essa imposição do modelo neoliberal na educação, sem aceitar o desafio de incentivar a produção do conhecimento a partir do professor, bem como a instauração do pensamento crítico à vida dos estudantes. É preciso pensar em uma situação em que a educação e a aprendizagem possam caminhar lado a lado a partir de um processo transformador, sem que esse caráter fundamental da nova ordem educacional acabe contribuindo para a perda progressiva da autonomia da escola.

Por isso, é necessário analisar essas transformações que estão em curso no sistema escolar do Brasil, no momento em que tais mudanças são apresentadas como solução ideal para todas as contradições, mas que na verdade, elas têm aumentado as diferenças sociais e

educacionais nos espaços escolares. Se na sociedade do mercado o consumo vem à frente da instrução, o que estamos observando é a transformação de professores e estudantes em consumidores, incentivados pelo discurso da modernização social e com o objetivo de colocar à educação à margem do campo social e político para integrá-la ao mercado.

Se pelas transformações sociais parece ser indispensável que a escola também seja atingida por determinadas mudanças, o que apontamos aqui é a intervenção no modelo escolar de acesso à cultura e a emancipação do indivíduo, em favorecimento à uma aprendizagem servil guiada pela lógica mercantil. A utilização das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem não poderia exemplificar melhor esse momento, uma vez que “o mercado é o melhor estímulo para o zelo dos chefes, pois permite que seus interesses se confundam com os seus deveres” (LAVAL, 2019, p. 34).

Percebi que através das propostas da BNCC a escola busca colocar em prática a função de transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que os estudantes atuem competitivamente em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e restrito. Com o incentivo da educação subordinada às necessidades do mercado, o que se tem observado é uma tentativa de profissionalização da escola, criando um sistema de aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017) que prioriza a formação escolar baseada em um modelo profissional.

Passivos a essa proposta, professores e estudantes encontram-se presos a um ensino pragmático que está voltado à busca por resultados quantitativos, como se a escola fosse uma instituição empresarial preocupada com números, e não com o desenvolvimento humano e social que a educação oferece. É o que Laval (2019) chama do “novo idioma da escola”, uma vez que “a razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (p. 68).

No contexto em que os livros didáticos são escolhidos a partir de editais que seguem determinações específicas do sistema educacional sobre os recursos que precisam estar presentes nas obras, encontra-se mais ainda a intenção da transformação do processo de ensino-aprendizagem em uma estrutura de receituário, em que o professor aplica determinado comando, enquanto os estudantes absorvem as informações.

Para os docentes, isso reflete em um tempo delicado, não somente por razão econômicas, uma vez que a precarização do trabalho pedagógico, da maquinização da atividade dentro de sala de aula, pela redução do orçamento no setor, que são possibilidades preocupantes, mas também devido ao clima ideológico que esse modelo de ensino apresenta.

Já para os discentes, o ensino voltado ao meio industrial consiste em pensar a aprendizagem a partir de ferramentas necessárias para uma autoformação permanente, o que Laval (2019) chama de “autoaprendizagem” (p. 72).

E porque é preciso falar em democracia, ao mesmo tempo que enfrentamos um cenário como esse na esfera educacional? Será que estamos navegando contra a corrente? Justamente por essa situação ser alarmante é que precisamos ampliar nossas discussões para enfrentarmos um modelo neoliberal que apresenta um paradigma que propõe ampliar o empobrecimento cultural da escola, em troca do uso estratégico de competências em substituição ao conhecimento.

É preciso realizar ações orientadas por propostas que privilegiem a educação a partir da construção de uma escola democrática no plano social. A ideia não é construir um plano completo para a educação. Esse modelo o sistema atual já o faz. Mas, refletir sobre o modo de como podemos mudar o curso dessa história que vivenciamos. Ou seja, encontrar possibilidades para que a instituição escolar possa funcionar de outra forma.

Isso corresponde diretamente ao sentido da profissão docente, que é de pensar e transformar realidades a partir da construção do conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários para uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967). Não é um pensamento “ultrapassado” argumentar que a verdadeira educação só pode ser uma educação (no sentido transparente da palavra) se ela estiver voltada para a democracia e em função dela. Se nossa atuação não seguir essa possibilidade, continuaremos na trilha rumo ao “progresso” prometido pelo sistema que obedece ao dogma do mercado.

Obviamente não podemos ignorar o fato de que o ambiente escolar é composto, em parte, do mercado, que lhe fornece ferramentas de funcionamento e trabalho: de um lado, livros escolares, obras e documentos paraescolares, máquinas e instalações de todos os tipos; de outro, o mercado de emprego é, mais que nunca, o receptáculo obrigatório dos “recursos humanos” e do “capital humano” que são formados pela escola. Globalmente, a escola existe no interior de uma economia de mercado na qual as empresas mais poderosas veem os jovens como “alvo” comercial que pode ser atingido por meio de estratégias específicas – em particular pela mídia –, estratégias que consistem em transformar desde a primeira infância os cérebros ainda inexperientes em consumidores de mercadorias cada vez mais numerosas e variadas. A escola pública, laica, gratuita e obrigatória ambicionava separar o talento escolar do poderio econômico: o dinheiro não seria mais o principal critério de distinção entre os alunos; valores cívicos e culturais deveriam reinar sozinhos nessa esfera e moldariam os cidadãos do futuro (LAVAl, 2019, p. 128).

Dando continuidade a essa reflexão, identifiquei durante as leituras teóricas para a realização desta pesquisa que a educação é vista durante muito tempo como uma questão técnica, de métodos ou ferramentas que utilizadas da certa maneira trazem resultados

satisfatórios. Entretanto, esse pensamento só é justificável se formos analisá-la a partir do sistema neoliberal.

De acordo com Laval (2019), esse modelo apresenta um único sentido para a educação: a economia. Todo o modo de pensar a partir desse paradigma é que a educação se configura como um investimento que deve ser rentável tanto para as economias globais, em termos de eficácia, como para as economias locais, em termos individuais.

Não é difícil encontrar professores que são convencidos a falarem a língua do neoliberalismo. Aqueles que acreditam na proposta de integração dos materiais didáticos com as NTICs, trazendo mais autonomia e possibilidades de contato com conteúdos produzidos no ciberespaço, seguirão a cartilha da mercadorização da educação. Assim, as antigas referências simbólicas e políticas que durante muito tempo determinaram a educação a partir da formação do cidadão e do espírito crítico vão desaparecendo à medida em que se aproxima desse pensamento neoliberal no sistema educacional.

Para mudarmos esse modelo educacional é preciso fazer uma ruptura com todo esse modo de pensar e todas as práticas que estão presentes na escola neoliberal. É preciso reanimar nossa posição política enquanto professores e professoras. O neoliberalismo tem feito de tudo para suprimir esse posicionamento político, principalmente introduzindo artificios que mingam a atuação docente em prol de uma educação acrítica. Os instrumentos digitais das quais esta pesquisa se debruçou são exemplos de posições tomadas pela educação neoliberal que introduzem técnicas que prometem reduzir todos os problemas da escola.

A despolitização da educação aparece como um projeto global, como se a educação não dissesse respeito à toda a sociedade, ou não afetasse as instituições. A estratégia tem sido introduzir no ensino cada vez mais recursos digitais para atender aos interesses do mercado que apresenta as “novidades” tecnológicas alinhadas às competências de ensino. A evolução mercadológica do serviço educacional público não se explica apenas pela ideologia dos novos tempos. Ela faz parte do “processo de liberalização do intercâmbio comercial e do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação que vem acontecendo em todo o mundo” (LAVAL, 2019, p. 133).

Podemos dar uma resposta a esse modelo neoliberal reafirmando nossa posição democrática dentro da escola, e assumindo um discurso capaz de enfrentar os desafios que estão presentes na sala de aula. A prática de uma educação libertadora contribui para formar cidadãos que sejam capazes de assumir responsabilidades no que diz respeito ao desenvolvimento social. É como se construíssemos um cenário em que todos têm algo a dizer, além de poderem participar como sujeitos ativos dos assuntos públicos.

Atingindo esse objetivo, temos uma chance maior de entender as necessidades políticas para transformar a sociedade à partir da educação. Não é possível continuar vendo a escola como uma espécie de ilha separada da sociedade. Do mesmo modo, não podemos continuar inertes vendo o modelo neoliberal transformar a escola em um espaço de reprodução de informações, balizado por interesses econômicos. “As grandes organizações de orientação liberal querem a constituição desse mercado global na educação” (LAVAL, 2019, p. 135).

Como esta dissertação se debruçou sobre um objeto de pesquisa que tem características ligadas ao modelo de ensino baseado na apropriação de técnicas, foi preciso repensar as práticas educativas encontradas no manual impresso do professor para buscar reverter essa proposta. Se não, ficaremos reféns de um modelo educacional que vê na informática e na Internet “ferramentas suplementares úteis à aprendizagem, mas como alavancas ‘revolucionárias’ que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia” (LAVAL, 2019, p. 143).

A educação será uma indústria capitalista que funcionará com a ajuda de “professores de silício”, segundo a imagem proposta por um dos mais fervorosos defensores dessa revolução tecnológica. Especialistas preveem, mais radicalmente, que haverá um enfraquecimento mais ou menos rápido dos sistemas escolares tais como foram construídos ao longo dos séculos, e que eles serão substituídos por um embate entre oferta e demanda, supostamente capaz de produzir uma “formação mais rentável”. Essa concepção pedagógica mistura a utopia de uma “nova cultura escolar, construída pelos alunos por meio de “tentativa e erro”, o uso intensivo das NTIC nas salas de aula e a adaptação da escola à globalização econômica e cultural. Dessa forma, estão garantidas a vitória de construtivismo pedagógico (“os alunos constroem o próprio saber”), sobre a transmissão dos conhecimentos, o fim do mestre, a abertura da escola para o mundo e a comunicação horizontal entre os alunos (*Ibid*, p. 144-145).

Se os professores e professoras deste tempo não conseguirem transformar os conteúdos educativos que são moldados a partir de propostas como essas indicadas acima, mostrando que é preciso modificar a organização dessa produção educacional, poderemos estar prestes a assistir à substituição da figura docente por produtos midiáticos que possuem o selo da “pedagogia moderna”. A educação não pode ser feita para o crescimento econômico e o acúmulo de mercadorias que vendem o discurso da inovação dos instrumentos.

Se ela precisa se tornar um bem comum, não será sob o domínio de um discurso que coloca o professor como um suporte para a resolução de exercícios padronizados, por exemplo, ou até mesmo para a justificativa de compras de equipamentos que prometem prender a atenção dos estudantes.

De certo modo, não podemos nos contentar com falas que prometem remodelar o que está em curso. Precisamos passar para a implementação dos princípios que tangem a democracia na escola, para criarmos propostas que ofereçam condições para que o processo de ensino-aprendizagem traga significado para cada realidade escolar, e para que cada aluno disponha das condições necessárias para aprender.

Se conseguirmos redefinir essa proposta de ensino que está a nossa frente, é possível que tenhamos a chance de produzir dentro da sala de aula um conhecimento que esteja alinhado com a troca de experiências. Além disso, também se basear na cultura científica, literária e filosófica, que envolva o pensamento crítico, com o objetivo de fazer com que cada aluno possa questionar aquilo que o cerca.

Não podemos esperar que modelos de governo ofereçam condições plenas para transformarmos a educação. Mas, se ousarmos tentar, experimentar e construir possibilidades que coloquem a busca pela democracia como instrumento para a aprendizagem, quem sabe não atinjamos a educação a partir do “eu me maravilho, e não apenas do eu fabrico” (FREIRE, 1967, p. 93).

Essa não é uma situação fácil. Mas, se não pensarmos como professores livres, a educação deixará de ser uma prática da crítica, para se manter como uma reprodução de pensamentos inspirados no individualismo e ligados às transformações econômicas.

4 QUASE CONECTADOS

*Computadores fazem arte
Artistas fazem dinheiro
Computadores avançam
Artistas pegam carona
Cientistas criam o novo
Artistas levam a fama
(Zero Quatro, 1994)*

Quando na metade da década de 1990 minha realidade escolar ainda apontava para o uso do mimeógrafo e um tímido contato com as cópias provenientes das máquinas de xerox como ferramentas auxiliares das atividades pedagógicas, para mim, não deixa de ser um choque conviver com estudantes que já nasceram em um mundo diluído pela tecnologia digital. Se há praticamente 30 anos a projeção era de que os computadores fariam arte, atualmente fica evidente que esse caminho não tem mais volta.

Ao longo desta pesquisa identifiquei várias relações entre o ensino de História e as NTICs. A forma dialógica que esse processo se faz, as condições que a tecnologia oferece aos professores e que podem ajudá-los a lidar com recursos digitais, apresenta um cenário que me levou a seguinte reflexão: não precisamos ter medo da tecnologia, mas sim aceitar o seu papel.

Digo isso porque a carona que a escola pega ao utilizar os recursos tecnológicos não define a forma do professor atuar. A essência não está na tecnologia, nem na internet. Está na educação, na forma de educar, no processo de ensino-aprendizagem que pode ser facilitado pelas NTICs quando usados de forma libertadora. E não como instrumentos reprodutores de conteúdo.

Essa modernidade a qual destaquei aqui é incerta, complexa e ambígua. Por isso, é preciso ter o discernimento daquilo que para o professor sem uma formação adequada torna-se difícil de lidar: com os recursos tecnológicos, o que para muitos alunos, não é. E o olhar para este cenário tem que ser sensível, já que no mundo em que o avanço da tecnologia gera uma radicalização das perspectivas do liberalismo (LAVAL, 2019), o modo que esses recursos são apresentados tem vendido a ideia de que eles são a única alternativa para o desenvolvimento do ensino.

E qual é o papel do professor nesse contexto? Humildemente, eu diria que é olhar para a sua realidade e aceitar que nem tudo que é moderno é bom, e que nem toda tecnologia é eficaz e funcionará dentro da sala de aula. Da mesma forma que nem tudo que é velho é ruim, e acima de tudo, nem toda aprendizagem é passiva. Não é necessário ter medo do novo.

Mas, também não podemos superestimá-lo. A novidade faz parte da Cultura Escolar, mas não pode ser ela quem ditará por onde se deve navegar.

Quando anteriormente falei do risco de afogar-se no ciberespaço, a intenção foi de alertar sobre a atenção que devemos ter para não sermos levados pela navegação desenfreada que os OAs oferecem. Ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de utilizar uma imagem exata para nossa aula a partir do uso das NTICs, não podemos cair na armadilha de apenas apresentar um dado digital novo, ou uma informação. É preciso questionar o acesso à esse conhecimento, ter compreensão dele e entender o seu processo.

Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis e de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente. Tendem a acumular muitos textos, lugares, ideias, que ficam gravados, impressos, anotados. Colocam os dados em sequência mais do que em confronto. Copiam os endereços, os artigos uns ao lado dos outros, sem a devida triagem (MORAN, 1999, p. 19).

A escola é um local de transmissão de saber que muitas vezes utiliza esse pressuposto de transmissão vertical do conhecimento para reforçar um modelo de estruturação social. Vejo que ainda é bastante comum organizar uma sala com carteiras enfileiradas, com o objetivo de formar operários e cidadãos obedientes, o que Freire (1967) indica ser uma educação sem busca pelo senso crítico.

Mesmo com todo o discurso de oferecimento de propostas modernas, “as escolas estão sendo montadas como um sistema de distribuição para comercializar os ideais oficiais e não para o desenvolvimento crítico” (SHOR, 1986, p. 14).

E como a Escola Estadual Cônego Antônio Galdino se localiza nesse contexto? É fundamental lançar o olhar sobre a escola no tempo em que essa pesquisa foi realizada, uma vez que, segundo Benjamin (2009, p. 32), “o único caminho para tratar do lugar histórico do estudantado e da universidade é o sistema. Enquanto várias condições para isso continuarem vedadas, restará apenas libertar o vindouro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente”.

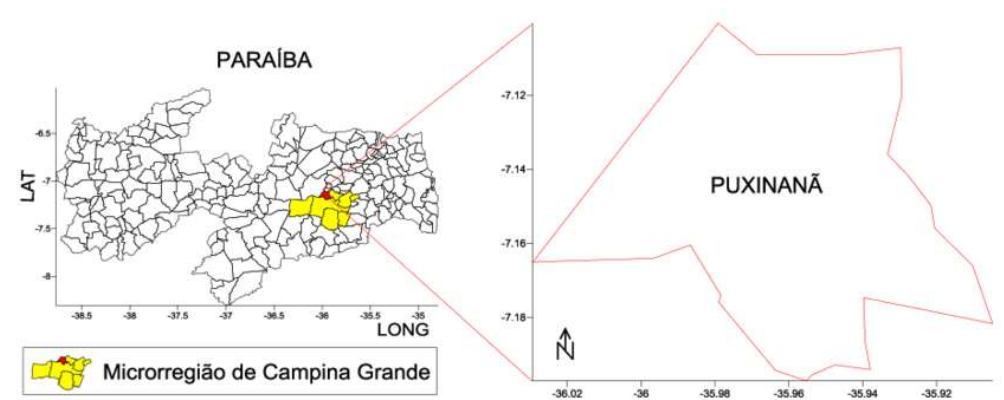
Essa proposta de contextualização foi válida neste estudo por ela ter como ponto de partida o confronto entre o tipo de material didático escolhido e que está sendo trabalhado pelo professor dentro da sala de aula, com o papel da escola em oferecer condições para tal. Como a instituição escolar se mostra preparada para as mudanças implementadas no presente? Que preço ela cobra do professor por oferecer uma proposta de ensino voltada para a manutenção da educação bancária?

Analisar criticamente o presente foi favorável sob a perspectiva de perceber em que o processo de ensino-aprendizagem está se transformando (ou tem se transformado). Estamos diante de um estudo que, por meio de instrumentos metodológicos, como a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), coloca luz sobre uma proposta pedagógica de transmissão de conhecimento que vem ao longo dos anos reforçando um discurso de aprendizagem passiva.

4.1 Chão da escola: a Cônego Antônio Galdino entre o olhar crítico e as tradições da sociedade

A Escola Estadual Cônego Antônio Galdino está localizada na cidade de Puxinanã, município do Agreste da Paraíba, distante 17,8 Km de Campina Grande, cidade onde resido nesse período de realização desta pesquisa, e a 145 Km de João Pessoa, capital do Estado. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Puxinanã tem uma área territorial de 71.118 Km², uma população estimada em 13.800 pessoas, densidade demográfica de 177.81 hab/km² e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 0,617²⁴.

Figura 5 – Mapa do Estado da Paraíba, indicando a microrregião de Campina Grande e em destaque, à direita, a localização do município de Puxinanã



Fonte: Adaptado de AESA, 2010.

Informações disponibilizadas pela escola apontam que a unidade tem uma infraestrutura com alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet. Já as instalações do espaço físico contam com oito salas de aulas, sala de Diretoria, sala de

²⁴ Informações obtidas através do site do IBGE, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/puxinana/panorama>, acesso em 07 abr. 2021.

professores, laboratório de Informática, de Química, de Física, de Biologia, de Matemática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, arquivo e pátio descoberto. Já os equipamentos que a escola dispõe são: aparelho de TV, som, DVD, projetor multimídia e impressora.

Segundo dados da Secretaria da escola, para o ano letivo de 2021 foram matriculados ao todo 789 alunos na Cônego Antônio Galdino. Destes, 245 são estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9ª anos), 380 no Ensino Médio e 164 nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, é necessário destacar que foram matriculados 54 estudantes para esta faixa de ensino, com alunos entre 17 e 22 anos. Já a última avaliação da escola para exame do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁵ (IDEB) foi no ano de 2017, tendo atingido a nota 4.0.

Fundada pelo Decreto Estadual de Nº 1.282, de 7 de março de 1958, quando o governador da Paraíba era Pedro Gondim, a Escola Estadual Cônego Antônio Galdino recebeu esse nome em forma de homenagem a um padre cuja história se destacou nas primeiras décadas do século XX da Paraíba. Nascido em 11 de abril de 1872, na cidade de Alagoa Nova, Antônio Galdino de Sales pertencia a uma família de posse, e segundo Oliveira (2019), após estudar no Seminário de Olinda (PE) em 1898, ordenou-se sacerdote.

Em 1901 exerceu o sacerdócio em Fagundes, distrito de Campina Grande na época. Em 1908 foi nomeado vigário do município de Ingá, até que em 1910 foi destacado vigário da freguesia de Pocinhos. Durante os anos que passou em Pocinhos, já que sua morte aconteceu em 30 de dezembro de 1921, padre Antônio Galdino destacou-se pela religiosidade e sua luta contra a presença constante de grupos de cangaceiros na região da Borborema.

Um dos embates mais marcantes do padre foi contra o grupo chefiado por Antônio Silvino, figura de destaque do cangaço paraibano, citado por muitos autores da região, inclusive nos romances de José Lins do Rêgo, nas obras do ciclo da cana de açúcar. O encontro mais emblemático aconteceu em novembro de 1914 e, segundo Oliveira (2019), ficou conhecido como a luta entre “o padre x o cangaceiro”.

²⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>, acesso em 09 out. 2021.

Em primeiro lugar, dirigiram-se à Casa Paroquial, onde prenderam o padre Antônio Galdino, o levando à igreja com muita algazarra e chacotas, para onde iam conduzindo os pequenos comerciantes, fazendeiros e marchantes do local, acordados à coice de rifle em suas portas. Por ordem do Capitão, foi preparado lauto jantar, enquanto dois cabras – Serra Branca e um rapazote – iam de casa em casa, acordando os moradores escolhidos e que faziam parte de uma “lista” provavelmente feita por algum dos seus coiteiros locais e outros dois faziam guarda: um na torre da igreja (Cobra Verde), tinha visão privilegiada sobre toda a vila, e outro (Paisinho) na parte de trás do Jardim das Almas, vigiava as estradas que vão para Esperança e Campina Grande (...). Durante a refeição, com o objetivo de desmoralizar o seu inimigo, o padre Antônio Galdino foi obrigado a servir carne aos cangaceiros, sob ameaça de que se não colaborasse, alguém seria morto. Calculou-se o prejuízo de 4 contos de réis (...). Depois, sem cerimônia, jogaram cartas até meia noite, quando o bando, com gritos e tiros para o alto, liberou os prisioneiros e marchando em direção à estrada do Corta-Dedo, por trás do antigo cemitério local, deixaram a cidade (...) Nem bem os cangaceiros sumiram na escuridão da noite, o padre Antônio Galdino “replicou o sino”, lançando contra o seu algoz uma maldição, de que UM CASTIGO DIVINO CAIRIA EM BREVE SOBRE O MESMO! (OLIVEIRA, 2019, p. 47, 48, 49).

Esta postura do padre Antônio Galdino só reforçou a imagem de liderança e de prestígio que foi construída ao longo de sua estadia na freguesia de Pocinhos (1910 a 1921). O Livro de Tombo da paróquia de Nossa Senhora da Conceição tem o registro do padre João Coutinho, que o sucedeu após sua morte, confirmando que pela postura e dedicação, seu antecessor havia sido homem de destaque para a região.

Foi esta terra o grande campo de seu zelo invulgar. Mereceu-lhe especial cuidado a formação moral de seus *parochianos*, já iniciada pelo revmo. Cônego José Paulino Duarte. Fundou e bem orientou o Apostolado da Oração, a benemérita Sociedade de S. Vicente de Paulo, a Congregação da Doutrina *Christã* e a Obra das Vocações Sacerdotais. Reformou, com inesquecível bom gosto, a igreja matriz, melhorou a capela de Boa Vista, e iniciou a reforma do Cemitério, quando o veio a colher a morte. Faleceu a trinta de dezembro de mil novecentos e vinte e um, em Campina Grande. Seu corpo que aqui foi dado à sepultura, foi recebido pela população inteira, consternadíssima. Deixou memória impecável de um zelo verdadeiramente apostólico (Livro de Tombo, fls 13 e verso).

A minha preocupação em saber um pouco da história do padre Antônio Galdino foi a de encontrar a justificativa pela escolha de seu nome para batizar uma unidade de saber. Vale destacar que na escola não há qualquer registro histórico sobre a figura ilustre que emprestou seu nome ao local. A minha expectativa a época da pesquisa de sua biografia era descobrir qual a ligação dele com a educação. Será que ajudou a construir escolas? Militou na região para combater e dar sua contribuição para diminuir o analfabetismo? Essas eram algumas das minhas inquietações. Mas, não.

Pelo resultado da pesquisa no Livro de Tombo da paróquia, bem como da obra de Oliveira (2019), Puxinanã ganhava uma escola que herdou o nome de Cônego Antônio Galdino pela homenagem ao homem que o religioso foi. Uma forma de marcar na história

ilustres figuras da sociedade, estratégia utilizada há bastante tempo no Brasil, além de que o sobrenome Galdino pertencer a uma das famílias mais tradicionais na Paraíba.

A Escola Estadual Cônego Antônio Galdino funcionou a maior parte da sua história no mesmo endereço: Avenida 28 de janeiro, S/N, Centro. A exceção foram os anos entre 2010 e 2016 que devido a necessidade de uma reforma no prédio, a escola mudou-se para um prédio vizinho para que, durante as obras suas atividades não fossem interrompidas.

Só que a reforma acabou se transformando em uma reconstrução. “Com o passar do tempo, as condições de funcionamento neste prédio começaram a ficar precárias devido a deterioração do espaço físico, a exemplo de rachaduras, vazamento na parte hidráulica e problemas na rede elétrica” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2021, p. 10). Nestas condições, uma construção foi autorizada e em setembro de 2016 a unidade escolar reabria suas portas com “roupa nova”.

Figura 6 – Nova fachada da Escola que foi entregue à comunidade no ano de 2016



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como a escola não possui um arquivo que contenha imagens que representem como ela era antes de sua reconstrução, busquei através de depoimentos de pessoas que trabalham no local como alternativa para entender a transformação do espaço. A partir da história oral, encontrei “na memória de um, o que pode ser a memória de muitos” (THOMPSON, 1992, p. 17), possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

A escola da época só tinha cinco salas, uma cozinha que era refeitório e cantina, uma secretaria onde funcionava a direção e dois banheiros. O restante era toda área aberta. Quando a Inspeção veio fazer uma vistoria (para reforma), eles a condenaram de imediato. A escola foi transferida para um prédio onde funcionava uma academia, foi feita a divisão das salas com paredes de gesso. Até então, nós só

tínhamos os anos iniciais (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Após a reforma, em 2018, ela foi transformada em Ensino Médio devido à grande estrutura. Mas, a partir de 2023, aqui será só Ensino Médio e EJA. Com a reforma eu só não, mas toda a comunidade puxinanãense ficou encantada. Porque uma escola de cinco salas passar para uma onde foram construídos laboratórios de Física, Matemática, Ciências, Informática, biblioteca, sala de vídeo, refeitório, tudo moderno.... Tudo amplo. Às vezes a gente olha assim e diz: meu Deus, parece até mentira que essa escola é no nosso município! Eu tenho boas lembranças da época do prédio antigo, porque a gente teve essa escola como nossa casa. Mas hoje está tudo moderno. Uma escola de um porte desse, com salas amplas, com laboratórios.... Isso é muito importante para o ensino (Professora Y).

Essa visão de oferecer condições para a implementação de um ensino “moderno”, vai ao encontro do que foi discutido nesta pesquisa. Não é raro vermos depoimento de pessoas que enaltecem o “novo” na sociedade atual. Apesar de ser incomparável pensar em conviver em uma escola em condições precárias, e em uma com estrutura ampla para a aprendizagem, é preciso pensar quais as condições que esta novidade está sendo entregue à comunidade escolar.

Do total de alunos que foram matriculados pela Escola Cônego Antônio Galdino em 2021 para o Ensino Médio, a Secretaria da unidade aponta que 75% têm origem ou vive na Zona Rural. Mesmo assim, após a reconstrução destacada, não foi pensado nenhum espaço de saber que se trabalhasse para valorizar e estimular o conhecimento e experiências desses alunos que têm origem no campo.

É como se essa geração de estudantes estivesse convivendo em um local cuja a realidade não os pertencesse. Entretanto, como a escola é “nova”, “moderna” e agora oferece um espaço físico atraente, não há problema em descartar aquilo que é mais peculiar na comunidade que frequenta a escola. Da mesma forma que os professores escolhem livros com OAs atuais, mais conectados, que reforçam a reprodução de conteúdo, percebe-se uma visão estrutural de uma educação industrial.

4.2 Tecnologia a serviço do professor: um desafio a ser desvendado

Durante os anos em que estive em sala de aula, tanto como estudante como na condição de professor, percebi que a proposta de oferecer algo estimulante, que instigue a curiosidade no ambiente escolar é um dos combustíveis para manter o discente interessado em aprender e o docente ávido para expandir seus conhecimentos.

E o mundo digital aparece como uma ferramenta para oferecer tais novidades, seja um instrumento que revolucione a maneira de dar aula, encurtando as distâncias espaciais, por

exemplo; ou como algo que torne mais rápida a organização de dados pedagógicos, como na realização do censo escolar, ou na finalização de atividades didáticas.

E o momento agora é de compartilhar os recursos tecnológicos. As NTICs não têm vontades próprias, elas se configuram em instrumentos que precisam ser guiados, e se elas servirão para saciar a sede ou afogar quem as usa, isso dependerá de como elas estão sendo utilizadas. Uma vez que quando eu penso em apresentar em sala de aula uma história pautada em imagens tecnológicas, eu preciso pensar se essa história, apesar de “moderna”, não está fundamentada em visões enciclopédicas, apenas com o propósito de apresentar e acumular informações.

Informações que, segundo Larrosa (2015), entregam uma vertente que não comunga com a proposta de educar a partir de uma práxis política, baseada no debate de ideias. Na verdade, essa ação de informar possibilita apenas a reprodução do conhecimento em um tempo que a educação precisa ir além, precisa estar em uma posição politicamente referenciada:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a construir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (p. 18-19).

É preciso encontrar um caminho que utilize a tecnologia não para transformar a educação escolar em um espaço de transmissão de conhecimentos. Mas sim, em um recurso que leve tanto o professor, como também o estudante, a pensarem em um processo de ensino-aprendizagem como tempo e espaço de produção de conhecimento e reflexão social. E o desafio é justamente esse: encontrar um ponto de sustentação ou equilíbrio, que ajude docentes e discentes a entenderem que existe uma diferença entre transmissão e produção de conhecimento.

Formar sujeitos que tenham a capacidade de entender que existem relações de poder, projetos políticos, perspectivas de manutenção das desigualdades e desprovimento dos direitos das pessoas a partir de interesses escolares é um passo importante para desmontar uma proposta na qual o educador reproduz informações é visto como sujeito do processo, e os educandos como meros objetos.

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição, já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1987, p. 36).

Mas como utilizar os recursos tecnológicos sem se sentir prejudicado, sem autonomia ou levado à posição de reprodutor de informações? Bom, a ideia é pensar uma metodologia de produção do conhecimento e didática de ensino que seja aliada a um pensamento que contribua para a construção de meios que mudem a realidade do ensino tipo depósito de conteúdo. Por exemplo, “as tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de reconhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes” (CONTE, 2018, p. 4).

E o nosso presente não é mais aquele em que o conhecimento está apenas na escola. Ele agora está em todo os lugares, formatos, exposição e interesse. Mas, ao mesmo tempo, a escola tem um papel fundamental nesse processo que é o de promover a socialização do conhecimento, seja ela por vias tradicionais, como o uso do manual impresso do professor, ou pelo fenômeno das multitelas do ciberespaço.

E o professor pode se perguntar: o que eu vou fazer com essa montanha de informações? Porque se antes o desafio era onde buscar uma informação nova que contribuísse com os estudos escolares, a questão de agora é: como validar uma informação útil em meio a tantas fontes? Uma vez que já vimos que não é possível o professor consumir todos os OAs disponíveis no manual impresso analisado nesta pesquisa (BOULOS JÚNIOR, 2016) durante o percurso de ensino-aprendizagem.

Após dialogar com professores que enfrentam essa batalha diária de selecionar informações digitais que trarão alguma contribuição para o processo ensino-aprendizagem, eu digo que não é viável nem escolher por escolher, ativando o modo aleatório, nem muito menos abarcar todo o conteúdo extra presente no livro. O professor tem conhecimento prévio, vivência sobre aplicações metodológicas, como também noção daquilo que pode ser usado ou não em sua sala de aula.

A questão não é usar um recurso presente na Internet que ele já conheça, ou usar qualquer um que esteja ao seu alcance. É necessário que seja criado um diálogo com esse conhecimento para possibilitar que os estudantes entendam por que estão refletindo sobre aquilo, e como isso está ligado à aprendizagem. Não é usar somente o exemplo o qual conheço, uma vez que isso recai sobre uma reflexão repetitiva em sala de aula. Muito menos fechar os olhos e cair na primeira opção após clicar no botão “buscar”. O que é preciso entender é saber usar aquilo que foi escolhido, como também saber o motivo pelo qual se escolheu aquele recurso.

O conteúdo disponível no ciberespaço não é neutro, por isso que o papel do professor na sala de aula também é mostrar que neste mar de informações há coisas boas, coisas ruins e interesses que recaem sobre essas questões. Se a partir da experiência dele com os recursos tecnológicos for possível despertar no aluno algo que traga significado para o que ele está aprendendo, ele vai conseguir retirar da informação dados para o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo com o mercado oferecendo produtos que dialoguem com atividades reprodutoras que reforçam o caráter bancário da educação (FREIRE, 1987), o docente precisa se reconhecer como aquele que discute não apenas as questões tradicionais. Ele também precisa entender que existe um desafio que o fará repensar-se como educador, mesmo se ele não tenha participado de um processo de formação que o preparasse para lidar com as questões da tecnologia. Ao que parece, chegou o momento dele se libertar.

A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (*Ibid*, p. 19).

Por interpretar as dificuldades de buscar essa “libertação”, dialoguei com professores que participantes desta pesquisa para compreender suas falas acerca dos seus relacionamentos com o manual impresso docente, bem como dos OAs presentes nesses materiais e suas experiências com o ensino remoto. Em muitos momentos eles reconheceram que não estavam preparados pedagogicamente para lidar com as várias possibilidades que o mercado apresenta quando o assunto é tecnologia. Além do que, em outros momentos, perceberam que seus anos de experiência em sala de aula não estavam mais correspondendo ao perfil do novo profissional da educação que o sistema tem cobrado.

Ter que se preparar previamente e entender como e porque utilizar as ferramentas digitais, passou a fazer parte do dia a dia do professor que não tem mais pela frente que lidar apenas com questões tradicionais de ensino, como domínio de turma, conhecimento prévio do conteúdo, ou até mesmo questões relacionadas à disciplina em sala de aula. Agora é o momento de transformações e compartilhamento do saber que permeiam também sob o caminho digital oferecendo novas experiências.

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a relação e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos

fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

E por que não tomar parte dessa experiência? Se a educação está cobrando do professor que ele se torne um profissional engajado que entenda de tecnologia, é possível construir uma relação que aproxime as novas tecnologias como uma revolução humanística. Este é o momento de olhar para as NTICs não apenas como uma estrada que vai levar o professor para um destino. Mas, como uma ponte que pode ser usada para educar a partir das relações horizontais (ASSMANN, 2012), baseado no poder de reflexão e experiência entre os indivíduos.

O desafio agora continua sendo o de aprender, mas compreendendo que não existe uma fórmula pronta e universal, ou um caminho pré-estabelecido. A tecnologia não pode ser usada apenas como um vídeo que ilustre um conteúdo presente no livro impresso, como ocorre durante o processo de ensino bancário. Ela não precisa ser inimiga do professor, mas sim ser utilizada como parte do procedimento de descoberta do conteúdo.

Ao tentar fazer isso, o professor vai aceitar se arriscar mais e buscar não manter o modelo de ensino-aprendizagem que o acompanha em sala de aula de forma repetitiva. Se isso pode parecer um risco, é melhor corrê-lo dentro do pedagógico e do ético, do que repetir aquilo que não dá problema, mas que não dá resultado. Se o nosso objetivo é o pacto de mediocridade, ou como afirma Benjamin (GAGNEBIN, 2014), manter-se no liminar da indiferença, fingir que se dá aula, e fingir que se aprende, encontraremos o caminho mais fácil, mas que não leva a lugar nenhum.

Participante desta pesquisa, o Professor X foi bem enfático em descrever uma realidade pedagógica que aponta para o caminho de não se arriscar. Quando a formação profissional docente não oferece condições para que ele(a) tenha possibilidades de dominar determinadas funções, muitas vezes a saída é manter-se em uma posição neutra, para que sua condição não seja ameaçada por novas estruturas que oferecem uma mudança radical da sua profissão.

O professor é meio resistente a essa questão do uso de tecnologia. Isso remete a uma questão mais profunda. O segmento de professores que não têm problema de entrar nesse campo, procurar meios para se virar, procurar aprimoramento para lidar bem com essas situações, essa fatia é pequena. Porque, na verdade, a qualidade dos nossos professores é ruim. A qualidade dos nossos professores ainda está, em sua grande maioria, naquela mentalidade de que eu terminei a universidade, pronto; não preciso de mais nada. E, passei em um concurso, acabou. Um curso superior e um concurso já fez a minha eternidade. Isso termina congelando o professor, e é um contrassenso com o próprio mundo que ele trabalha. Porque a gente trabalha em um mundo de uma dinamicidade absurda. Todos os dias você precisa reler esse mundo, tanto para o entendimento, quanto para lidar com isso. E o professor é muito resistente a isso (Professor X).

Essa fala é bastante significativa porque ela reforça o quanto é complexo refletir sobre a educação. Na educação não há um resultado imediato, principalmente quando estamos lidando com recursos tecnológicos que ainda esbarram em situações como as que foram descritas acima. A dificuldade em lidar com a tecnologia já é senso comum em se tratando de relações de ensino. Muitos encontram dificuldades em navegar no ciberespaço porque não há uma fórmula pronta para que todas as experiências tecnológicas resolvam os problemas pedagógicos. Cada um tem uma formação e uma aptidão diferente para lidar com essas “novidades”.

Entretanto, é possível pensar em dar uma aula que se construa o conhecimento a partir de recursos que o professor possa agrupar com o seu material impresso. Por exemplo, utilizar ao mesmo tempo uma música, ou um trecho de um filme, para que o docente possa comparar porque aquilo foi feito naquela época, e assim poder instigar os estudantes a pensarem e buscarem outras comparações a partir de diferentes mídias ou conhecimentos que eles já tenham com o tempo presente, é uma alternativa.

Este tipo de abordagem tem como objetivo alterar as formas de uso das NTICs para que elas não se limitem à reprodução de informações, mas que possam contribuir para o entendimento do presente e do passado, não mais como tempos vazios e distantes, mas como tempos preenchidos pelo “agora” (BENJAMIN, 2012).

Isso demonstra uma perspectiva considerável a partir do uso das NTICs de reunir fontes para fazer com que professores e estudantes pensem com a Internet, e não apenas ilustrem ou pesquisem uma imagem a esmo relacionada ao assunto, sem preocupação com a formação. Assim, a tecnologia será constitutiva do saber, levando em consideração que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem não é simplesmente navegar, mas sim ensinar, para que todos os inseridos nesse campo sejam cada vez mais participativos, e não se mantenham em posição de passividade, apenas recebendo informações.

É preciso que também fique claro que não foi objetivo dessa pesquisa encucar na cabeça do professor que toda aula precisa ser criativa com o uso da tecnologia. Ou que ele tem condições e recursos diferenciais para desenvolver em todo momento que está em sala de aula para que a aprendizagem seja extraordinária. Não. O professor não tem condições humanas, pedagógicas, físicas ou mentais para entregar essa proposta. A realidade de muitos docentes é de 40 horas/aula por semana, e que não faz sentido cobrá-lo para dar “piruetas” em sala de aula para que o ensino seja mais dinâmico.

Por isso que algumas aulas podem ser de leitura de textos, de uso do conteúdo disponível no livro didático, mas outras poderão ser de trabalho em grupo, de atividades a

partir de ferramentas digitais para que seja possível mostrar para os estudantes que, independente do recurso é possível praticar uma educação dialógica (FREIRE, 1967).

O que fica para o professor é colocar em prática a produção de conhecimento, enquanto para o estudante é a capacidade dinâmica de perguntar, e não de repetir o que conseguiu memorizar daquilo que ouviu durante vários minutos de discurso do docente. O foco não é por si só contemplar todo o conteúdo do livro didático, fazendo com que o professor se transforme em uma caixa amplificadora que seja capaz de transbordar em palavras todas as linhas que existem no livro.

A proposta é libertar o professor da técnica de reprodução do ensino e despertar no estudante a capacidade crítica de questionar e investigar, o que em ambas situações é possível com a troca de experiências.

Para Benjamim a educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo, ou talvez sobretudo, quando se trata de idades e culturas diferentes. O distanciamento entre as gerações em nossa época faz parte de um processo histórico de empobrecimento da experiência humana, iniciado desde a época das manufaturas. A compreensão da gênese desse processo levou Benjamim a uma crítica radical da cultura burguesa. (...) Mas a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho artesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis de mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas. Deste cenário, Proust extraiu a convicção de que o grande drama do homem na modernidade é não ter tempo de viver seus verdadeiros dramas (D'ANGELO, 2006, p. 34-35).

Quando o professor não tem tempo para viver seus dramas, ele se encontra numa posição em que precisa escolher um lado. À direita, o fiel manual impresso docente, amigo de todas as horas, objeto que ele pode confiar de olhos fechados para continuar seu ofício. À esquerda, o ciberespaço que tudo abriga, mas que em muitos casos não oferece significado para o processo de ensino-aprendizagem.

Ambos os lados podem até dialogar, mas se o professor só pensar no ensino a partir do livro didático, naquele conteúdo que está direcionado para ele como única forma de cumprir sua carga horária, e ele ignorar as possibilidades da aldeia global do conhecimento presente na Internet, ele estará condenado a não enxergar além do que seus próprios olhos podem ver.

Mas se ele se render apenas às questões tecnológicas, valendo-se da reprodução de informações mútuas durante toda a aula, ele pode se tornar um professor inadequado para o seu local, para o espaço da escola, que pode não estar preparada para essas questões modernas. E mais uma vez, eis a questão: o que fazer?

Buscar equilíbrio entre essas duas possibilidades de ensino já é um começo. Entender que a partir do conteúdo do manual impresso, com as possibilidades do conhecimento global que a Internet pode ajudar a conquistar, é um passo importante para o processo de ensino-aprendizagem que valorize as experiências do ato de aprender. Por isso nosso desafio parte do ensino avesso ao “adestramento”, contra o ato de aplicar um produto pronto, mas a favor do pensamento, da reflexão e do processo de ensino libertador que a educação dialógica proporciona.

A proposta é fazer da tecnologia um caminho para a humanização, e não um instrumento reprodutor de consumo. Não é que as NTICs estejam sempre um passo à frente do professor. Mas é preciso entender que o mercado editorial sempre está atento a todas as possibilidades que os OAs oferecem, e o professor é uma parcela chave desse mercado.

É ingênuo pensar que tudo que é criado e chamado de novidade para ser usado na escola foi desenvolvido para favorecer o professor e o estudante. Para os negócios é interessante apresentar algo que faça o docente pensar que ele está defasado e que ele precisa aprender algo novo para desenvolver sua prática. Por isso, é importante questionar se essa “novidade” é fruto de uma demanda que trará melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, ou se será apenas mais um recurso que está disponível, mas que não será útil.

O lançamento de uma série de recursos que, basta um clique para que o aluno absorva as informações, é uma demanda do produtor em busca de consumo, e não necessariamente do educador que encontrará benefícios com essas novidades. É preciso que o professor se torne crítico dessa tecnologia e não apenas busque usá-la para conseguir um determinado objetivo. Resultado que pode ser o de otimizar o seu tempo de aula, prender a atenção da sua turma mantendo-a em silêncio enquanto ela assiste a um vídeo, ou até mesmo para que o professor possa sentar-se para repor as energias enquanto os alunos consomem um produto mercadológico passivamente.

Romper este estado de consciências coisificada é garantir às pessoas sua capacidade de amar; isto se desdobra no amor aos outros como pessoas, aplicando este amor aos meios para que este não soçobre diante da fetichização da técnica, em cujo processo o “amor é absorvido por coisas”, tornando as pessoas frias sob “o véu tecnológico”, esquecendo-se que a técnica é “a extensão do braço dos homens”. Importa libertar a consciência desta fetichização para que esta se reconecte com as pessoas, na busca de fins tais como “uma vida humana digna”. Abre-se, então, o caminho para a atenção e a simpatia entre as pessoas, para a preocupação “frente ao destino dos outros”, para “apagar a frieza que tudo penetra” (AGOSTINE, 2019, p. 147).

Para que o professor se contraponha à lógica do mercado é preciso que ele entenda como funciona o método das editoras que oferecem várias opções para tornar o processo

ensino-aprendizagem mais dinâmico a partir das novidades tecnológicas. Segundo D'Angelo (2006, p. 59), “se existe um pequeno grupo de pessoas que produz alguma coisa que passa a ser disputada por muitas pessoas no mercado, o caráter dessa coisa tende a ser modificado”, uma vez que sempre aparecerão as novidades do novo, ou o “novo sempre igual” (MURICY, 2009).

Isso significa que quando o professor demonstra interesse na tecnologia, ele precisa ficar atento aos aspectos que são privilegiados por quem disponibiliza tais recursos. Basta refletir sobre qual a tecnologia que atualmente está mais próxima do professor e do estudante. O smartphone, por exemplo. Utilizá-lo para fazer uma pesquisa sobre um conteúdo vai mais além do que elencar a quantidade de opções encontradas após uma busca e que aparecem na tela.

A palavra pesquisada vai apresentar um resultado que não é neutro, mas de quem pagou mais para estar no topo da lista da pesquisa²⁶. É preciso pararmos de naturalizar o sistema de busca como instrumento que resolverá os desafios de lidar com as NTICs. O que deve ser feito é saber selecionar, e não consumir o que selecionaram para quem pesquisa. Ser pensante, mais autônomo e que entende que a tecnologia é sua ferramenta e não a sua maneira de existir.

Eu posso antes da aula já deixar alguns materiais na barra de tarefas do computador, na hora que eu começo a minha aula já posso utilizar um texto, já aparece uma charge, ou um vídeo que eu já deixei pronto. Isso facilita a minha vida. E o telefone hoje é uma ferramenta superimportante, mas a gente precisa criar um método para incorporá-lo. Mas nós utilizamos a Internet da escola basicamente para operar a chamada, registrar a aula e o planejamento. Diferente do que você montar uma estratégia para integrar os recursos que você tem à disposição. Na verdade, nós somos um país de uma quantidade gigantesca de projetos dentro de uma ideia só. Um monte de projeto que tem um início, mas nunca chega no fim. Ou ele é diluído, ou desaparece, ou é substituído por outro que tem a mesma ideia, mas com outro nome. É um país que tem planos de governo, mas não planos de Estado. E quando eu uso esse recurso, eu acabo reproduzindo o que está na minha frente. Quando os alunos na minha aula fazem pesquisa pelo celular, eles utilizam os primeiros conteúdos mostrados. Disso não temos como fugir (Professor X).

Essa reprodução imediata dos recursos tecnológicos a qual este professor apontou, reforça o quanto é difícil desvendar os desafios que são encontrados em sala de aula quando a tecnologia está à disposição. Por isso que é preciso investigar a estrutura que foi oferecida no manual impresso docente, para sabermos porque ela nem sempre é usada, uma vez que aquele conteúdo não corresponde à realidade escolar. É como se colocássemos lado a lado os

²⁶ O SEMrush é uma ferramenta paga que oferece dados relevantes para você posicionar seu site na primeira página do Google. Ele é considerado uma das melhores ferramentas para análise de SEO. Ele faz uma análise minuciosa de pesquisas das palavras-chave e analisa a concorrência. Disponível em <https://neilpatel.com/br/blog/aparecer-no-google/>, acesso em 02 set. 2021.

indivíduos e a estrutura escolar para tirarmos a teima se essa relação faz justiça com o que está sendo ensinado naquele momento na sala de aula.

Professores e estudantes fazem parte de um contexto histórico que favorece o desenvolvimento do ensino a partir das NTICs, seja pela presença dos OAs nos materiais didáticos, ou pelo contato diário com as tecnologias móveis. Entretanto, a escola apresenta uma barreira que dificulta essas trocas de experiências. Ora ela não oferece condições para a realização de tarefas quando todos a frequentavam presencialmente, ora são as dificuldades sociais que já foram elencadas neste estudo causadas pela pandemia da COVID-19 que potencializam esse entrave.

De acordo com Agostini (2019), esses obstáculos elevam o grau para atingirmos a libertação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “somos arrastados pelo progresso, fruto da Modernidade, **uma** tempestade difícil de conter, **e que nos mostra** as ruínas que ele produz, deixando para trás ‘um amontoado de ruínas’ que ‘cresce até o céu’” (p. 64, grifo nosso).

Não foi apenas durante o processo de realização desta pesquisa que ouvi professores afirmarem que se sentem esmagados pela grande quantidade de tarefas que precisam desempenhar dentro e fora de sala de aula. Ao mesmo tempo, eles também afirmam não encontrar otimismo para lidar com as questões da modernidade. A ligação atual da docência com a tecnologia oferece um cenário em que é apresentado ao docente uma série de mercadorias de última geração que o sufocam, fazendo-os esquecer da sensação que é ensinar a partir da humanidade com a troca de experiências.

A degradação ou perda da experiência faz parte de um longo processo que começa com as manufaturas e atinge seu apogeu com a indústria moderna. O interesse de Benjamin em reunir informações sobre temas diversos, como uso do ferro na arquitetura, ferrovias, daguerreotipia, sistemas de iluminação etc., está ligado a esta avaliação. (...) A perda da experiência pelo bombardeio da informação, pela mecanização e pela divisão do trabalho industrial se traduz em automatização. Transformado em autômato, o operário lida melhor com a máquina. Os mesmos gestos mecânicos são encontrados entre os transeuntes das ruas e as multidões que circulam nas grandes cidades. As condições de vida nas sociedades modernas obrigam os indivíduos a concentrar suas energias protegendo-se dos *choques*, onipresentes na realidade. Absortos na vivência do presente, eles vão perdendo a memória, se isolando, adquirindo assim uma nova sensibilidade. Esta nova sensibilidade surge da necessidade de sobreviver ao impacto produzido pelos choques; um de seus traços essenciais é não possibilitar mais as sinestésias e metáforas que aludem à harmonia do homem com a natureza. O reconhecimento do perfume de uma flor, por exemplo, torna-se impossível (D'ANGELO, 2006, p. 72-73).

O choque que muitos professores sentem ao se relacionar com os recursos tecnológicos pode levá-los a essa sensação de anestesia momentânea. Essa sensação de que o

docente não terá condições de lidar com as novidades das NTICs nos coloca em uma posição de reflexão sobre o que significa em um mundo atual tão entrelaçado com os meios telemáticos, o profissional da educação não se ver inserido nesse contexto, ou achar que pode se colocar fora dessa prática.

Essa contradição reforça a distância entre os dois mundos: aquele que oferece recursos para que possamos utilizar meios tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, como o outro que por estar preso às amarras da educação bancária, não entenderá que transgredir o modelo de mercado de várias opções tecnológicas, também passa por utilizar esses recursos em busca de liberdade.

Romper com o discurso neoliberal presente no modelo de ensino baseado na reprodução de informações não pode ser pensado como uma utopia. A práxis política, firmada na educação dialógica também pode ser encontrada a partir da tecnologia, principalmente quando professores e estudantes empreendem uma transformação pautada em adaptações de meios, medidas e interesses que ultrapassarão as barreiras da sala de aula e os muros da escola para que seja possível romper a barreira do “quase”, para enfim, nos conectarmos.

4.3 WebQuest como instrumento de construção do conhecimento e (res)significação do ensino de História

A última parte tem como objetivo a abordagem acerca do produto pedagógico exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), firmado na proposta de construção e (res)significação do ensino de História a partir do contato e desenvolvimento da ferramenta didática WebQuest (WQ), quanto ao uso das NTICs na sala de aula.

O que será discutido a seguir possui referência em uma possibilidade multidimensional na educação, tendo como base nas teorias desenvolvidas por Dodge (1995), Silva e Mueller (2010), Moran (1999), quando o estudo apresenta como base a internet e o uso das WQs. Já quando a observação partir da ótica educacional, tem-se nas obras de Agostine (2019), Shor (1986) e Freire (1996, 1967) um roteiro importante de interpretação do que acontece quando essa interação entre tecnologia e ensino é experienciada entre professor e estudante.

A proposta inicial desta pesquisa era desenvolver junto aos professores de História do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino uma série de oficinas pedagógicas. A intenção era mostrar para os docentes que os OAs presentes no manual

impresso do professor poderiam ser transformados em conhecimento com significado, a partir do momento que eles se libertassem da concepção bancária da educação (FREIRE, 1987) que a reprodução de conteúdo carrega, mesmo com o suporte tecnológico presente no livro impresso.

Entretanto, com o impacto causado pela pandemia da COVID-19 que modificou a forma da escola exercer seu papel diante da sociedade, com a oferta principalmente de aulas em caráter remoto e entrega de atividades impressas aos alunos que não tinham conexão via Internet, busquei um recurso que foi pensado com o propósito de continuar o processo de formação dos estudantes. Isso, ao mesmo tempo que promovesse uma maior participação daqueles que tinham contato diário com as NTICs.

Fazer com que o estudante se descubra como fazedor não só do mundo da escola (FREIRE, 1967), mas como construtor de um conhecimento que o ajude em seu processo de formação, é um dos caminhos que a WQ oferece. Ela empresta a possibilidade de utilizar a internet para fins pedagógicos, ao mesmo tempo que se coloca como uma ferramenta de aprendizagem (DODGE, 1995).

Para Silva e Mueller (2010), um dos grandes desafios do professor é ajudar a tornar a aprendizagem significativa. E pensar nisso tendo como um dos meios pedagógicos a WQ faz com que a busca pelo conhecimento não se baste no consumo de informações. É preciso confrontar fontes, questionar, possibilitar uma discussão sobre uma problemática (conteúdo), que faça com que o estudante se sinta participante das mudanças da sociedade.

Pensando nisso, Bernie Dodge, professor da Universidade de San Diego, nos Estados Unidos, em meados da década de 1990, criou um conceito utilizando recursos da Internet que possibilitava o desenvolvimento de práticas que põem o educando em contato com diversos conteúdos, em diferentes suportes, que envolvem o assunto que vem sendo estudado em sala de aula.

Esta metodologia foi vivenciada a partir de um processo de ensino baseado na internet, que possibilita uma investigação de informações de forma orientada e organizada. Essa busca sempre tem como princípio um tema específico escolhido pelo professor, no qual serão definidas as tarefas. Estas atividades são resolvidas através de consultas de fontes de informações seguras como em textos de sites, livros, revistas, vídeos entre outros locais, desde que estejam disponíveis no ciberespaço, e que geralmente são predefinidas pelo professor.

Para Silva e Mueller (2010), esse tipo de recurso metodológico desperta no estudante o prazer em fazer pesquisa, selecionando conteúdos na web com interesse em descobrir e

elaborar conhecimento a respeito de um tema específico. Ela ainda possibilita o uso da Internet voltado para o processo educacional, estimulando o pensamento crítico e a produção de materiais através de atividades que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

A escolha pela WQ veio da impossibilidade de reunião presencial entre pesquisador, professores e estudantes para a realização do produto pedagógico. Dessa forma, a partir do entendimento do orientador desta pesquisa, a nossa proposta foi acompanhar as aulas nas turmas do 2º Ano do Ensino Médio para colocar em prática tal medida, uma vez que os encontros estavam sendo realizados exclusivamente por comunicação remota, com a relação de atividades didáticas a partir dos OAs presentes na Internet, bem como no manual impresso do professor.

Se por um lado nós perdemos a oportunidade de nos experienciar a partir da troca de conhecimentos proporcionada pelo encontro presencial, o contato remoto apresentou outras possibilidades de observação. Com ele, o uso das funcionalidades da Internet a partir do docente, apresentaram a chance de elaborar uma proposta de ensino caracterizada como mais aberta, flexível e contínua (MORAN, 1999). Era o momento em que o professor poderia ouvir mais os estudantes e buscar se localizar no limiar (GAGNEBIN, 2014) que envolve o manual impresso e a possibilidade de transformação de um território instável (ciberespaço).

Como as aulas da Escola Cônego Antônio Galdino foram realizadas de forma remota, a gestão da unidade formou apenas uma turma referente ao 2º Ano do Ensino Médio. O que a escola era habituada a dividir o número total de estudantes em pelo menos duas turmas, devido à pandemia apenas uma foi formada. Isso refletiu também na proposta inicial desta pesquisa, que era realizar as oficinas de História com os dois professores que dividiam as turmas do 2º Ano. A saída foi dialogar apenas com o docente que ficou à frente desse grupo maior de discentes.

Dessa forma, lancei mão do recurso metodológico chamado de observação participante, que segundo Severino (2007, p. 120), leva o pesquisador a observar a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma permanente ao longo da pesquisa. Nesse caso, “o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos”. Esta era a minha posição para avaliar como o professor e os estudantes se colocavam na situação de ensino remoto.

A metodologia de análise de conteúdo do manual impresso do professor, a partir de Bardin (2011), já destacada ao longo desta pesquisa, também foi importante ser usada na

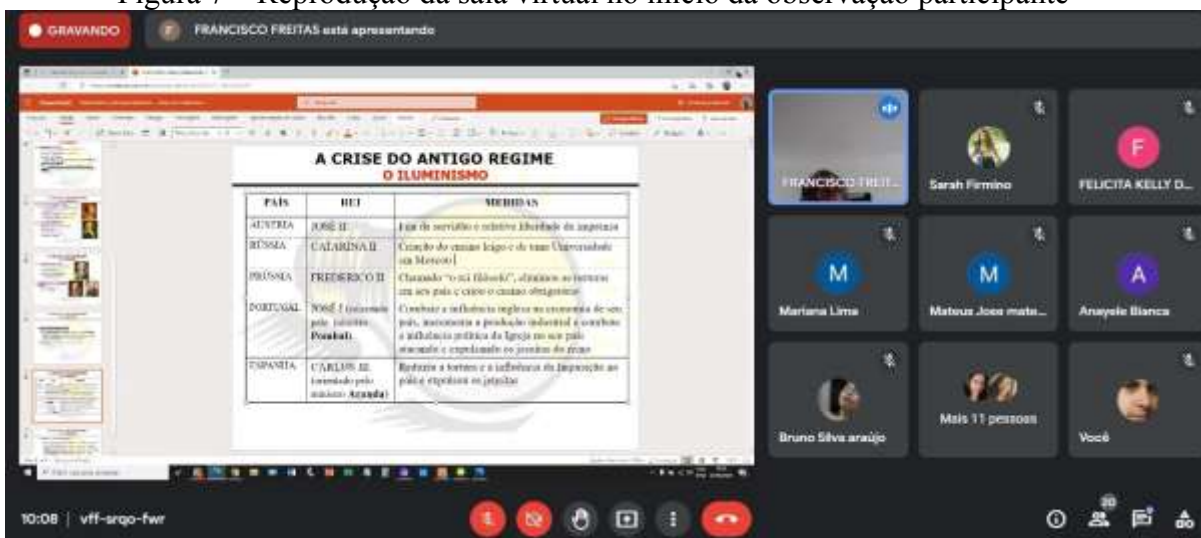
observação participante. Agora, eu estava diante de situações que me faziam analisar as informações que estavam sendo constantemente retiradas do ciberespaço pelo professor. Isso me ajudou para que fosse possível compreender criticamente o sentido que os OAs estavam tendo a partir das escolhas do docente.

Essa metodologia me fez perceber que, segundo Severino (2007, p. 121), “a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das imagens” passaram a ser fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a pedagogia remota usa constantemente fotos e vídeos como suportes didáticos. Durante todas as aulas que foram observadas, identifiquei que o docente sempre teve como instrumento didático a apresentação em slides do assunto do livro didático, o uso de gravuras históricas retiradas de sites na Internet e a exibição de vários conteúdos audiovisuais.

O período de observação participante foi entre os meses de maio e junho do ano de 2021, respeitando um recesso de aulas devido as festividades juninas. Durante este tempo, foi possível observar a realização de sete aulas ministradas pelo professor, além de mais dois encontros que foram utilizados para a apresentação da WQ, sua estrutura, conteúdo, orientação didática e resolução de tarefa, e outra para a discussão sobre a experiência vivenciada pelos alunos, como também do professor.

Ao longo das observações das aulas testemunhei o docente trabalhando dois conteúdos presentes no currículo do ensino de História da turma. As duas primeiras aulas trataram sobre uma introdução ao Iluminismo, enquanto as demais foram usadas para versar sobre as Revoluções Inglesas. Este último assunto fez com que o professor passasse a maior parte do tempo de minha observação devido a alguns fatores. O primeiro, justificado por ele, foi a complexidade do tema, uma vez que o docente o classificou como muito delicado por agregar diversos acontecimentos vividos na Inglaterra em um corte histórico de quase 200 anos.

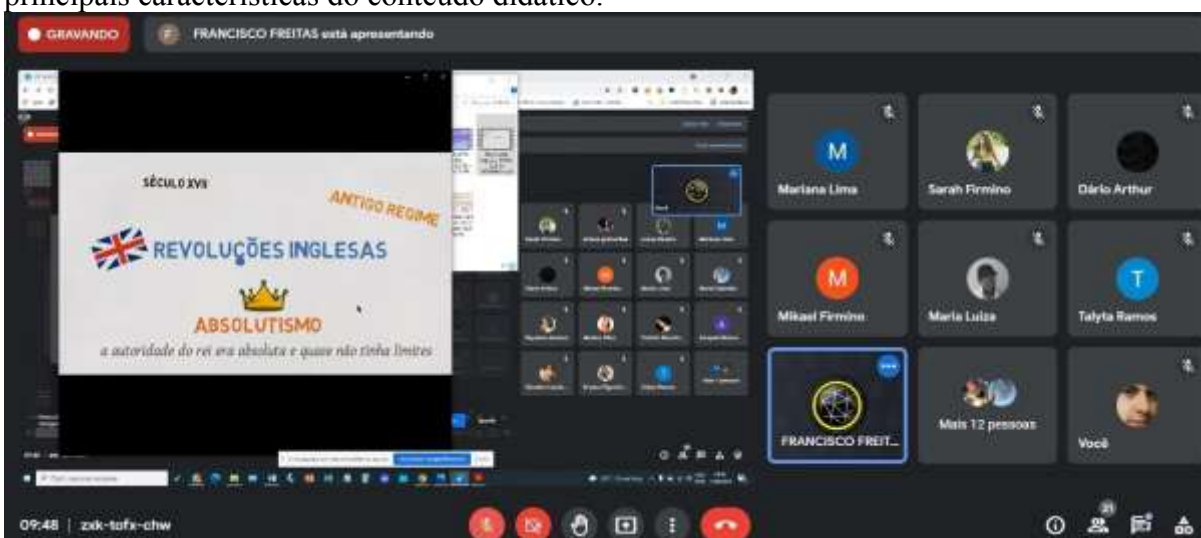
Figura 7 – Reprodução da sala virtual no início da observação participante



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

De acordo com o professor, as transformações sociais, políticas e econômicas durante o período das Revoluções Inglesas correspondem a uma parte do currículo do ensino de História que os alunos encontram mais dificuldades para assimilar. O docente com 35 anos de sala de aula, afirmou que as diferenças entre essa parte da História Inglesa com a História do Brasil, por exemplo, é um obstáculo maior para os estudantes assimilarem de forma satisfatória o conteúdo. Assim, o planejamento dele foi reforçar a exibição de materiais em audiovisual para que os discentes atingissem a meta de aprendizagem estipulada por ele.

FIGURA 8 – Início do conteúdo “As Revoluções Inglesas”. O professor apresenta as principais características do conteúdo didático.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Quando eu chego nesse assunto, das Revoluções Inglesas, eu sempre passo mais tempo explicando tudo o que aconteceu durante esse período na Inglaterra. Por que olhe o seguinte: esse assunto eu considero bastante complexo por que ele vai desde um período de dinastia, e você tem que explicar bem direitinho para os alunos o que significa uma dinastia; vem a introdução do capitalismo, que é diferente do que eles entendem de capitalismo hoje em dia; entra no assunto do absolutismo, depois chegamos na Revolução Puritana, nos Atos de Navegação, restauração da monarquia, e por último, nós vamos ver o que foi a Revolução Gloriosa. Então perceba a quantidade de conteúdo de um assunto que não é tão fácil para explicarmos para um grupo de adolescentes. Como estamos no período de ensino remoto, eu até usei mais vídeos do que normalmente uso na aula presencial, para poder chamar mais a atenção desses estudantes para as roupas das pessoas, para os costumes do cotidiano... Como se veste o rei, o que os camponeses faziam, o que eles entendem quando ouvem alguém ser chamado de puritano, já que há um movimento histórico que carrega esse nome. Entenda que são assuntos que poderiam ser trabalhados durante um semestre, mas nós damos em poucas aulas porque temos que seguir o planejamento e acabamos passando até um pouco rápido sobre esse conteúdo (Professor X).

A possibilidade destacada pelo professor de na circunstância da aula remota ter a oportunidade de usar mais os OAs, foi algo que ficou claro ao longo das aulas observadas. Apesar dele ter afirmado que, mesmo com esse assunto, quando as aulas eram presenciais, ele não usava com frequência os recursos tecnológicos.

Por exemplo, o manual impresso docente adotado por ele oferece neste assunto dois vídeos em formato de documentário, um com 32 minutos e outro com três, além de uma reportagem de 27 minutos sobre as Revoluções Inglesas, mas nem um deles foi escolhido pelo docente para exibir durante as aulas observadas. Ele preferiu realizar uma pesquisa na Internet, capturar outros conteúdos, bem como utilizar materiais didáticos que ele já possuía.

Essa possibilidade de o professor utilizar em sala de aula um OA que ele já tem conhecimento é algo que deve ser levado em consideração, principalmente quando aquele recurso oferece um significado para o grupo de estudantes do qual o docente trabalha regularmente. É totalmente diferente de quando ele reproduz um material que está presente no manual impresso de forma aleatória, acreditando que os discentes compreenderão o contexto, já que alguém o pôs no livro.

Esse tipo de planejamento também é importante quando da proposta da realização de uma WQ. Como um dos grandes desafios do professor é ajudar a tornar a aprendizagem significativa, escolhendo as informações verdadeiramente importantes e compreendê-las (SILVA; MUELLER, 2010), selecionar conteúdos previamente, principalmente aqueles que já são de conhecimento prévio, ajuda na elaboração dessa ferramenta pedagógica quando o objetivo é trabalhar um conteúdo do currículo de forma específica.

Quando da minha discussão com meu orientador sobre que proposta pedagógica desenvolver com esse grupo de alunos do 2º Ano do Ensino Médio, a WQ foi a primeira

opção. Isso porque repetir a metodologia usada naquele momento pelo professor não traria nada de diferente do que a forma oral de ministrar uma aula através de recursos remotos como o docente vinha realizando.

Esse é um dos gargalos identificados durante a realização desta pesquisa, visto que na maioria dos momentos de aprendizagem os professores continuam colocando em prática a forma oral de ministrar suas aulas remotas, como se as estivesse fazendo de forma presencial. A ideia da WQ foi possibilitar uma discussão sobre uma problemática, e fazer com que os estudantes refletissem sobre as mudanças da sociedade.

A WQ supera essa estrutura passiva de aprendizagem via oral, quando identificamos apenas a transferência vertical de informações. Ela oferece conteúdos e recursos para que os estudantes pensem, enquanto o educador se oferece para participar de uma aprendizagem problematizadora. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 34).

Dessa forma, foi elaborada uma WQ protótipo de apoio à aprendizagem dos estudantes, focando naquele conteúdo que o professor trabalhou durante mais tempo com a turma. Para que essa proposta fosse realizada, tracei objetivos para a realização da tarefa presente na WQ, possibilitei que os discentes tivessem contato com os conteúdos que foram vivenciados durante as aulas, bem como vissem pela primeira vez outras fontes, e ainda se encontrassem livres para pesquisar e exercer seu papel participativo na aprendizagem.

Uma das características da WQ é justamente ser desenvolvida a partir do ciberespaço. Entretanto ela não pode passar a ideia de que o estudante por si só atinja um grau elevado de auto aprendizado, como se só bastasse ele pesquisar e resolver a tarefa para aprender. Com essa proposta é preciso dialogar sobre o papel de cada um em torno de um processo de aprendizagem colaborativa entre todos os envolvidos.

As WebQuests são “como que um desafio que se coloca aos alunos, que para o resolverem, transformam a informação disponibilizada num produto final e comunicam aos outros colegas” (VISEU; CARVALHO, 2003, p.519). Ela “utiliza o potencial da Web para motivar os alunos através do uso de recursos reais, podendo o produto final realizado pelos mesmos ser enviado por e-mail ou apresentado aos colegas e ao professor para avaliação e feedback” (GUIMARÃES, 2005, p.25).

Esse feedback dá o tom do que chamei de aprendizagem colaborativa, uma vez que todos podem contribuir com as WQs que estão sendo desenvolvidas durante as aulas. Ao mesmo tempo em que o professor pode apresentar novas possibilidades para o resultado da

tarefa, os estudantes também podem contribuir com suas reflexões tanto do trabalho do docente, como também do resultado do trabalho dos demais colegas.

Mesmo essa metodologia estando à disposição há alguns anos no cenário da educação, quando ela foi proposta para a turma do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino durante a realização desta pesquisa, não só os estudantes, mas também o professor afirmou que ainda não havia ouvido falar sobre essa ferramenta de aprendizagem. Dessa forma, a minha preocupação foi desenvolver uma proposta que fizesse todos participarem a partir do contato com fontes de pesquisa confiáveis.

O protótipo preparado para o trabalho pedagógico foi chamado de “WebQuest Viva a Revolução!²⁷”, uma vez que o conteúdo escolhido para o processo de ensino-aprendizagem a partir dessa metodologia foi o das Revoluções Inglesas. A WQ foi projetada, preparada uma introdução, definida a tarefa, elencado o processo, indicado a avaliação e destacada a conclusão. Todos esses itens estão de acordo com a estrutura sugerida por autores que trabalham com essa proposta.

De acordo com Silva (2006, p. 44) “a WebQuest irá orientar a navegação do estudante na grande rede de computadores, a fim de se obter a construção e reconstrução de conhecimentos ali encontrados”. Assim, a estrutura de uma WQ deve constar os seguintes itens: 1º definição do tema de trabalho; 2º instruções da proposta para o aluno; 3º determinar a tarefa; 4º definir as fontes de pesquisa juntamente ao processo da investigação e os recursos utilizados; 5º redação de um texto introdutório e conclusivo para o aluno; e 6º finalização da WQ.

A versão inicial da “WebQuest Viva a Revolução!” foi apresentada ao professor da turma em que ela estava sendo preparada para ser aplicada, para que ele pudesse opinar e sugerir novas possibilidades para a proposta pedagógica. Ele esteve de acordo com o que foi mostrado. Entretanto, em diálogo com o orientador dessa pesquisa, foi sugerido realizar algumas mudanças para que o processo ensino-aprendizagem encontrasse maior significado entre os estudantes.

A primeira mudança foi repensar a disponibilidade das fontes de pesquisa, uma vez que muitas informações ao invés de facilitar a aprendizagem, elas podem dificultar. Dessa forma, nossa proposta foi aproveitar parte do conteúdo vivenciado em aula pelo professor, indicar fontes de estudo confiáveis, e também incentivar os alunos que buscassem novas referências a partir de seus conhecimentos.

²⁷ Conteúdo disponível em <https://sites.google.com/view/2-a-e-bhistrria-webquest/in%C3%ADcio>.

Também foi proposto a criação de uma situação que fizesse os discentes refletirem sobre a correspondência entre presente e passado, a partir da tarefa que eles realizariam na WQ. Esse método dialético entre os tempos passado e presente se oferecerem como alicerces que esta pesquisa buscou trabalhar a partir dos conceitos de Walter Benjamin. Nesse cenário, a situação “possibilita trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente” (GALZERANI, 2021, p. 98).

Com a “WebQuest Viva a Revolução!” pronta, chegou a hora de levá-la para a sala de aula virtual e apresentá-la para os estudantes. Após explicar que esse tipo de proposta pedagógica que estava sendo colocada em prática tem como ponto de partida uma pesquisa de Mestrado, os quase 20 alunos que participavam do encontro sinalizaram através do chat da sala que criaram boa expectativa para o início do trabalho.

Figura 9 – Capa da proposta pedagógica que foi desenvolvida com os alunos do 2º Ano



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Com a introdução da aula e a exibição da “WebQuest Viva a Revolução!”, o estudantes se mostraram entusiasmados em participar da atividade, uma vez que além do ineditismo, o método dialético envolvendo o presente e passado os chamou atenção por possibilitá-los fazer uma reflexão do ensino de História de uma forma longe do tradicional. A tarefa da WQ foi repassada para os participantes. Para ela ser realizada, era preciso que os estudantes compreendessem o contexto para que eles tivessem condições de relacionar o assunto o qual eles vivenciaram durante as aulas do professor, com a prática a partir dessa atividade.

Durante as cinco aulas nas quais o docente abordou os conteúdos relativos às Revoluções Inglesas, boa parte dos encontros foi evidenciado que ao longo desses acontecimentos históricos a sociedade inglesa sempre estava diante da aparição de uma nova liderança. Seja durante a dinastia Tudor (1485-1603), ou no período do Absolutismo, focado na figura do rei; ou na República de Cromwell, bem como na restauração da monarquia e na Revolução Gloriosa (BOULOS JÚNIOR, 2016). Nas suas intervenções em sala, o professor sempre apresentava a figura do líder, bem como as transformações sociais que cada momento desse apresentou na história da Inglaterra.

Para aproveitar o gancho dessas aulas e oferecer uma possibilidade de uma reflexão mais ampla, a Introdução da WQ foi pautada na possibilidade dos alunos pensarem sobre o que significa a liberdade das pessoas em um lugar em que os líderes estão no centro da história. Como eles viam a posição do restante da população nesses momentos? E se uma revolução como algumas dessas que eles estudaram acontecesse atualmente, como eles pensariam a respeito?

Partindo daí, a tarefa da “WebQuest Viva a Revolução!” propôs que eles pensarem em uma revolução no contexto atual. Para isso, foi destacada a crise sanitária da COVID-19 e uma situação em que o(a) estudante que está participando da atividade se transformasse no líder da sua comunidade, ou município onde ele(a) vive. Essa situação foi criada para que cada um pensasse no que uma revolução ocasiona na vida de um grupo de pessoas, e como eles se comportariam estando na posição daquelas figuras de destaque que foram apresentadas durante as aulas de História.

Com o objetivo de dirimir eventuais dúvidas que os estudantes tivessem, todos os itens que compõem a WQ foram repassados mais de uma vez, de forma que todos pudessem expor suas opiniões e propor alguma mudança. O professor, que também participava do encontro, teve a oportunidade de conversar com os estudantes, tanto para externar sua opinião sobre a atividade, como também para dar eventuais explicações sobre a realização da WQ. Após todos falarem, não foi necessário promover nenhuma mudança e a atividade foi repassada para os estudantes a partir do *Google Classroom* administrado pelo professor da turma.

Após o entendimento da tarefa, os participantes tiveram acesso ao processo da WQ. Nesta parte são apresentados os conteúdos que os ajudarão a resolver a tarefa. Nesse item, foram sugeridos quatro vídeos com produções de fontes confiáveis que abordam o assunto estudado, como também dois textos postados em sites oficiais de empresas de educação que

trabalharam o mesmo tema. Em seguida, foi indicada a avaliação que os estudantes fariam, que neste caso foi a produção de um texto que correspondesse à tarefa proposta.

Por fim, a conclusão da “WebQuest Viva a Revolução!” apresentou uma charge em que o autor apontava as diferentes formas de realizar um ato revolucionário, respeitando o tempo histórico de cada sociedade. Essa reflexão foi importante no contexto da sala de aula, uma vez que os estudantes perceberam que uma palavra, no caso “revolução”, foi empreendida de várias formas ao longo da história.

Segundo a charge, no primeiro momento a revolução seria a decapitação do rei, em referência à Revolução Francesa, no século XVIII. Posteriormente, ela já se empunha na prática do amor livre e liberdade sexual, no século XX. Já no último momento a revolução está se fazendo a partir da presença das pessoas nas redes tecnológicas de comunicação, no século XXI.

FIGURA 10 – Na charge²⁸ o autor traz o texto: ‘Vamos decapitar a Monarquia’, no primeiro quadro. ‘Vamos espalhar o amor livre’, no segundo. E ‘#FREELIBYA nos trending topics’, no terceiro.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A escolha por esta imagem propôs aos participantes da WQ o quanto é importante pensar o ensino de História a partir de reflexões que fazem parte do dia a dia. Transformar a informação em um conhecimento vai além da reprodução dos conteúdos já existentes. O objetivo desta proposta pedagógica foi fazer com que professor e estudantes experimentassem

²⁸ Disponível em <https://ospyciu.wordpress.com/revolucionarios/>, acesso em 19 jun. 2021.

coisas novas, pudessem comparar opiniões e trocar experiências para a construção de um ensino com significado para todos.

Ensinar na, com ou a partir da Internet, pode atingir resultados que têm a capacidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Ver professor e estudantes trocando informações através de uma comunicação aberta, rompeu com a proposta de transferência de conhecimento dosado pela passividade. O ponto de partida desse produto pedagógico é o que Moran (1999, p. 25) apresenta como uma realidade que pode ser vivida atualmente, além de “integrar o humano e o tecnológico, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta”.

Eu vim conhecer essa atividade agora. Mas eu achei interessante porque a gente pode dar a nossa própria opinião quando vai fazer a tarefa. De vez em quando acontece da eu colocar a resposta do jeito que eu imagino, mas o jeito que o professor quer a resposta é um jeito mais elaborado, só que eu coloco de forma mais simples, o que dá no mesmo modo, mas não é exatamente o que está no livro, nem o que professor espera. E na WebQuest eu pude pesquisar, saber de outras coisas e dizer aquilo que eu entendi, dando minha opinião e sabendo o que meus colegas também fizeram. Sem contar que alguns professores passam as atividades no Google Formulário, em PDF ou DOC, e a gente só faz responder, podendo pegar as respostas no livro, ou então ir em busca na Internet. Eu mesmo fazia assim, pesquisava na Internet para poder copiar a resposta (Estudante K).

O pensamento dessa estudante vai ao encontro de muita coisa que foi discutida nesta pesquisa. Por exemplo, o modo reprodutivista na realização de atividades, mesmo quando elas são propostas em meios digitais. Os docentes ainda continuam com o objetivo de solicitar a busca pela resposta pronta. A possibilidade de propor algo que estimule o senso crítico do discente que tem a chance de buscar outros conhecimentos a partir dos recursos telemáticos são suprimidos por esse tipo de aprendizagem passiva.

Mas, como todo processo educacional, o resultado desse trabalho junto aos alunos do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino enfrentou uma dura realidade. A exemplo de muitos outros momentos vivenciados ao longo do ano pelo professor da turma, o retorno no cumprimento da atividade ficou aquém do esperado.

Traduzindo isso em números, dos 54 estudantes matriculados na turma, apenas 18 assistiram a aula em que a WQ foi apresentada, e somente quatro deles cumpriram a tarefa realizando a resposta da avaliação. Essa foi mais uma atividade que refletiu o cenário da educação a partir das aulas remotas. Mesmo com a possibilidade de enviar da atividade até o final do ano letivo de 2021, a participação ficou longe do esperado e da expectativa criada junto ao professor e aos estudantes que inicialmente se mostraram entusiasmados em participar.

Quando você me falou que apenas quatro estudantes enviaram a atividade, isso não chegou a me surpreender. Veja, no ano passado (2020) muitos alunos acabaram passando de ano, mesmo sem entregar todas as atividades. Esse ano eu pensei que ia ser um pouco diferente, mas foi tão difícil quanto. Nós participamos da WebQuest no mês de julho, e ali eu tinha aluno que não entregou sequer a primeira atividade ano, da primeira unidade. Então isso é um problema mais sério do que se pode imaginar. Com toda certeza, a maioria dos alunos que não fizeram a atividade da WebQuest são aqueles que desde o ano passado também não fizeram nada, e nós professores temos que encontrar uma saída para isso. A escola precisa tomar providência, porque nós não podemos continuar aprovando os estudantes sem eles entregarem o mínimo daquilo que aprenderam. A gente vai ficar só dando aula, repetindo e repetindo o conteúdo e o aluno sem comprovar a sua participação em todo esse processo. Isso tem que mudar. Ou então vamos trair a nossa profissão (Professor X).

Problemas como esse que aconteceram durante a realização desta pesquisa precisam ser refletidos além dos olhos do pesquisador, do orientador e da banca examinadora. O que foi registrado nesta turma, e que foi confirmado pelo docente como algo recorrente, precisa ser visto como um reflexo do que chegou a ser apontado por órgãos de pesquisa que constataram que durante a pandemia e a realização das aulas remotas, o professor brasileiro se transformou em um “fornecedor de aulas²⁹”.

Nesse contexto, em que o professor é levado ao ofício de fornecer aulas, voltamos a Freire (1967, 1987) e Shor (1986), quando eles colocam a educação em um ponto que nos deixa na periferia daquilo que estudamos, “sem busca do aprofundamento ou senso crítico” (FREIRE, 1967, p. 93). Como também se os próprios estudantes não se conscientizarem de que não podem permanecer nesta mesma inércia, a concepção bancária da educação permanecerá, e não há recursos tecnológicos que mudem tal cenário.

Eu não assisti a sua aula que foi passada essa atividade. Na verdade, eu não assisti muitas aulas de História. Eu nem fiquei sabendo que tinha essa tarefa para fazer, e também acho que eu nem faria. Pode ser que isso tenha me prejudicado esse ano, mas tinha dia que eu não conseguia assistir às aulas porque estava fazendo outra coisa. Também eu não gostava das aulas pelo celular. A aula fica mais chata ainda. Quando a gente assiste aula na escola eu até acho melhor, porque a gente vê o professor de perto. Agora, quando tem alguma tarefa que a gente tem que fazer de todo jeito, eu vou e faço. Aí o professor vem falar comigo, ou a diretora. Mas esse ano eu não assisti muitas aulas mesmo (Estudante W).

Exemplo como este que aconteceu na turma em que o produto pedagógico desta dissertação foi desenvolvido pode ser a síntese de uma educação que transforma os educandos em recipientes para serem encheidos pelo educador. Ele só se sente atingido pelo ensino quando não pode “fugir” da aula, ou quando o professor está “depositando” o assunto presencialmente. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto

²⁹ Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2021/11/15/relatorio-retrata-professor-brasileiro-como-fornecedor-de-aula.htm>, acesso em 15 nov. 2021.

melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1987, p. 33).

Mas quando não há nem a possibilidade de “encher” o recipiente, é preciso encontrar alternativas para mudar esse quadro. E no ensino remoto, a parcela de contribuição para mudar esse aspecto pode envolver outras dificuldades. Além de ter sido algo inédito para o professor da turma, como também para os estudantes, as aulas remotas dificultaram a manutenção de uma das características marcantes do ensino presencial, a possibilidade do diálogo mais direto.

Distantes fisicamente da aula, “os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis e de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente” (MORAN, 1999, p. 19). Se a conexão com a Internet não é satisfatória, ou se o aluno precisa dividir o tempo da aula com outras atividades, o silêncio passivo confirmará a possibilidade de dispersão.

E qual a justificativa para a pouca participação dos alunos durante esse processo? Eu arriscaria apontar que, como Moran (1999) indica, é “mais atraente navegar, descobrir coisas novas do que analisá-las, compará-las, separando o que é essencial do acidental, hierarquizando ideias, assinalando coincidências e divergências (p. 19).

E como fica a escola em meio a este cenário em que uma grande parcela da população estudantil não participa das atividades inerentes à sua formação? A saída, pelo menos da Cônego Antônio Galdino foi oferecer atividades impressas ao discentes que não tinham acesso aos recursos tecnológicos, para que eles respondessem questões e quinzenalmente entregassem esses questionários para o professor corrigir.

Se uma das propostas da WQ é não se basear em instruções para que o aluno não aprenda sozinho, mas esteja inserido em um contexto de aprendizagem colaborativa, aqueles que não puderam participar das aulas remotas ao longo de todo o ano, e não apenas ter deixado de experimentar a atividade da WebQuest, parece estar em voo solo de um processo formativo que pode ser deficitário para o restante da vida.

Como a pandemia do novo Coronavírus acentuou as desigualdades sociais no Brasil (OLIVEIRA, 2020), não ter tido acesso à tecnologia foi um agravante durante a aprendizagem de todo o ano letivo para um número considerável de estudantes.

Figura 11 – Caixas nas quais os estudantes que não tinham acesso às aulas remotas depositavam os questionários respondidos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Mas ainda há outro lado dessa história que é preciso destacar. Em meio a uma realidade que encontrei de baixa participação nas aulas remotas, e um grande número de estudantes que acabam tendo que estudar sozinhos para concluir mais um ano letivo, ainda tem um número de jovens que nem acompanham os encontros remotamente, nem ao menos comparecem à escola para ter acesso às atividades impressas. É o grupo que chamei de “nem aula remota, nem atividade impressa”.

A realidade escolar agravada pela pandemia transformou a vida de tantos alunos que, como apontou Freire, uma vez suprimida a liberdade de estudar, “fica ele (**o aluno**) um ser meramente ajustado ou acomodado” (1967, p. 42, grifo nosso).

Pelo corte temporal de realização desta pesquisa³⁰, não foi possível identificar se na turma do 2º Ano do Ensino Médio alguns estudantes se enquadram nesta realidade específica. Entretanto, esta é uma questão que precisa ser debatida, uma vez que a própria escola precisou criar uma alternativa para atingir de alguma forma os discentes que se encontram nessa situação.

A entrevista com pessoas ligadas à gerência da unidade comprovou o cenário, e explicou qual medida foi possível tomar para evitar um prejuízo pedagógico maior para aqueles que se mantiveram afastados das atividades pedagógicas durante todo o ano.

³⁰ Como esta dissertação foi finalizada antes do final do ano letivo escolar de 2021, não foi possível identificar quantos estudantes da série em questão não acompanharam as aulas remotas, nem ao menos buscaram as atividades impressas que eram disponibilizadas pelos professores.

É bem interessante a realidade do alunado e das escolas, porque muitos fazem a opção (de participação) por disciplina. Tem disciplina que os professores recebem o retorno de imediato. Já tem disciplina que eles (estudantes) demoram. Mas no final do ano nós estaremos realizando uma prova que eles chamam de Avaliação Processual, que é para os estudantes que passaram o ano letivo inteiro e não realizaram nenhuma atividade. Aí os professores de todas as disciplinas, de cada turma, eles elaboram oito questões, do 1º ao 4º bimestre, tipo um simulado, a gente vai marcar com os alunos, eles virão para a escola para fazer a prova com o acompanhamento dos professores. Foi a forma que a gente encontrou de não deixar ninguém para trás (Professora Y).

Como já foi dito por um dos professores participantes desta pesquisa, no primeiro ano da pandemia da COVID-19 muitos alunos foram aprovados sem realizar uma atividade sequer. Entretanto, essa proposta relatada acima de “não deixar ninguém para trás”, não vai ter um resultado muito diferente. O que foi apontado neste depoimento é aprovar um aluno que, em tese, não assistiu aula sequer o ano inteiro, nem se sentiu tocando para realizar as atividades impressas, mas vai responder a oito questões, “tipo um simulado”, e com isso será avaliado se ele(a) tem condições ou não de passar de ano.

Trilhando esse caminho, estamos indo no sentido contrário de “pensar a educação como o homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36). Esse modelo mantém o interesse em ver o educando como objeto alienado à sociedade. “Aqui importa uma educação para a consciência e para a racionalidade. Através da conscientização, busca-se a ‘dissolução dos mecanismos de repressão e de formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão para a experiência’” (AGOSTINE, 2019, p. 148).

Nesse contexto, desprender-se das amarras da educação bancária torna-se ainda mais difícil, quando vemos a “modernidade tecnológica servindo para reforçar o que há de mais arcaico pedagogicamente. É a modernização conservadora da educação, o intento de inovar para manter as estruturas sociais tal qual estão” (SOARES, 2020, p. 8-9). O aluno não se sente parte do processo de ensino-aprendizagem, não se posiciona durante a aula e o professor, envolto aos recursos midiáticos, fica impedido de encontrar soluções para tantos problemas.

O que vi ao longo desse processo foi em demasiada forma a reprodução da metodologia do ensino presencial durante as aulas remotas. É como que se para chegar ao destino do ambiente virtual, professores e alunos tivessem que pegar a mesma condução da prática analógica, oral e reprodutivista já tradicional no meio presencial.

Na pedagogia em que os OAs podem levar à reprodução dos conteúdos, limitando a produção de conhecimento, se por um instante a aula não for mais papel, caneta e lápis, é preciso concentrar o ensino em plataformas digitais que entreguem possibilidades. Mas, até aqui, o que se viu foi a disposição de aulas sem um entendimento do que representa usar as

NTICs para a produção do conhecimento, uma vez que a presença delas consiste em ser apenas mais um recurso que está ali, mas que não tem muito significado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma discussão sobre o manual impresso do professor, tendo como ponto de observação o uso das NTICs dentro do campo do ensino da História, é abrir espaço para um debate que em determinado momento alguém pode cobrar uma posição sobre qual lado a proposta desta análise defenderá. Afirmo isso pelo fato de que como a sociedade atual está tão mergulhada na era digital, parece ser remarcado contra a correnteza apresentar uma reflexão que trilhe outros caminhos.

De modo que é preciso deixar claro que esta pesquisa em nenhum momento se colocou à frente de qualquer prática pedagógica aqui explorada. Este texto propôs dialogar partindo de um pensamento atual, e que pode ser um primeiro passo para encontrarmos possíveis respostas. Como eu acredito que na educação a tecnologia nem sempre poderá nos unir, então, ela não pode ser usada para nos separar.

Num momento em que o uso dos recursos tecnológicos se mostra como alternativa urgente para estimular os professores e instigar a curiosidade dos estudantes, na prática, o que foi visto durante a realização desta pesquisa foi um cenário em que os recursos telemáticos do presente são de pouco acesso à comunidade escolar, pois requerem suportes que muitas vezes os sujeitos pedagógicos não possuem, ou conhecem.

Como este estudo teve o objetivo de averiguar o manual impresso do professor e os OAs presentes nele (BOULOS JÚNIOR, 2016), a partir daí, foi feita uma análise dessas tecnologias digitais utilizadas no ensino de História, na turma do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, em Puxinanã. Aqui, levou-se em consideração que muitos desses recursos foram desenvolvidos para a prática do ensino presencial, mas que, devido à pandemia do novo Coronavírus, acabaram sendo mais exploradas durante a realização das aulas remotas.

Entretanto, um ponto foi bastante crucial nesse percurso. Devido à falta de experiência com as tecnologias apropriadas pela educação, professor e estudantes acabaram se vendo em um cenário de estranhamento. É como se de uma hora para outra, eles tivessem sido jogados em um local, identificado nesta pesquisa como *ciberespaço* (LÉVY, 1999; RÜDIGER, 2011), que por suas particularidades modernas acabou impondo novos desafios durante o processo ensino-aprendizagem ao longo do período de realização das aulas remotas.

Quando a educação passa a ser instruída a partir do viés tecnológico, em que o tempo de agora é acelerado, de um bombardeio de informações e novidades a todo instante, a prática educativa acaba sendo usada como uma transmissão de saberes com base no par

ciência/técnica, deixando para trás a construção de conhecimentos pautados pela experiência/sentido (LARROSA, 2015).

Com a apropriação de recursos que colocam o processo de ensino-aprendizagem em posição de reprodução, característica da educação bancária (FREIRE, 1987), o ensino deixou de ser visto como um dos elementos capaz de transformar as realidades envolvidas e suas práticas. Agora, a forma de educar passou a ter a sensação de que quanto mais acesso às informações tecnológicas se tinha, mais se deu conta do quanto professor e estudantes estavam limitados.

Este era o momento justamente de não transformar a educação escolar em um espaço de depósito de saberes. Pelo contrário, era o instante de pensá-la como tempo e espaço de produção de conhecimento e reflexão social. Afirmando isso, não me coloco contra a tecnologia, mas sim, me posiciono para saber à serviço de quem esse modelo educacional está.

Tal cenário dentro do próprio escopo educacional apresenta uma relação visceral com o sistema capitalista, que apresenta seus motivos para transformar a escola em uma empresa (LAVAL, 2019), por exemplo. Assim, tornou-se comum ouvir o discurso que agora com o leque de OAs disponíveis para o(a) professor(a), ele(a) não precisa mais fazer esforço para poder preparar e ministrar sua aula. Basta seguir este modelo de educação tecnológica, que entrega os recursos necessários para que a transmissão do conhecimento seja feita.

Outros exemplos deste mesmo campo são os sites das editoras que oferecem um cardápio variado de opções para o professor, vide o que foi apresentado nesta dissertação a partir do conteúdo preparado e disponibilizado pela editora FTD, que prepara o manual aqui analisado. Tudo isso confirma a proposta de preparação dos materiais didáticos que seguem à risca o edital do PNLD, um programa que indica às empresas editoriais o que deve ser feito para reproduzir um modelo educacional marcado não por uma educação humanizada, mas por reproduções técnicas.

Devido principalmente à situação do ensino remoto, o uso cotidiano dos OAs pode ter revelado o quanto alguns professores estavam acomodados, no que diz respeito ao seu relacionamento com as NTICs. Uma vez que, após diálogo com os participantes desta pesquisa, ficou registrado que no cenário de aulas presenciais, esses recursos tecnológicos não eram usados pelos docentes por várias justificativas. Ou não se havia tempo para trabalhar pedagogicamente com eles, ou a escola não oferecia estrutura para tal, ou até mesmo o desinteresse docente freava e experiêcia com esse tipo de tecnologia.

Essa pobreza de experiência (BENJAMIN, 1987), impossibilitou a utilização desses recursos sob uma perspectiva significativa para a realidade escolar, uma vez que isso requer do docente um entendimento sobre os impactos que os OAs podem causar, caso o seu emprego produza efetivação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Defender o uso das tecnologias na escola como recursos que por si só apresentarão uma forma prazerosa de aprender, aumentará ainda mais o abismo entre as metodologias que auxiliam na mediação do conhecimento, e aquelas que reforçam a proposta de reprodução de informações.

Como este trabalho apresentou uma centelha para que professor e estudante se relacionassem com a tecnologia a partir da visão libertária, visando a autonomia pedagógica dos sujeitos envolvidos, foi com a realização de uma WebQuest (WQ), baseada em Dodge (1995), que criamos um cenário favorável para entendermos como foi possível dialogar com as NTICs apresentando argumentos críticos.

Em um momento em que o professor não está na escola, mas ocupa um espaço escolar, e que os estudantes estão em casa, mas que precisam se reconhecer em um local de aprendizagem, a WQ permitiu a reflexão sobre os conteúdos estudados a partir de questões tecnológicas, baseada na apropriação de um conhecimento que foi construído inicialmente de forma individual, mas com a realidade de transformação em aprendizagem colaborativa.

Naquele momento, largamos a prática de transferir para o virtual um suporte que foi preparado para ser usado presencialmente. Nos permitimos pensar em deixar a oralidade de quem comanda a aula e a reprodução de informações de lado, para focar na construção de um conhecimento em que todos tivessem a oportunidade de se expressar e se reconhecer como participantes de um processo de ensino-aprendizagem construído em um ambiente virtual.

A WQ não se apresenta como um recurso que soluciona todos os problemas das relações envolvendo a educação com a tecnologia. Mas, aparece como uma alternativa para construir coletivamente uma metodologia que auxilia na mediação entre as NTICs e os conteúdos do currículo de História. Isso, já é um passo importante para aproximar gerações diferentes que estão convivendo em situações que ajudam a repensar os modelos que possam funcionar melhor no ambiente virtual da escola.

A medida que o estudante aprende com os processos pedagógicos mediados e associados aos OAs, ele gradativamente vai entendendo como essas ferramentas que estão presentes no seu dia a dia podem contribuir para que sua aprendizagem seja significativa. O professor também precisa refletir que a partir da sua experiência em sala de aula e de seu conhecimento prévio, ele entenda que a proposta de reprodução de conteúdos audiovisuais

como complementação de suas explicações orais, não trará tantas contribuições no ensino enquanto a busca por uma educação caminhar pela trilha bancária.

Quando todos que estão inseridos nesse contexto perceberem que a educação reprodutivista precisa deixar de prevalecer, professores e estudantes não serão mais vistos como consumidores de informações preconcebidas, mas como agentes de criação e produção de um conhecimento significativo. Isso remete a uma educação libertária em que todos escolhem, compartilham e reconfiguram os conteúdos de mídia que estão à disposição na sua realidade. Embora muitos continuem ignorando o potencial desse ambiente participativo, o momento nunca foi tão propício para iniciar uma mudança.

É preciso adotar novas estratégias, se não para substituir, mas para ampliar e ter novas formas de desenvolver uma educação que não esteja presa a recursos, mas sim, que apresente uma estrutura contínua de diálogo, e não continue padronizada no uso do manual impresso do professor, ou na reprodução dos OAs presentes nele. A educação deve ser vista como um dos elementos de uma sociedade que está intrinsecamente ligada à vida cotidiana, partindo das experiências do professor e do estudante, daquilo que eles conhecem e da sua contribuição no processo ensino-aprendizagem.

Como a Cultura Escolar sofre transformações a partir das mudanças na forma e na prática escolares (VIDAL, 2005), não se pode deixar de ver a escola como um espaço criativo. Nele é preciso desenvolver uma série de ações que sejam capazes de perceber que a produção do conhecimento vai além de se relacionar passivamente com os meios tecnológicos. A presença das NTICs transforma a realidade da escola, tem mudado o perfil do professor, mas não pode ser uma justificativa para a transformação nas relações humanas existentes neste espaço.

Ter uma escola que visualize a cultura digital para além da instrumentalização dos estudantes (RÜDIGER, 2011), e que promova uma educação de qualidade é um grande desafio, levando-se em conta algumas das questões que foram apresentadas neste estudo. Distanciar a educação de uma proposta de humanização, é arrastar o estudante para apenas servir ao mercado de trabalho, mantendo a cabeça dele presa ao modelo neoliberal reprodutivista (LAVAL, 2019), que o afasta das experiências pedagógicas (D'ANGELO, 2006), e que não prepara os indivíduos para a vida democrática (SHOR, 1986).

Este trabalho também foi alicerçado a partir do pensamento de autores como Thompson (2002, 1998, 1978), Bittencourt (2011, 2004), Löwy (2005), Munakata (2016, 2012, 1997) Seligmann-Silva (2010), Muricy (2009), Gagnebin (2014) e Robin (2016), entre outros que contribuem para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em que há

uma relação muito próxima com as NTICs. A partir dele, podem ser criadas alternativas para uma nova perspectiva que envolva a (res)significação do ensino de História pautado na proposta de uma educação dialógica e libertária, livre das amarras da racionalização da educação.

REFERÊNCIAS

AESA: Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba. Scientific Figure on ResearchGate. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-geografica-do-municipio-de-Puxinana-PB-Fonte-Adaptado-de-AESA_fig1_332739724
Acesso em: 29 maio 2022.

AGOSTINE, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ARRUDA, N.M.A.S. Reflexões sobre a presença das TICs no ensino público fundamental brasileiro. In: MAIA, A.F.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.C. (Org) **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nakin, 2015.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aparente**. Petrópolis-RJ:Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. **Eu quero votar para presidente: uma análise sobre a Campanha das Diretas**. São Paulo: Lua Nova, 2009.

BETLINSKI, Carlos. Educação e fetichismo no contexto do mercado sacralizado. In: MAIA, A.F.; ZUIN, A.A.S; LASTÓRIA, L.A.C.C. (Org.) **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nakin, 2015.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T; **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania 2º ano**. São Paulo: FTD, 2016.

BRAGA, Juliana (Org.). **Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos**. Santo André: UFABC, 2015. Disponível em: <http://www.pesquisa.ufabc.edu.br/intera/?page_id=370>. Acesso em 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2018: História – Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: História – Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2012: História – Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BUENO, J.B.G.; PINTO JÚNIOR, A.; GUIMARÃES, M.F. Formação de professores de História: o desenvolver das noções de interação, de significação e identidade. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 93-112, 2015.

BUENO, J.B.G. Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2011. 290f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26421881_Educacao_escolar_e_culturas_construindo_o_caminhos. Acesso em: 04 ago. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990

CONTE, E.; HABOWSKI, A.D.; RIOS, M.B. As tecnologias na educação: perspectivas freireanas. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018, São Carlos-SP. Disponível em:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:onzHvo75HrAJ:cietenped.ufscar.br/submit/index.php/2018/article/download/132/131/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, Acesso em 03 out. 2021.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política, e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DODGE, B. **WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning**. The Distance Educator. v.1, n. 2, 1995.

FERRO, Marc. A mídia, novas tecnologias e o ensino de História. **Saeculum Revista de História**. n. 6/7, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Neli Klix.; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, p.300-307, 2008.

FONSECA, Tais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALZERANI, M.C.B. Memória, História e (re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: KOYAMA, A.C; GALZERANI, J. C.; PRADO, G. V.T. (Org). **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Campinas-SP: FE/Unicamp, 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GUIMARÃES, D. **A utilização da WebQuest no Ensino da Matemática: aprendizagem e reações dos alunos do 8º ano**. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Braga: Universidade do Minho, 2005.

JAMBEIRO, Othon. **Tempos de Vargas: o rádio e o controle da informação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre os conceitos de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARSARO, Fabiana Panhosi. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: TANZI NETO, Adolfo.; ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 17-26, 1999. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p17-26>, Acesso em 08 set. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indicio da cultura escolar. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, volume 20, número 50, set./dez. 2016, p. 119-138.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, nº 3, p. 179-197, 2012. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em 02 set. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. 218f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

NÓBREGA, Josley Maycon de Sousa. Google for Education na escola paraibana e suas implicações na educação física escolar. In: FERREIRA, G. R. (Org.). **Educação: políticas, estrutura e organização**. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2019.

NOGUEIRA, P. O. O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Bismarck Martins de. **O padre x o cangaceiro: 28 de novembro de 1914 (a última passagem de Antônio Silvino por Pocinhos-PB)**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora Ltda, 2019

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EaD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? IN AUGUSTO, C.B.; SANTOS, R. D. (Org.). **Pandemias e pandemônio do Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

PARADA, Eloá Azzena. **TICs na escola: balanço de teses e dissertações brasileiras**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy e Frédérique Langue. **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)*. 2010. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Cônego Antônio Galdino**, Puxinanã, 2021.

Pocinhos. **LIVRO DE TOMBO**, número 1 da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, f. 13 e verso, 1923.

QUATRO, Zero. Computadores fazem arte. In: SCIENCE, Chico e Nação Zumbi. **Da lama ao caos**. Rio de Janeiro: CHAOS, 1994. 1 CD. Faixa 13.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANCHES, Wilson. **Sociologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. F.; MUELLER, R. R. Webquest: uma ferramenta adaptável para a pesquisa na Web. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. ISSN: 1679-1916, vol. 8, n. 3, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/18107/10679>, acesso em: 01/05/2021.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 27 maio 2020.

SILVA, K. X. S. **WEBQUEST: uma metodologia para pesquisa escolar por meio da Internet**. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília. Disponível em

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/843/1/DISSERTACAO%20FINAL.pdf>, acesso em 03/11/2021

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SHOR, Ira; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V., et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, p.5-14, 2020.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: FREITAS, Neli Klix. RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, p.300-307, 2008.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009. Disponível em https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865986/mod_resource/content/2/No%20interior%20da%20sala%20de%20aula%20cultura%20escolar.pdf, Acesso em 02 set. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, A. D. Do livro impresso ao virtual: uma reflexão acerca dos recursos digitais indicados em livros didáticos de história e a ação pedagógica do professor. 2019. 120 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência normativa. In: MAIA, A.F.; ZUIN, A.A.S; LASTÓRIA, L.A.C.C. (Org). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nakin, 2015.

VINCENT, Guy.; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, p. 7-48, 2001.

VISEU, F.; CARVALHO, A.A. Percepções de alunos da Licenciatura em Ensino de Matemática sobre concepção e implementação de WebQuests. In: **Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**, 3, Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 509 – 519.

APÊNDICE A – Produção da WebQuest “Viva a Revolução!”, desenvolvida para a vivência do Produto Pedagógico do PPGFP, que contou com a participação do professor de História do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, e dos estudantes matriculados no ano letivo de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestrando: Givaldo Cavalcanti
Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

WEBQUEST
**VIVA A
REVOLUÇÃO!**

The cover features a large, central painting of revolutionaries on horseback, set against a hazy, mountainous background. The text 'WEBQUEST' is in a bold, dark blue font, and 'VIVA A REVOLUÇÃO!' is in a large, white, bold font with a drop shadow. Below the main image, there are three smaller, tilted images: a battle scene on the left, a portrait of a man in the center, and another battle scene on the right. A yellow diagonal line separates the main image from the smaller ones.





Já houve um tempo em que pessoas tocavam os pés de seus líderes como sinal de reverência por estes serem vistos como deuses. Homens e mulheres presos ao ostracismo social e viam apenas na reverência a única forma de serem "vistos". Como mudar esse cenário? Como provar que não é invisível socialmente e politicamente? Será que para isso é necessário provocar uma revolução?

Podemos entender a palavra revolução para denominar algo que tem caráter de transformação. Ela exemplifica aqueles momentos históricos em que observamos experiências de mudanças sociais, políticas, ecológicas ou tecnológicas. Com a sua realização, passamos a observar que as revoluções trazem, inicialmente, a proposta de viver a experiência de vida. E essa experiência é, ao mesmo tempo, a experiência da capacidade humana de dar início a algo novo.



A tradição dos oprimidos pode ser vista de várias formas.



Relações sociais e políticas possuem forte influência na vida das pessoas. Como me vejo nesse cenário?



Nem sempre os líderes revelam toda a plenitude do seu autoritarismo antes de chegar ao poder. Alguns aderem a normas governamentais no começo do governo, para depois abandoná-las. Em outras ocasiões, eles cedem aos interesses de uma classe e se transformam em personagens figurativos.

 2º A e B/História Início Introdução Tarefa Processo Mais ▾ 

Tarefa





Estamos vivendo um período de crise sanitária. A Covid-19 tem feito milhões de vítimas em todo o mundo. Vamos supor a seguinte situação: na sua cidade todos os líderes acabaram morrendo devido à doença. Prefeito, vereadores, delegado, juízes... E você foi escolhido(a) como representante do povo para resolver os problemas do seu município. Agora, você deve pensar em metas e estratégias para liderar a população. Escolha entre as seguintes ações: política, saúde, educação ou organização social para implantar estratégias e contribuir na melhoria de vida das pessoas.

i

Escola Cônego Antônio Galdino - Puxinanã PB



Com o auxílio dos conteúdos abaixo, se aprofunde no tema da nossa Web Quest e se prepare melhor para concluir sua tarefa. Escolha dois ou três itens, ou se preferir pesquise outras opções na internet que te ajudarão a finalizar sua tarefa.



Contextualizando o assunto.



Vivendo a Revolução.



Relembrando a aula.



A Revolução no Cinema.



Revolução Gloriosa: contexto histórico e importância - História do Mundo

Clique e acesse este texto para saber mais sobre a Revolução Gloriosa, acontecimento que marcou o fim da dinastia Stuart na



Revolução Gloriosa: o que foi, importância e consequências - Mundo Educação

Clique e acesse este texto para ter informações sobre a Revolução Gloriosa, a primeira revolução burguesa da história e que marcou a queda da dinastia Stuart.

2° A e B/História

Início Introdução Tarefa Processo Mais 

Avaliação



Com base na sua experiência desenvolvendo essa atividade, escreva um texto com 20/25 linhas, ou grave um vídeo contando sobre como você concluiu sua tarefa. Explique como você mudou a vida das pessoas que te escolheram para representá-las. Faça uma comparação entre o período vivido antes da revolução e agora.

Avaliação

WebQuest Viva a Revolução!



*Obrigatório

 [Preencher formulário](#)


2º A e B/História

Início Introdução Tarefa Processo Mais ▾

Conclusão



Parabéns por ter concluído sua tarefa com sucesso! Ao longo do seu estudo, você percebeu o quanto é importante pensar sobre mudanças e como elas afetam a vida das pessoas. Não importa o tempo e o local que estamos estudando, a sociedade está em constante transformação.

 Escola Cônego Antônio Galdino - Puxinanã PB

APÊNDICE B – PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO QUE VIVENCIARAM A EXPERIÊNCIA DA WEBQUEST E RESPONDERAM A TAREFA PROPOSTA NA INICIATIVA.

O coronavírus / Covid-19 é uma infecção respiratória aguda, que é facilmente transmissível. Na maioria dos casos apresenta sintomas leves, mas pode ser extremamente agressiva a uma ~~se~~ minoria.

Diante dessa crise sanitária que estamos vivendo no momento, que tem feito milhões de pessoas morrerem, ainda assim podemos ver muitas pessoas sendo importantes devido a situação que estamos passando, na maioria das vezes são os idosos pois no início da pandemia o público alvo da doença era os idosos.

Ainda assim vemos muitas pessoas que não respeitam as medidas corretas para a prevenção desse vírus, como o uso de máscaras, o distanciamento social, a ~~higienização~~ higienização correta das mãos, mesmo com esse número enorme de mortes, que só vem se aumentando e diminuindo ainda mais a população.

Portanto eu como representante da saúde usaria boa parte da verba que temos para tentar controlar essa crise sanitária, com vacinas, e tentar fazer mais leitos em hospitais também tomaria medidas mais restritivas para combater ainda mais o contágio de vírus e tentar ajudar o máximo as pessoas que confiaram e me escolheram para representar e pensar e resolver os problemas de município.

Primeiramente começando falando a verdade, quando estivesse lá, cumpriria o que promete à população. Algumas coisas assim: mais médicos nos pontos de atendimento. Daria apostilos seria para os alunos, também investiria em mais segurança. A cidade está assustada com tanta violência que ainda acontecendo. Outra coisa ia aumentar o número de policiais. Investiria na saúde das pessoas no melhor para cada uma delas, para garantir o bem-estar de todos, dando merenda para aqueles pessoas que moram nos favelas e daria um emprego para os desempregados. Faria uma mudança geral na cidade pois o município precisa. É sempre a mesma coisa eles prometem e dificilmente cumprem com o que falam, mas se agiria diferente, se daria o melhor de mim, teria seria analisar o meu território e ouvir da população quais as melhorias que eles querem para ter uma visão direta da população. Já que estaria trabalhando por eles e para eles, estaria trabalhando para o bem comum de toda a cidade. Iria investir na contratação de mais profissionais na área de saúde com a finalidade de reduzir o tempo de espera para as pessoas que dependem do SUS.

Eu na Larga da Saúde

Assumir um cargo em que você tenha que decidir escolhas para um povo, é um trabalho bem complicado, até porque você tem que tomar uma decisão que compense para todos.

Eu como responsável da Saúde, iria aumentar os leitos em todos os hospitais, investiria muito mais na saúde para que haja mais recursos nos hospitais, construiria mais hospitais públicos, contrataria mais médicos e enfermeiros, investiria mais em remédios e vacinas, para que exista mais recursos e medicamentos para aqueles que realmente precisam e necessitam desses recursos, tomando providências que realmente necessitam ser tomadas na área da saúde.

Antes da revolução não tinham tantos recursos que hoje têm, não tinha igualdade de direitos com hoje em dia está tendo, e depois da revolução temos muitos recursos como a internet e muitos outros.

Ato Revoluções Inglesas ocorrem no século XVI
 Na Europa - Inglaterra a Câmara dos Comuns Stuart =
 Jaime I e Carlos I, anglicanos, a maioria da população
 seguia Católica e católicos, quem tinham os
 parlamentos - então, eram indivíduos em Câmara da
 Câmara dos Comuns (depois a burguesia protestante) - liderados
 por Oliver Cromwell.

Em 1642 deu-se início a Guerra Civil
 que durou até 1649 - nobres e burguesia - a Câmara
 da Universidade - chamavam como príncipe pois o Carlos I
 esperavam os seus filhos, dando início a Revolução Rui-
 tana - a República Inglesa (1649-1651) -
 até a restauração (1651) momento da restauração
 + uma revolução pela Inglaterra - após Oliver Cromwell
 morreu o filho dele assumiu o país - após isso houve
 muito tempo de crise onde disputado, e os parlamentos
 voltaram como a Dinastia Stuart, duas vezes uma monar-
 quia católica e que não pagava das burguesias - foram
 protestantes Tratado de Dover - aliança Católica entre Inglaterra
 e França - o parlamento, então pediu ajuda Holanda para obter
 a Dinastia Stuart - Guilherme I - Guilherme de Fran-
 ça - último rei da Dinastia Stuart - Guilherme o novo Bill of
 Rights (Declaração de Direitos) - He recebeu a Graça -
 embora que para a política parlamentares do parlamento.
 - Ele fez a uma organização social com a inten-
 ção de ajudar crianças e idosos; com educação
 e outras pra estas coisas para famílias.

ANEXO A – LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO DO MUNICÍPIO DE POCINHOS, DATADA DE 15 DE FEVEREIRO DE 1923, E ESCRITA PELO PADRE JOÃO COUTINHO, SUCESSOR DO PADRE ANTÔNIO GALDINO. FOLHA 13, FRENTE E VERSO.

Nascido a 14 de abril de 1872 na freguesia de
 Magoa Nova, era filho legítimo de pais abastados
 e piedosos. Estudou as aulas do Seminário de Olinda,
 vindo a receber o ordenação sacerdotal de Pa-
 ralimbu. Ordenou-se sacerdote a 15 de novembro
 de 1898. Em janeiro de 1899, foi nomea-
 do coadjutor da freguesia de Magoa Grande, em
 seu zelo e espírito de sacrifício logo se paten-
 tearam. Abria escolas para os pobres, sustentadas quasi
 exclusivamente por sua piedosa mãe, já então vi-
 úva. Em 1901, foi nomeado coadjutor de Cam-
 pinha Grande, com residência na paróquia de
 Fazenda, hoje sede de freguesia. Em 1908, foi
 nomeado vigário de Urua, onde sua memória
 é inimizável. Adoecendo gravemente em fins de
 1909 seu tio, mantenedor Sr. Francisco de Salles
 vigário de Campina Grande, accettou a regência
 da freguesia, na qualidade de pro-párocho, por
 provisão de 11 de janeiro de 1910, sendo nomea-
 do vigário desta freguesia de Pombal a 17 de
 julho do mesmo anno. Foi esta terra o grande
 campo de seu zelo inafugaz. Mereceu-lhe a pes-
 sal a cidade a formação moral de seus paróquia-
 nos, já iniciada pelo seu conego José Paulino du-
 ante. Fundou e bem orientou o Apostolado da
 Aração, a benevolente Sociedade de S. Vicente de
 Paulo, a Congregação da Dantuna Leitura e a
 Obra das Vocações Sacerdotais. Reformou, com in-
 escudável bom gosto, a igreja matriz, melhorou a capel-
 laria de Boa Vista e iniciou a reforma do Cemitério,
 quando o céu colheu a morte. Falleceu a 31 de
 dezembro de mil novecentos e vinte e um, em Cam-
 pinha Grande. Seu corpo jaz aqui jaz dado a se-

gusturas, foi recebida pela população inteira, com-
tremadíssima. Deixou memoria impercível de um pe-
lo verdadeiramente apostolico. Requiescat in pace.
Cocimbo, 15 de fevereiro de 1933. Padre João Can-
tinho, organo.

Associação do Paiz de Familia Chri-
stã.

A 22 de abril de mil novecentos e vinte e
três (1923), foi fundada nesta freguesia a asso-
ciação do Paiz de Familia Chri-
stã, criada pelo
exmo. Sr. Arcebispo, Sr. Adauto Aurelio de Ma-
randa Moura, em "Mandamento", de janeiro ul-
timo. A sua directoria ficou assim organizada:-
Assistente ecclesiastico - padre João Cantinho, orga-
no; José Mariano de Almeida, presidente; Raphael
Jardelino da Costa, vice-presidente; Miguel Ger-
mano Filho, secretario; Affonso de Albuquerque
Maranhão, thesoureiro. Na primeira reunião fi-
cou acordado que a sociedade tomara a ^{car-}ga
tensão de escola parochial.

Escolas parochiaes

A quinze de maio de mil novecentos e
vinte e tres, foram inauguradas as escolas pa-
rochias da sede desta freguesia de Cocimbo, com
três secções:- Nocturna, para maior de quatorze
anos, tendo como professores - padre João Cantinho,
Miguel Germano Filho, Manuel Cantinho e auxi-
liar José Luiz da Costa; diurna, para menores me-
nores de quatorze anos, criada pela professora, d.
Maria Alves Pequeno; para menores e moças e
meninas menores de dez anos, na Casa de Candeia,
regida pela senhorita Albira Cantinho. Lecção de

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO ANTÔNIO GALDINO, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE PUXINANÃ (PB) PARA A REALIZAÇÃO DA REFERIDA PESQUISA.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização da pesquisa intitulada “Objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias complementares do livro didático de História”, desenvolvida pelo aluno Givaldo Cavalcanti da Silva, regularmente matriculado no Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação do professor Dr. João Batista Gonçalves Bueno.

Puxinanã, 25 / 10 / 2019.

Maria Solange Barros dos Santos

Assinatura e carimbo da responsável institucional

Maria Solange B. dos Santos,
DIRETORA ESCOLAR
AUT. Nº 11.462
MAT. 165.645-7

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA MAIORES DE 18 ANOS, PARA A PARTICIPAÇÃO DA REFERIDA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO ANTÔNIO GALDINO, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE PUXINANÃ (PB).

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Eu _____ professor da Escola Cônego Antônio Galdino, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Manual do professor e objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias digitais para o ensino de história**”, que tem como pesquisador responsável **GIVALDO CAVALCANTI DA SILVA**, com o e-mail: gcavalcantifilho@gmail.com, e telefone celular (83) 99607-7779.

Considerando que os manuais impressos docentes são utilizados há tempos nas salas de aula, uma vez que eles sempre tiveram o objetivo de contribuir com a metodologia de ensino dos professores, reforçando a aprendizagem em sala e fora dela como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, atualmente tornou-se impossível se prender somente a este suporte e não buscar alternativas para a execução do ensino. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), por outro lado, aparecem como possibilidades para tal, entretanto, elas impõem desafios, pois existem barreiras entre tarefas de execução e a aplicação das tecnologias na escola.

A partir dessas análises, o objetivo geral desta pesquisa é o manual impresso do professor e os Objetos de Aprendizagem (OAs) presentes nele. A partir desse ponto, será feita uma análise das tecnologias digitais utilizadas no ensino de História, instrumentos que foram pensados em um contexto de educação presencial, contudo, com o enfrentamento da pandemia da COVID-19, esses recursos passaram a ser mais frequentes no processo ensino-aprendizagem através do ensino remoto. Esta pesquisa será realizada durante o primeiro bimestre escolar do ano de 2021 com os professores de História do Ensino Médio da Escola Cônego Antônio Galdino, com a observação participante das aulas, e em seguida o desenvolvimento da ferramenta pedagógica WebQuest.

Os procedimentos metodológicos serão seguidos através de método e da técnica de pesquisa a partir de uma observação para desenvolver uma proposta que dialogue com a investigação científica que se adéque ao problema proposto neste projeto. Este estudo tem por característica uma abordagem científica de cunho qualitativo, de modo a desenvolver instrumentos que possam descrever as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo.

Para minimizar os riscos, aplicaremos o questionário e/ou outras atividades que se fizerem necessário durante a pesquisa na Escola Cônego Antônio Galdino, localizada na cidade de Puxinanã-PB, sem a presença de outras pessoas que possam deixar os participantes intimidados. Como benefício será analisado a relevância desses conteúdos no processo de aprendizagem, se eles são significativos ao desenvolvimento crítico do ensino de História e que possibilite uma contextualização entre o livro didático e os objetos de aprendizagem presentes na obra. Através deste estudo/pesquisa, outros docentes poderão utilizá-los como forma de desenvolver uma aprendizagem significativa, condizente a realidade ao qual o aluno está inserido, sempre adaptando ao contexto discente. Se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o participante será indenizado.

O professor não terá nenhuma despesa por participar desta pesquisa e também não receberá nenhum pagamento. Entretanto, caso necessite se deslocar por causa exclusivamente da pesquisa, ou tenha algum prejuízo financeiro devido a participação no estudo, será

ressarcido. As entrevistas serão gravadas, quando for o caso. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas apenas em eventos e publicações científicas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, eu poderei consultar: CEP/CESED situado na Av: Senador Argemiro de Figueirêdo, 1901 – Itararé CEP 58.411-020 Telefone: (83) 2101.8857 e-mail: cep@unifacisa.edu.br. Desta forma tendo o consentimento do meu responsável já assinado, aceito participar do estudo, declaro ter recebido uma via deste termo de assentimento assinado pelo pesquisador responsável.

Campina Grande, 25/10/ 2019.

Assinatura do professor participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO DE PAIS/RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DE MENORES DE 18 ANOS, PARA A PARTICIPAÇÃO DA REFERIDA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO ANTÔNIO GALDINO, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE PUXINANÃ (PB).

Termo de Assentimento (TA) (no caso do menor)

(OBS: Utilizado nos casos de Criança menor de 12 anos e/ou adolescentes de 12 a 18 anos completos).

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**Manual do professor e objetos de aprendizagem: uma análise das tecnologias digitais para o ensino de história**”, Neste estudo pretende-se analisar o manual impresso do professor e os Objetos de Aprendizagem (OAs) presentes nele. A partir desse ponto, será feita uma análise das tecnologias digitais utilizadas no ensino de História, instrumentos que foram pensados em um contexto de educação presencial, contudo, com o enfrentamento da pandemia da COVID-19, esses recursos passaram a ser mais frequentes no processo ensino-aprendizagem através do ensino remoto. O livro didático analisado será o do 2º Ano do Ensino Médio, de autoria de Alfredo Boulos Jr., com o título “História, Sociedade e Cidadania 2”, São Paulo, FTD Editora, 2013. Este livro vem sendo utilizado na Escola Estadual Cônego Antônio Galdino, situada na cidade de Puxinanã (PB), desde o ano de 2018.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, fazer uma ligação telefônica, ler, etc.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico João Batista Gonçalves Bueno, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade

Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar.

Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura

Nome legível: _____.

Endereço: _____.

RG: _____.

Fone: _____.

Data ____ / ____ / ____

.....
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável