



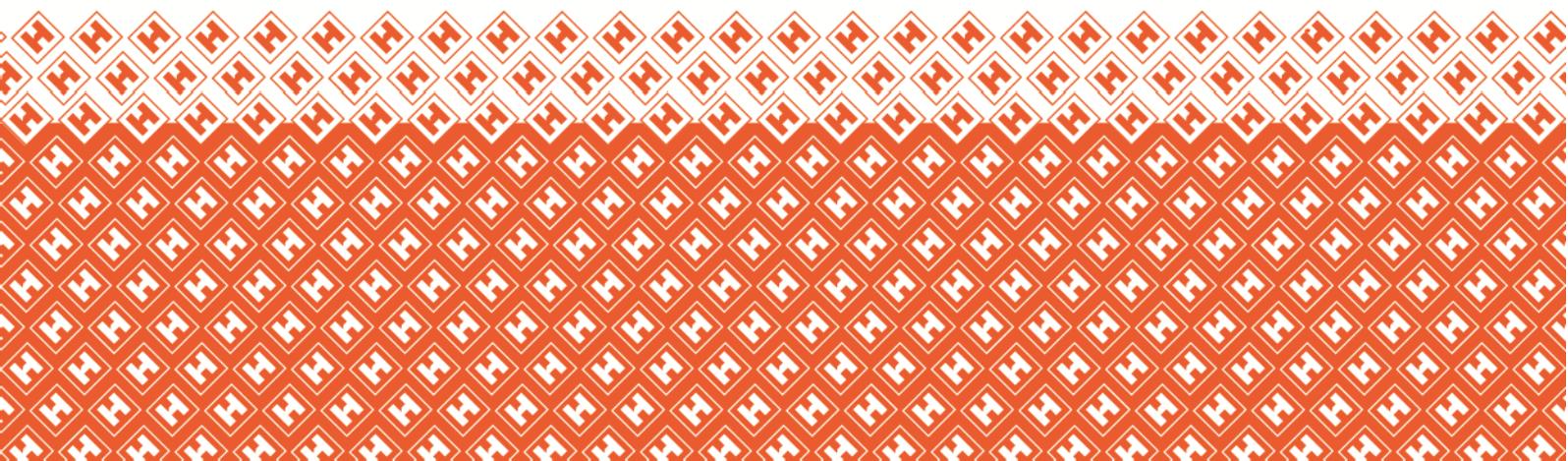
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TDIC) COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Junho/2022



ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)
COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^ª. Dra. Claudia Cristina do Lago Borges.

João Pessoa
2022

Catálogo na publicação Seção de Catálogo e Classificação

F383t Ferreira, Robson Rubenilson dos Santos.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o ensino de história / Robson Rubenilson dos Santos Ferreira. - João Pessoa, 2022.
100 f. : il.

Orientação: Claudia Cristina do Lago Borges. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História - Ensino e aprendizagem. 2. Tecnologias digitais - Informação e comunicação. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Gamificação - Ensino médio.

I. Borges, Claudia Cristina do Lago. II. Título.

UFPB/BC

CDU 94:37.016(043)

ROBSON RUBENILSON DOS SANTOS FERREIRA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)
COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

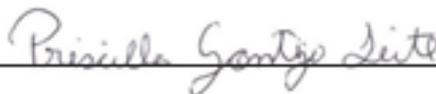
Aprovado em: 14/06/2022

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Claudia Cristina do Lago Borges
Orientadora (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)



Profª Drª Priscilla Gontijo Leite
Membro Titular Interno (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)



Prof. Dr. Renan Marques Birro
Membro Externo (Universidade de Pernambuco – UPE)



Dedico este trabalho à minha mãe, Luzia, e ao pai Nissa, pela educação familiar, aos meus irmãos Robervânia, Guga e Gustavo pelo apoio. Minha esposa Rita de Cássia e os filhos Raissa Vanessa e Robson Vinícius pelo carinho e paciência dedicados durante o curso.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, dedicação e colaboração de várias pessoas. Por este motivo, reservo este espaço para expressar minha gratidão e agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta missão se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

À Deus pela condução de todo o processo. Aos meus professores, amigos e colegas de curso e trabalho. Um carinho especial à minha orientadora, a Prof^a Dr^a Claudia Cristina do Lago Borges, pela paciência e tempo dedicado durante as aulas, pesquisas, escritas, orientações e reescritas. A professora Prof^a Dr^a Priscilla Gontijo Leite e ao professor Dr. Renan Marques Birro pelas contribuições durante a banca de qualificação. A todos os colegas do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB pela caminhada e incentivo.

Ao Secretário de Estado da Educação da Paraíba, o professor Dr^o Claudio Furtado, pela oportunidade em compartilhar a experiência como protagonista na História do Ensino Médio na Paraíba. Aos colegas da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia Bianca, Gustavo, Jorbson, Rayssa e Taisa pelo incentivo e apoio durante a caminhada.

Por fim, agradeço a minha família pela compreensão, paciência, incentivo e contribuições feitas a este trabalho a quem faço esta Dedicção: Rita, Raissa, João, Vinícius; Luzia e Nissa; Robervânia, Fabrício e Gabriel; Guga, Ana Paula, Matheus e Izabella; Gustavo, Maria, Guilherme e João Rodolfo.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre as mudanças no currículo do Ensino Médio, considerando o papel da Cultura Digital como uma das competências necessárias para o desenvolvimento da educação, no contexto da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem escolar. A pesquisa procurou refletir como as mudanças definidas no currículo da Paraíba apontam para necessidade de oferta de formação continuada e como a *gamificação*, enquanto estratégia didático-pedagógica, pode contribuir para o Ensino de História, atendendo aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei 13.415 de 2017, que definiu a Reforma do Ensino Médio. A discussão apresenta os desafios da educação brasileira por meio de indicadores locais e internacionais publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM), além de dados de avaliações externas, a exemplo dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A leitura nos levou a refletir como os indicadores do ensino médio são utilizados para justificar as reformas curriculares apresentadas como alternativas para a melhoria da educação nacional e estratégica para o desenvolvimento do País. Durante a pesquisa, foi possível identificar que a aprovação da (BNCC) foi uma das etapas necessárias para a Reforma do Ensino Médio e que as mudanças nos currículos estaduais atuam na implementação das novas competências exigidas aos jovens ao final da Educação Básica. Compreendendo as mudanças curriculares como atos legais do estado nacional, propomos, desta maneira, a utilização das estratégias presentes na quinta Competência Geral da BNCC, a saber, Cultura Digital, para a formação docente. Para tal propósito, como exigência do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), apresentamos como produto didático-pedagógico uma proposta de formação continuada docente no formato de oficinas sobre a utilização da *gamificação* no Ensino de História. Durante a aplicação das oficinas foi possível compartilhar com um grupo de professores as experiências adquiridas durante o ProfHistória, de forma a contribuir com a formação continuada dos professores de História da Paraíba e estados vizinhos, considerando a implementação das mudanças curriculares em curso.

Palavras-chave: TDIC; BNCC; Ensino Médio; *Gamificação*; Ensino de História.

ABSTRACT

The present work proposes to reflect on the changes in the High School curriculum, considering the role of Digital Culture as one of the necessary competences for the development of education, in the context of the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the process of school teaching and learning. The research sought to reflect on how the changes defined in the curriculum of Paraíba point to the need to offer continuing education and how gamification, as a didactic-pedagogical strategy, can contribute to the Teaching of History, meeting the principles of the National Curricular Common Base (BNCC) and Law 13,415 of 2017, which defined the High School Reform. The discussion presents the challenges of Brazilian education through local and international indicators published by the Organization for Economic or Economic Cooperation and Development (OECD) and the World Bank (WB), in addition to data from external evaluations, such as the results of the International Program of Student Assessment (PISA) and the Basic Education Development Index (IDEB). Reading led us to reflect on how high school indicators are used to justify curriculum reforms presented as alternatives for improving national and strategic education for the country's development. During the research, it was possible to identify that the approval of the (BNCC) was one of the necessary steps for the High School Reform and that the changes in the state curricula act in the implementation of the new skills required of young people at the end of Basic Education. Understanding curricular changes as legal acts of the national state, we propose, in this way, the use of strategies present in the fifth General Competence of the BNCC, namely Digital Culture, for teacher training. For this purpose, as a requirement of the Professional Master in History Teaching (ProfHistória), we present as a didactic-pedagogical product a proposal for continuing teacher education in the form of workshops on the use of gamification in History Teaching. During the application of the workshops, it was possible to share with a group of teachers the experiences acquired during ProfHistória, in order to contribute to the continuing education of History teachers in Paraíba and neighboring states, considering the implementation of the curricular changes underway.

Keywords: TDIC; BNCC; High School Reform; Gamification; History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 -	Arquitetura curricular para escolas com carga horária de 1.000 horas	43
Tabela 2 -	Arquitetura curricular para escolas com carga horária de 1.200 horas	43
Tabela 3 -	Arquitetura curricular para escolas com carga horária de 1.400 horas	43
Figura 1 -	<i>Print screen</i> sobre a oficina	80
Figura 2 -	<i>Print screen</i> do <i>layout</i> da trilha de História	81
Figura 3 -	<i>Print screen</i> do <i>game</i> formulário <i>Google</i>	82
Figura 4 -	<i>Print screen</i> do <i>game</i> de História pelo formulário <i>Google</i>	83
Figura 5 -	<i>Print screen</i> do <i>Kahoot</i>	84
Figura 6 -	<i>Print screen</i> do <i>Kahoot</i> – Questões	85
Figura 7 -	<i>Print screen</i> do <i>Kahoot</i> – Painel de relatório	86
Figura 8 -	<i>Print screen</i> da <i>Socrative</i>	86
Figura 9 -	<i>Print screen</i> do <i>game Show do Milhão</i>	87
Gráfico 1 -	Inscrições da oficina	86
Gráfico 2 -	Professores: tempo de atividade	86
Gráfico 3 -	Estratégias utilizadas	86
Figura 10 -	<i>Print screen</i> da <i>Socrative</i>	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
1. O Ensino de História sob a perspectiva do currículo do Novo Ensino Médio.....	15
1.1 BNCC: reforma curricular no contexto do Ensino Médio.....	17
1.2. A reforma do Ensino Médio e o currículo do estado da Paraíba	33
1.3.A BNC e a formação do professor de História para uso das TDIC	44
CAPÍTULO 2	64
2.1. O Ensino de História na era das tecnologias e das metodologias ativas	64
2.2. Metodologias ativas	65
2.3. Ensino híbrido	71
CAPÍTULO 3	76
3.1. Gamificação para o Ensino de História: uma proposta para as aulas do Ensino Médio	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5 ANEXO.....	94
6 REFERÊNCIAS	936

INTRODUÇÃO

O tema definido para pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) partiu de nossa relação com o cotidiano escolar e a oportunidade em acompanhar a elaboração da proposta curricular do Estado da Paraíba. Trabalhar com a *gamificação* e o uso das TDIC no currículo de História, além de ser um tema desafiador, foi também uma oportunidade de aperfeiçoamento pessoal com a pretensão de contribuir para a formação docente sobre o novo currículo do Ensino Médio. Desde a formação inicial, entendemos o uso das tecnologias como possibilidades metodológicas capazes de potencializar o ensino da História.

Antes da formação *Stricto Sensu* pelo ProfHistória, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), já tínhamos participado de outras formações *Lato Sensu* pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a utilização de Tecnologias na Educação. Contudo, foi durante as aulas do ProfHistória que percebemos o quanto seria importante pesquisar sobre o tema e contribuir para a formação dos professores de História. Neste sentido, durante as primeiras orientações do Mestrado, a professora Cláudia Lago nos desafiou a trabalhar um tema que, além de termos afinidade, é atual e com relevância para o Ensino de História.

Enquanto profissional da Educação Básica na rede estadual, acompanhamos o interesse e as limitações dos professores quanto ao uso das TDIC, especialmente nas aulas de História. O interesse inicial dos docentes se tornou uma necessidade durante a pandemia do novo coronavírus, quando fomos convocados a utilizar as TDIC como estratégia para manter as atividades escolares durante a suspensão das aulas presenciais. No caso da rede estadual, em março de 2020, foi publicado Decreto nº 40.128, antecipando o recesso escolar como medida para controlar a circulação de pessoas e a proliferação do novo vírus, medida esta que suspendeu as aulas presenciais de, aproximadamente, 250 mil estudantes. Durante esse período, os professores foram convocados a participar de curso ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e de Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) sobre o uso de tecnologias para o Ensino Remoto.

Aproximadamente 10 mil professores participaram do curso de aperfeiçoamento com 20 horas com atividades assíncronas. O curso, apesar de sua importância, não foi suficiente para atender todas as necessidades, mas ampliou o interesse dos professores sobre o uso das tecnologias na educação. Neste cenário, a *gamificação* no Ensino de

História surgiu como proposta de interesse docente, ainda que pouco conhecida e aplicada.

Considerando a *gamificação* como uma proposta de metodologia ativa, capaz de provocar o engajamento nas aulas de História e possível de ser apresentada como produto do ProfHistória, percebemos a necessidade de analisar como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o novo currículo do Estado da Paraíba apresentam esta temática. Para tanto, foi necessário realizarmos um estudo bibliográfico, no sentido de refletir sobre as implicações das reformas curriculares para a formação dos estudantes do Ensino Médio e como as mudanças afetam o professor de História em sua prática escolar.

Na condição de professor e gestor da educação no Estado da Paraíba, tive a oportunidade de participar do processo de discussão e elaboração das diretrizes do novo currículo do estado. Durante este trabalho, a equipe de redatores se empenhou no conhecimento e crítica sobre os limites da BNCC Ensino Médio, no intuito de apresentar um documento curricular capaz de conciliar as objetividades da BNCC, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a oportunidade de elaborar um currículo com a identidade do território paraibano.

As experiências em debates, leituras e formações sobre o currículo do Ensino Médio foram importantes para definir a escolha da oficina sobre a *gamificação* no Ensino de História como contribuição do Mestrado ao Ensino de História. Além de ampliar a formação sobre as características da Paraíba, o novo currículo mobiliza os fundamentos sobre a Cultura Digital, uma das dez competências gerais da BNCC, também presente na proposta curricular da Paraíba, e que estimula a utilização de novas tecnologias e metodologias na educação, sendo a *gamificação* uma delas.

A pesquisa com as TDIC e a aplicação da oficina sobre *gamificação* no Ensino de História ainda oferecem oportunidades de críticas aos aspectos neoliberais, a exemplo do reforço ao empreendedorismo como campo de atuação (SANTOS e SILVA, 2021, p. 726) no novo currículo do Ensino Médio, que, por sua vez, induz ao desenvolvimento de competências e habilidades que são caras ao setor produtivo e ao mundo Capitalista. Mesmo reconhecendo a importância das tecnologias e sua influência direta no mundo educacional, se faz necessária à reflexão sobre a formação humanística nestes tempos de relativismo histórico, presentismo e *fake News*, pois “vivemos o momento da emergência das novas mídias, assim, o controle exercido sobre a construção de significados sobre os eventos contemporâneos é muito mais difícil” (MENESES, 2014, p. 20).

Neste contexto, as oficinas de *gamificação* no Ensino de História, além de se ocupar da questão da tecnologia de *game*, se propõe a trabalhar, enquanto estratégia metodológica, os aspectos da formação historiográfica. Para tanto, irá abordar o uso das fontes históricas, análise dos discursos, a memória, pois as atividades *gamificadas* abrem possibilidades para elencar conhecimentos que são próprios, tanto da Cultura Digital quanto da formação historiográfica, pois

[...] ao partir de temas que o aluno vivencia em seu cotidiano, analisando os acontecimentos com profundidade histórica e integrando-os numa perspectiva de processo, a aprendizagem e a produção de conhecimento em sala de aula podem tornar-se significativas (KALLÁS, 2015, p. 2).

Um dos objetivos em se trabalhar com a *gamificação* em História é contribuir com a formação do pensamento crítico dos estudantes. Para isso, disponibilizou-se como produto didático-metodológico um conjunto de oficinas sobre *gamificação*, levando em conta o novo currículo do Ensino Médio da Paraíba. A formação considerou os conhecimentos prévios dos professores quanto à utilização da plataforma *Classroom*, aplicativos da suíte *Google* e de outras tecnologias digitais como as plataformas *Kahoot* e a *Socrative*, há, ainda, a proposta de atividades *gamificadas* utilizando o *Google* formulário e o *Microsoft PowerPoint*.

No caso, a *gamificação* considera elementos como regras, *feedbacks* e bonificações como estratégias metodológicas para atividades de engajamento, conforme definem Alves, Minho e Diniz (2014, p. 83): “a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas”.

Diante da observação sobre a necessidade de formação continuada quanto à utilização das TDIC no contexto escolar e do interesse dos professores na utilização da *gamificação* como estratégia metodológica, apresentamos a dissertação com título “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o Ensino de História”, que está estruturada em três capítulos: 1. O Ensino de História sob a perspectiva de um novo currículo; 2. O Ensino de História na era das tecnologias e das metodologias ativas e 3. *Gamificação* para o Ensino de História: uma proposta para as aulas do Ensino Médio.

No primeiro capítulo, propomos uma discussão sobre a formação do currículo no Ensino Médio no contexto da Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de levantar a discussão sobre a participação de organizações internacionais e locais, como a Fundação Lemann, na definição da política educacional no Brasil. Neste capítulo, será analisado como organismos supranacionais, Banco Mundial e a OCDE, influenciam para a regulamentação da educação nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprovação da Reforma do Ensino Médio e a revisão do currículo do Ensino Médio do estado da Paraíba. Ainda será analisado como, por meio da implementação de metodologias ativas como a *gamificação*, o Currículo do Ensino Médio da Paraíba atende aos preceitos da BNCC, ao tempo que as oficinas de formação docente se propõem a provocar a reflexões sobre os limites e possibilidades da Formação quanto ao uso das TDIC.

O segundo capítulo irá analisar o Ensino de História no contexto das novas metodologias ativas, especificamente quanto ao uso das TDIC na prática docente. Serão apresentadas algumas alternativas, mas o objetivo do capítulo será analisar como a BNCC e o currículo do Ensino Médio favorecem a aplicação de novas metodologias, sendo a *gamificação* uma delas. Ainda será abordado como a experiência do Ensino Remoto e Híbrido contribuem para utilização das TDIC em sala de aula e a *gamificação* como alternativa metodológica.

No terceiro capítulo iremos discorrer sobre as oficinas de *gamificação* no Ensino de História como produto final e contribuição do Mestrado Profissional em Ensino de História para a formação continuada dos professores da rede pública. Inicialmente, será apresentado o planejamento das oficinas com a indicação das ferramentas, estratégias e objetivos. A seguir, uma breve descrição, caracterizando cada oficina e, por último, alguns de seus resultados e como podem contribuir com os programas de formação da Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT).

CAPÍTULO 1

1 O ENSINO DE HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A História, como disciplina do ensino elementar no Brasil, surgiu ainda no Império e compôs o currículo da etapa final da Educação Básica até as mudanças definidas pela Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2018, que a definiu como componente curricular.

A opção pelo conceito de componente curricular é justificada pela compreensão dos especialistas que essa definição abrange uma Área de Conhecimento, já a concepção por disciplina de História se concentra no recorte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para a BNCC, o ensino estruturado em disciplinas se mostra fragmentado e pouco contribui para a formação integral do estudante. Neste sentido, a organização do conhecimento passa a compor as áreas do conhecimento e as disciplinas componentes associados às competências e habilidades exigidas pelo novo currículo.

Para a BNCC, os componentes curriculares devem articular conhecimentos, habilidades e atitudes, fortalecendo o conceito de competência exigido pelo cenário econômico atual. Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), a nova organização do currículo:

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (PARECER CNE/CP nº 11/2009).

Apesar das justificativas do CNE, que o emprego do conceito de componente curricular amplia a atuação do professor de História no campo das Ciências Humanas, na prática, poderá limitar seu espaço com a atuação de outros profissionais com formação equivalente na mesma área. Como disciplina, o Ensino da História está autorizado ao profissional licenciado e aprovado em curso superior. Como componente curricular, outro profissional com formação na área poderá desempenhar a função na escola. Outro aspecto importante é que o texto retira a obrigatoriedade do Ensino de História durante as três

séries do Ensino Médio. Estas mudanças ameaçam o espaço profissional e institucional do professor de História, pois limita sua atuação na Formação Geral Básica ao criar condições para ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento do Ensino de História.

Segundo Tamanini e Noronha (2019), é necessário que o professor compreenda as mudanças na política educacional e seus efeitos positivos ou negativos, considerando os impactos reais no cotidiano escolar, dentre eles a redução do tempo de aula. Estas mudanças são resultados de um processo de integração da educação às expensas e interesses das estruturas capitalistas, o que nos permite caracterizá-las como parte de um projeto neoliberal que, revestido de conceitos inovadores e progressistas, poderá ampliar a desigualdade na educação. Deste modo,

[...] embora calcada em bases sociais democráticas e progressistas e em um ensino de História voltado à formação de cidadãos críticos e conscientes, na prática, as propostas e conteúdos elencados no corpo do referido documento não conseguem superar o ensino tradicional (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 514).

As recentes reformas na educação do Brasil estão fundamentadas em competências e habilidades, reivindicadas pela dinâmica econômica da indústria 4.0¹ ao requerer jovens criativos, autônomos, flexíveis e com competências socioemocionais e digitais, capazes de contribuir com o desenvolvimento econômico local, conforme refletem os interesses de organismos internacionais, a OCDE, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A influência internacional sobre a educação brasileira pode ser observada por meio dos acordos de cooperação entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC), o apoio técnico e financeiro para a elaboração da BNCC e revisão dos currículos no âmbito dos estados. Seguindo a mesma metodologia adotada para elaboração da base nacional, cada Estado apresentou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) sua proposta de currículo, alinhado aos objetivos definidos pela BNCC. Na Paraíba, o primeiro currículo foi aprovado em 2018, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, enquanto a proposta curricular do Ensino Médio foi homologada em 2020.

¹ A Indústria 4.0 refere-se às mudanças na plataforma industrial em decorrência do desenvolvimento de tecnologias avançadas como inteligência artificial, robótica, internet das coisas e computação em nuvem que exigem novas competências no campo educacional (SACOMANO E LIMA, 2018, p. 23).

As modificações feitas pela Lei 13.415/2017, alterando a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), legitimaram as medidas implantadas na educação com a Reforma do Ensino Médio. Assim, considerando que nenhum currículo é isento de intencionalidades e mesmo que o processo de construção da BNCC e das propostas curriculares nos Estados tenham contado com a contribuição de professores e estudantes durante as consultas públicas, não podemos desconsiderar a influência dos preceitos neoliberais no currículo de História. Um exemplo que já apontamos é a limitação do tempo de aula enquanto componente de História em detrimento de Língua Portuguesa, Matemática ou Projeto de Vida.

Considerando que as mudanças definidas na BNCC não garantem por si sua imediata implementação, o Ministério da Educação (MEC) trabalhou no sentido de apresentar às Instituições de Ensino Superior uma proposta de revisão dos currículos de formação docente no Brasil. O projeto aprovado pelo CNE e apresentado pelo MEC como Base Nacional de Formação de Professores (BNC – Formação) é voltado para a formação inicial e continuada de professores. A BNC Formação trata-se das diretrizes para reformulação de currículos dos cursos de licenciaturas, ampliando o tempo para a prática docente e estratégias metodológicas, mas poderá reduzir o espaço de aprofundamento teórico, quando estabelece a necessidade de garantir ao professor o domínio sobre competências, habilidades e estratégias exigidas pela BNCC.

Em linhas gerais, este será o percurso que iremos apresentar neste primeiro capítulo. Analisar como os interesses internacionais pautaram a Reforma da Educação no Brasil, atuando na aprovação da LDB, durante a elaboração da BNCC, na aprovação da Reforma do Ensino Médio, no apoio às revisões curriculares nos estados e na homologação da BNC – Formação. Discutir como estas mudanças afetaram o Ensino de História e como o professor, diante da objetividade da Lei, poderá fazer uso de estratégias da reforma para seu aperfeiçoamento, especialmente quanto ao uso da TDIC e das metodologias ativas para o Ensino de História.

1.1 BNCC: reforma curricular no contexto do Ensino Médio

O ensino da História no Ensino Médio exerce um importante papel na definição da consciência histórica² dos estudantes. No atual contexto, em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permitem a reprodução instantânea de informações, é cada vez mais comum o apelo a interpretações presentistas sobre o passado. A escolha pelo conceito de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e não por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se deve a compreensão que o termo TDIC abrange todas as tecnologias disponíveis no cenário educacional, sejam digitais ou analógicas (BARANAUSKAS E VALENTE, 2013).

A escola, como espaço institucional tem a responsabilidade de criar as condições para a problematização do conhecimento histórico e cabe ao professor, diante do contexto das TDIC, desenvolver estratégias de ensino que promovam a reflexão necessária.

As TDIC, considerando as exigências da BNCC e as possibilidades metodológicas presentes nos novos currículos do Ensino Médio, podem atuar como ferramentas auxiliares para a construção do saber histórico no ambiente escolar. Neste contexto, o papel do professor de História é fundamental para a formação de jovens conscientes de seu tempo, estimulando a problematização sobre os acontecimentos do passado e presente, identificando os silêncios, esquecimentos ou conflitos de interesses presentes nos discursos, narrativas ou memórias. Assim, o Ensino de História:

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

A BNCC reforça o previsto na LDB, que define que uma das finalidades da Educação Básica no Brasil é a formação para o exercício da cidadania, ao justificar a necessidade em desenvolver as habilidades voltadas para a competência da Cultura Digital como uma necessidade de integração dos jovens no contexto atual de desenvolvimento tecnológico e modernização econômica. A educação, entendida como exercício de cidadania, também está presente quando a Educação Básica é garantida como direito público subjetivo ou como finalidades do Ensino Médio. Contudo, se faz

² Rüsen se utiliza da Consciência Histórica como uma categoria que, ao ser desenvolvida pelo estudante, seja com base na memória ou cultura histórica irá conduzir a sua autocompreensão e atuação social. (RÜSEN, 2010).

necessário ressaltar que as conquistas presentes na LDB ainda refletem as contradições de sua época e, por vezes, os limites impostos pelo contexto neoliberal. Desta forma, a atuação do professor se destaca como protagonismo para o exercício das práticas cidadãs. Contudo,

O projeto aprovado e tornado lei estabelece as prioridades da educação em função dos recursos disponíveis, isto é, enquadrado nos moldes do sistema econômico hegemônico denominado neo-liberalismo (KAPUZINIAK, 2000, p. 130).

A política liberal tem origem na crise do Antigo Regime e, sob os desígnios do ideário iluminista, se expandiu durante o século XIX pela Europa, Estados Unidos e América Latina, propagando os princípios do individualismo, liberdade, proteção à propriedade e livre mercado (ANDRADE, 2019). Estes fundamentos foram integrados às estruturas políticas, econômicas e culturais dos países periféricos como alternativas às constantes crises econômicas, políticas e sociais que enfrentavam. No Brasil, ao longo do Séc. XX, a escola esteve mais à serviço da legitimação de governos subordinados à política neoliberal que em promover a cidadania.

A crise econômica, acentuada nos países capitalistas a partir da década de 1970, exigiu destes uma nova estrutura educacional capaz de se adaptar ao mundo em transição. Neste contexto, foram estruturados os princípios de um novo modelo de política liberal, baseado na regulamentação de serviços como a educação, na tentativa de manter o *status quo* dos grupos dominantes. Desde então, como em processos anteriores, o Neoliberalismo exige o controle de mecanismos econômicos, políticos, jurídicos e sociais, sendo a educação o campo de controle ideológico necessário para promover a aceitação das mudanças de forma gradativa, mas velada e sem mobilização social, o que permite a consolidação de seus objetivos:

O neoliberalismo, por sua vez, se refere a um projeto de classe surgido na crise do capitalismo de 1970 que, desde então, busca fortalecer o poder da classe dominante, com um discurso sobre liberdade individual, autonomia, livre-comércio e concorrência, entre outras “virtudes do capitalismo” (CARDOZO et al., 2017, p. 13.795).

Esta conjuntura de internacionalização da educação tem fronteira com o Consenso de Washington. Um conjunto de medidas formuladas em 1989 por economistas e instituições financeiras, a exemplo do Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e colocadas como exigências para recuperação econômica de países

em desenvolvimento. Além do Consenso de Washington, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabeleceram os princípios, objetivos e metas para a educação nas décadas seguintes.

Entre as orientações definidas como política de recuperação para a América Latina, os países desenvolvidos estabeleceram: protocolos de abertura econômica, limitação de gastos e adoção de novos conceitos para a gestão pública. Estes princípios, embora velados, estão presentes no cotidiano das instituições que constituem o Estado Nacional. No Brasil, as reformas educacionais representam bem as tentativas de mercantilização do ensino, ao criar as estruturas legais para a privatização da educação, sendo que este é um direito social garantido pela Constituição e um dever do Estado.

A defesa do estado mínimo foi uma das estratégias apontadas para a recuperação econômica dos países em crise. Esta foi incorporada à educação como ação de capacitação para reserva de trabalho necessário à recuperação dos mercados mundiais. Para tanto, os países da América Latina tiveram que concordar com um conjunto de reformas, dentre as quais, a educacional. É neste sentido que as instituições públicas do Estado atuam, contraditoriamente, legitimando as reformas em curso e apaziguando as tensões sociais decorrentes do sistema liberal em crise. Desse modo,

[...] um conjunto de grandes organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Banco Mundial – BM, Organização Mundial do Comércio – OMC) passa a influenciar ideologicamente o campo educacional que, por sua vez, adquire um formato conforme a lógica de mercado, centrado, sobretudo, em processos formativos fundamentados na competitividade, na formação de habilidades e competências específicas e na individualização (CARDOZO et al., 2017, p. 13.791).

Para justificar as reformas no campo da educação, as instituições internacionais encomendam pesquisas, elaboram relatórios e publicam estudos com a retórica de que a crise da educação se deve à gestão ineficiente do poder público. Este argumento, além de desqualificar a educação pública, fortalece uma narrativa que defende a ampliação do setor privado sobre a educação nacional. De posse do argumento de que a crise econômica exige mudanças nacionais, as reformas educacionais são aprovadas pelo Legislativo como estratégia de legitimação jurídica.

No Brasil, as reformas no setor público são justificadas como necessárias à modernização do Estado, condição exigida para manter a competitividade do setor produtivo em nível internacional. Este processo de internacionalização tem na educação

um de seus efeitos mais danosos ao colocar o ensino à serviço dos “mecanismos de produtividade e lucratividade do mercado capitalista, sobrepondo e regulando as relações sociais, e, concomitantemente, tirando o Estado de sua responsabilidade social” (TEIXEIRA, 2019, p. 1.800).

O interesse pela política neoliberal no Brasil contribui, no campo da educação, para a precarização do ensino público e o fortalecimento do setor privado. Esta ação tem, entre seus objetivos, minimizar o poder de regulação do Estado sobre a educação, o que fragiliza o ensino, sobretudo a atuação do professor de História, além de contribuir para a restrição de direitos sociais em detrimento ao atendimento de competências exigidas pelo setor produtivo, contribuindo assim para a subordinação da educação ao mercado.

É neste cenário de crise do capital internacional e avanço neoliberal que acontece a mais recente reforma curricular da educação brasileira. Concebida sob a tutela de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³, responsável pela aplicação do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, ela representa um passo estratégico no direcionamento do currículo nacional aos interesses privados.

A OCDE, enquanto organização mundial, atua a partir dos dados e relatórios sobre a aplicação do PISA, para legitimar os argumentos em defesa da reforma. Os resultados levantados por esta avaliação são utilizados para construir um mapa de desempenho da educação mundial. Além do PISA, a OCDE realiza outras pesquisas que envolvem diferentes áreas como economia, meio ambiente, ciência e tecnologia que são utilizadas como diagnóstico para definição de várias políticas públicas, inclusive no campo da educação. O Brasil, mesmo não sendo membro da OCDE, aderiu ao PISA e participa da avaliação desde sua primeira edição, em 2000.

Em sua última avaliação, realizada em 2018 e envolvendo 79 países, o Brasil ficou entre os últimos no ranking internacional, ocupando o 59º lugar em leitura, em ciência a 67ª posição e o 73º posto em matemática. Em todas as avaliações, os resultados dos estudantes brasileiros ficaram abaixo da média dos países pesquisados pela OCDE (INEP, 2019). Estes indicadores são utilizados para justificar a implementação de modelos

³ Fundada em 1961, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reúne atualmente 37 países da Europa, América do Norte, América do Sul e Ásia.

educacionais vindos de países europeus, tidos como exemplo de desenvolvimento e com características bem diferentes do Brasil.

Na lógica neoliberal, a aceitação das recomendações da OCDE ou do Banco Mundial credencia o País à celebração de protocolos internacionais para financiamento de suas políticas públicas. Ao seguir tais orientações, os países cumprem requisitos necessários à formalização de acordos comerciais que envolvem outras áreas, além da educação.

A LDB de 1996 foi o resultado de um amplo debate, com origens nos Movimentos de Educação Popular, mas que se tornou nacional com o processo de redemocratização durante a década de 1980 ao envolver, inicialmente, movimentos sociais e autoridades educacionais. Em que pese o avanço quando comparada à Lei 5.692/1971, a nova legislação é também um exemplo da influência das forças internacionais na educação brasileira. Isso acontece quando a bancada política é mobilizada para garantir conquistas importantes para o setor privado como o financiamento educacional com recursos públicos (BRASIL, 1996, p. 84).

A discussão popular sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases foi esvaziada ao se distanciar de uma concepção cidadã de educação, defendida pelos movimentos de educação popular. Em contraponto, a influência das representações da educação privada se mostrou eficiente, pois “diversos setores da iniciativa privada do setor educacional opunham-se a alguns dos pontos da proposta e tinham o apoio de alguns parlamentares que faziam frente às aprovações” (CERQUEIRA et al, p. 03. s/d). Entre eles, merece destaque a destinação de recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que constituem o universo das escolas privadas, além de bolsas de estudos. A proposta inicial era que, qualquer investimento no setor privado só aconteceria depois de atendidas todas as demandas da rede pública. Com apoio parlamentar, frustrando os setores progressistas da educação, a LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada em 1996, “tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos moldes do ideário neoliberal” (CERQUEIRA et al, p. 04. s/d).

Assim, apesar de apresentar avanço quando comparada à LDB de 1971, por garantir universalização do direito à educação e a necessidade de valorização de seus profissionais, foram lançados os princípios do neoliberalismo no campo do ensino, ao estabelecer a educação como uma política de compensação social, associada à competitividade mercadológica. Desta forma, é possível afirmar que a Reforma

Educacional, implementada com a LDB, não representou a transformação que a sociedade brasileira almejava, pois, “a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 02).

As medidas reformistas adotadas no Brasil são apoiadas por organizações internacionais, como a OCDE ou o BM, e estão alinhadas aos princípios neoliberais como liberdade individual, autonomia, competitividade, eficiência fiscal, controle dos gastos públicos etc. Além da influência das Organizações mundiais, cabe ressaltar o trabalho realizado pelas fundações, consultorias e institutos empresariais na definição, implementação e acompanhamento enquanto política pública.

Quanto à elaboração da BNCC e o apoio que o estado brasileiro recebeu para implementação dos novos currículos, nos cabe destacar o trabalho realizado pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outras. Em sua atuação, seja como consultoria, apoio técnico ou acompanhamento a processos de gestão, estas instituições contribuem gradativamente com a estabilização dos princípios neoliberais na educação pública.

O que nos parece evidente é o interesse do setor empresarial nos recursos garantidos pela LDB à educação pública. O orçamento definido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) se mostra um mercado promissor, mas exige reformas que ampliem a participação do setor privado no financiamento da educação pública.

Em estudo intitulado “Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências”, publicado, em 2013, pela OCDE, é possível identificar a justificativa utilizada para uma abordagem educacional voltada ao desenvolvimento de competências necessárias a uma sociedade capitalista em transição como a nossa:

As competências se transformaram na moeda global do século 21. Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento (OCDE, 2013, p. 04).

Uma justificativa que, por vezes, culpabiliza os profissionais da educação, sem levar em consideração as diferenças econômicas, sociais e culturais entre os países que participam das avaliações internacionais, a exemplo do PISA. Parece-nos ser uma estratégia em colocar a responsabilidade do fracasso escolar no professor. Ao focar na metodologia ou formação do professor, as críticas não alcançam as variáveis sob a responsabilidade do Estado, como as condições estruturais das escolas, o valor definido para o custo-aluno ou a desvalorização da carreira docente. Para Gentili (1996) a estratégia da política neoliberal

[...] consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas (GENTILI, 1996, p.20-21).

Assim, a política neoliberal constrói uma narrativa, com base em evidências apresentadas em estudos e relatórios, justificando que, apesar dos investimentos públicos, os indicadores da Educação Básica no Brasil não melhoram. Neste sentido, o problema não seria a falta de recursos, mas a má gestão, além da formação precária dos professores e metodologias de ensino ultrapassadas. Aqui não se trata de desconsiderar os erros quanto ao uso dos recursos destinados à educação, mas como a reforma curricular é apresentada como alternativa à crise da educação no País, pois:

[...] embora as reformas educacionais e os incentivos para estudar assuntos técnicos sejam necessários, esse tipo de políticas tem apoio limitado porque um título em humanidades ou em direito são credenciais importantes para assegurar um emprego no governo (OCDE, 2014, p. 26).

Além do PISA, o Brasil aplica, desde 2005, sua própria avaliação em larga escala. Trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é instrumentalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e compõe um indicador nacional com metas definidas para cada escola.

Nos estados e municípios, a política de gestão educacional repete a estratégia de acompanhamento escolar por meio de avaliações padronizadas de forma que, cada escola,

município, estado e o Brasil possam ser comparados pelos critérios de eficiência, definidos pelas avaliações externas.

Esta política educacional identifica sistemas com alto desempenho como sendo resultado de práticas eficientes no campo da gestão educacional e aponta estados, municípios e escolas como modelos. Um exemplo desta prática é o destaque que o município de Sobral, estado do Ceará, a partir dos resultados do IDEB:

Por meio de diversas medidas de gestão da rede pública municipal, tomadas no início dos anos 2000, o município de Sobral foi capaz de elevar a qualidade do ensino e, atualmente, possui o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental entre todos os municípios do país com mais de 25 mil habitantes (ROCHA, 2018, p.03).

A definição de uma boa gestão pode ser explicada pela capacidade em definir metas, estratégias e ações voltadas aos resultados educacionais, ignorando, por vezes, a formação docente, o contexto socioeconômico do estudante ou as condições estruturais das escolas como condicionantes para um resultado satisfatório. Um bom gestor consegue os melhores resultados, mesmo em condições adversas, este é o discurso. Assim,

[...] esta perspectiva fortalece a manutenção das desigualdades presentes em nossa sociedade; contempla a visão mercadológica da educação como prática de valorização do individualismo, da competitividade e da busca por posições de destaque em diferentes *rankings* que servem de isca para atrair novos *clientes* para as empresas (FARIA; MOREIRA, s/d, p.425).

Cabe relatar que, para criar um simulacro de boa gestão, algumas escolas têm utilizado estratégias para ocultar os resultados de parte de seus estudantes com o objetivo de atingir os indicadores previstos no plano de metas do IDEB. Estudos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará com o título: “*A política educacional para o IDEB no RJ/BR (2010-2014): da exclusão à migração para EJA*” e publicado na Revista Cocar, em 2021, relatam uma prática indicada como juvenilização da EJA, a qual consiste na estratégia em transferir para a Educação de Jovens e Adultos os estudantes com a idade mínima necessária, evitando a participação durante a avaliação do IDEB.

Outras práticas como dispensar estudantes com baixo rendimento ou oferecer atividades recreativas para que não participem do exame, são relatadas como forma de

direcionar a avaliação para aqueles estudantes com expectativa de melhor desempenho, o que revela a submissão da educação aos atos reguladores da gestão neoliberal.

Muitas fundações e institutos atuam em apoio técnico aos estados, financiados direta ou indiretamente com recursos públicos. Estas ações ocorrem por meio de acordos de cooperação voltados para a formação de gestores, intervenção didática, metodológica ou curricular em lacunas deixadas pelo poder público. Como exemplo, podemos citar a atuação do Instituto Unibanco em apoio às Secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Programa Jovem de Futuro com a oferta de programas de formação em gestão educacional.

A Fundação Lemann, por sua vez, atua em vários projetos. Entre eles, cabe destacar o Movimento pela Base e que acompanha o processo de implementação da BNCC nos estados. Atualmente, segundo dados do portal do MEC de monitoramento do Referencial Curricular, 22 estados e o Distrito Federal estão com seus currículos aprovados e homologados, enquanto os estados de Alagoas, Bahia, Rondônia e Tocantins aguardam a validação pelo Conselho Estadual de Educação. Outro exemplo é a atuação do Instituto Ayrton Senna no acompanhamento do Ensino Fundamental, por meio de formação para professores sobre competências socioemocionais.

Estas fundações e institutos, durante o trabalho de apoio técnico que realizam junto aos estados e municípios, conseguem mapear fragilidades, boas práticas e oportunidades para atuação e captação de recursos junto à educação pública. Por vezes, apresentam produtos como soluções ao poder público. As informações privilegiadas são utilizadas para especulação no mercado educacional, como podemos identificar no avanço do setor privado sobre o Ensino Superior, através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e, mais recentemente, no Ensino Médio, com a produção de material didático e aquisição de redes de escolas.

Como apresentado, os indicadores produzidos por estes institutos e fundações, que se apresentam como “sem fins lucrativos”, são utilizados para mobilizar a sociedade e justificar a necessidade de reformulação da educação como uma estratégia ideológica de homogeneização política e econômica. É importante ressaltar o vínculo entre as fundações e os conglomerados empresariais ao defender a ampliação da participação do setor privado em relação aos investimentos públicos na educação. Tal como entende os autores:

No caso brasileiro, as fundações configuram-se como organizações privadas sem fins lucrativos que, por força de lei, podem inclusive

receber recursos públicos, sem que haja uma clara orientação para o accountability de sua ação e, em alguns casos, sem exigência de licitação (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018 p.02).

Tais exigências justificam a obtenção de apoio para financiamento de projetos educacionais, como já aconteceu na década de 1970, com a educação profissional. Estas reformas se justificam, pois na lógica neoliberal:

Para manter os trabalhadores de mais idade no mercado de trabalho, muitos países eliminaram os esquemas de aposentadoria antecipada, elevaram a idade oficial de aposentadoria e corrigiram os incentivos financeiros distorcidos para a aposentadoria precoce (OCDE, 2014, p. 64).

Atualmente, os interesses do Banco Mundial estão voltados ao processo de modernização da educação, com investimentos em competências e habilidades sobre as tecnologias digitais como estratégia para a reestruturação do setor produtivo. Apesar de definida na Constituição Federal e na LDB como direito social, a educação se torna refém dos acordos internacionais e se converte em produto a ser ofertado pelas regras do mercado.

Estes acordos retiram a autonomia do país ao impor regramentos jurídicos e legislativos que resultam em ações reformistas, nas quais o país assume uma postura “associada à busca de otimização dos vínculos entre educação e necessidade requeridas pelas novas relações de produção e consumo” (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Em 2017, quando o MEC homologou a BNCC, o documento apontou a necessidade de se definir em currículo as competências e habilidades alinhadas ao processo de modernização tecnológica e produtiva em curso. A quinta competência geral da BNCC, que trata da cultura digital nas escolas, é um exemplo da necessidade em trabalhar com as TDIC ao possibilitar ao estudante:

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, 2017, p. 09).

Aprovada pelo CNE, a Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017 estabeleceu a BNCC pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Sua aprovação foi resultado

de um processo conturbado, questionado pelos movimentos sociais, entidades educacionais, representantes estudantis e que não teve consenso no CNE.

A versão final, mesmo com embasamento na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE), foi questionada por muitos especialistas, que chegaram a classificar o processo como “contrarreforma da Educação Básica”, considerando o distanciamento com os movimentos sociais, entidades educacionais e a sociedade civil (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 08). O Documento foi publicado de forma fragmentada, separando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da etapa do Ensino Médio, desconsiderando, portanto, a completude da Educação Básica como definido no PNE.

Assim, a BNCC é apresentada em versão final, homologado pelo MEC, como um documento

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2019, p.07).

Historicamente, sua elaboração estava prevista na Constituição de 1988, quando em seu Artigo 210, já fixava “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2016, p. 124). Também antecipada pela Constituição, a Lei 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, destaca, em seu Artigo 26, a necessidade de uma Base Nacional Curricular para a Educação Básica.

A nova legislação trouxe para o Ensino Médio, a possibilidade de flexibilização curricular, ao definir em sua estrutura uma formação geral básica a ser complementada por itinerários formativos, conforme interesse dos estudantes e condições de oferta. Contudo, Aguiar e Dourado (2018) chamam atenção sobre a fragilidade da versão final da BNCC e ressalta a necessidade para considerar a “educação como direitos de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, bem como os princípios base para o ensino” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 18).

Desconsiderar estes princípios, definidos em Constituição, e delegar à avaliação externa, como o IDEB ou ENEM, a imposição do currículo pode parecer contraditório. Isso porque, escolas e redes de ensino utilizam os resultados das avaliações externas como

percurso de seu currículo, anulando, portanto, a possibilidade de flexibilização, como prevista na BNCC.

A elaboração da BNCC fez parte de um processo reformista e representou o alinhamento da educação brasileira à política neoliberal, conforme discutido anteriormente. Após a homologação da LDB e antes da BNCC, outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram aprovados como etapas de uma reforma já em curso. Estes documentos

[...] constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 15).

Estas referências podem ser consideradas as primeiras experiências de sistematização do currículo nacional, mas foram desconsideradas durante o processo de elaboração da BNCC, conforme crítica apresentada pela Conselheira do CNE, Márcia Ângela da S. Aguiar, ao se referir a condução do processo pelo MEC como “uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 14).

Uma das etapas mais importantes, que antecipou a elaboração da BNCC, foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que apontou para a necessidade de se estabelecer uma Base Comum Curricular para a educação nacional. Esta indicação foi inserida no texto do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o que ampliou a exigência legal para a definição da BNCC.

Os acordos firmados entre o Governo Brasileiro e o Banco Mundial, além de financiar a elaboração de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), permitiam ao MEC apoiar, técnica e financeiramente, os estados e municípios na implementação das mudanças curriculares. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) são exemplos de políticas públicas que antecederam a BNCC como parte do mesmo processo reformista, acompanhado pelas fundações e institutos educacionais.

Importante também ressaltar o papel exercido pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), durante o caminho para elaboração da BNCC. Atuando em paralelo ao MEC, como espaço de debate sobre as políticas educacionais e representando os movimentos de educação popular, entidades estudantis, universidades, professores e profissionais da educação, o FNE foi responsável pela organização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), em 2014, que definiu os referenciais de mobilização nacional para construção da BNCC.

Ainda em 2015, durante o Governo de Dilma Rousseff, o MEC, com a Portaria n. 592, instituiu uma Comissão de Especialistas responsável pela elaboração da versão preliminar da BNCC. A Comissão foi constituída por 116 membros, indicados pelas universidades brasileiras, com experiência reconhecida na formação de professores, e por técnicos especialistas das secretarias estaduais, distrital e municipais de Educação, além da participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

As diretrizes do FNE foram úteis no primeiro momento de mobilização da sociedade para o debate sobre a BNCC. Mas, com as mudanças políticas que conduziram ao impeachment da Presidenta do Brasil e as mudanças decorrentes no MEC, o FNE foi desmobilizado e o processo de construção da BNCC passou a ser conduzido por um Comitê Gestor, sob a condução do MEC, e refletindo o clima de tensão política que o país vivia.

Com a desmobilização do FNE, a condução dos seminários para a discussão da segunda versão da BNCC passou a ser coordenado pelo CONSED e pela UNDIME, em articulação com Comitê Gestor do MEC, o que causou muitas críticas por parte das entidades educacionais, sindicatos, universidades e estudantes, suprimidos do processo.

Tal como aconteceu durante a elaboração da LDB, em 1996, a desmobilização dos movimentos sociais e entidades educacionais do processo de construção da BNCC é uma nova evidência de uma reforma fortemente influenciada pelos preceitos da política neoliberal, quando limita a participação social, exclui as representações de classe e estabelece indiretamente seus princípios. Assim, quando, no final de 2017, o MEC encaminha ao CNE a terceira versão da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o documento não encontra representatividade entre os setores engajados com o projeto de educação popular e democrática.

Apesar da aprovação, a BNCC não tem unanimidade entre os educadores. Seja pelo processo conturbado que levou à sua homologação ou por não se identificarem com

seus princípios. O novo currículo apresenta, entre seus objetivos, a necessidade de mobilizar os estudantes para o domínio sobre as novas competências e habilidades exigidas pelas transformações tecnológicas do século XXI.

É certo que as inovações tecnológicas impulsionam as transformações sociais e as escolas não podem ficar à margem deste processo. Contudo, o currículo não deve restringir a formação dos estudantes ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a instrumentalização do setor produtivo como vemos no documento:

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 08).

Segundo Penna (2018), é necessária a mobilização dos educadores para evitar que a BNCC não se torne um instrumento para “restringir a educação à instrução, à transmissão de conteúdos”. O autor destaca a necessidade de um currículo que possibilite a formação crítica dos estudantes num contexto de educação democrática e não instrucional: “O nosso desafio seria, portanto, mostrar como é impossível qualificar alguém para fazer alguma coisa, sem impactar as dimensões de socialização e subjetivação do fenômeno educacional” (PENNA, 2018, p. 562).

Para que os novos currículos possam ser implementados, considerando os espaços escolares, é importante ir além da instrumentalização. É necessário que o ensino faça sentido, não apenas para o mercado, mas para o estudante, a sociedade e a vida. É neste sentido que PENNA (2018) defende uma educação democrática como estratégia de transformação social:

Precisamos de estratégias para construir coletivamente a luta por uma educação democrática e nos aproveitarmos das ameaças à escola pública para forjarmos, frente a estes ataques, um movimento de professores que se identifiquem como educadores e estejam dispostos a lutar pela dimensão educacional da escola (PENNA, 2018, p.112).

Quanto ao currículo, a BNCC evidenciou a urgência de o professor ampliar o uso de Tecnologias na Educação. Em sua quinta competência geral definiu a necessidade de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto de ensino, ao considerar sua importância para integração do jovem ao mercado de trabalho.

O uso das Tecnologias na Educação não é uma temática nova, mas foi impulsionada pela BNCC como um processo de inovação pedagógica. Contudo, é necessário chamar a atenção para o perigo do ensino como instrumentalização tecnológica.

O ensino sobre Tecnologias na Escola não deve se limitar ao uso das ferramentas, mas permitir sua problematização. Por exemplo, o professor pode trabalhar em sua aula como as *fake news*, fenômeno do mundo digital, têm afetado a vida das pessoas ao construir narrativas negacionistas, quer sobre fenômenos científicos, acontecimentos históricos ou fatos políticos. Assim, “o nosso desafio seria, portanto, mostrar como é impossível qualificar alguém para fazer alguma coisa, sem impactar as dimensões de socialização e subjetivação do fenômeno educacional” (PENNA, 2018, p. 562).

Uma estratégia que penso ser capaz de conciliar a necessidade imposta pela BNCC, em trabalhar com a cultura digital com a prática docente é a *gamificação* no Ensino de História. Esta é uma previsão do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que deverá chegar às escolas públicas do País em 2024. Os novos livros deverão ampliar a interação dos estudantes por meio de *links* ou *QR Code* para acesso a *podcasts*, audiodescrição, *audiobooks* e ferramentas de *gamificação*⁴.

O uso das tecnologias integradas ao processo educativo pode parecer contraditório num país que ainda não conseguiu universalizar o acesso à Educação Básica. Problemas estruturais como acesso a equipamentos, conectividade e formação docente estão entre os desafios ainda não superados pelo atual Plano Nacional de Educação, mas que se mostram urgentes neste momento. Assim, a necessidade de utilização das TDIC e *gamificação* nas aulas de História deve ser precedida de investimentos públicos, no sentido de combater as desigualdades educacionais existentes.

Neste caso, não se trata da pura e simples utilização de *games*, mas a elaboração de sequências didáticas capazes de permitir aos professores a utilização de ferramentas metodológicas, sejam elas digitais ou não, durante as aulas de História, por meio de elementos de jogos em atividades didáticas. Utilizar a *gamificação* para mobilizar, engajar os estudantes para as aulas de História, mas, sobretudo, como estratégia para problematização dos acontecimentos históricos em tramas que envolvam a consulta a

⁴ O termo *gamificação* compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos.

fontes históricas, depoimentos, leituras e reflexões sobre fatos e acontecimentos históricos que dialoguem com o currículo e sua formação como sujeito.

É importante destacar que, apesar do currículo do Ensino Médio ser resultado de ato regulatório no contexto neoliberal, a utilização das TDIC e, portanto, a *gamificação*, não se apresenta aqui como pura e simples instrumentalização dos estudantes com vistas a competências específicas do setor produtivo. A *gamificação* é apresentada como estratégia pedagógica voltada para o engajamento no Ensino de História, o que exige do professor a reflexão e crítica sobre o papel ético, social e educativo das tecnologias utilizadas em sua prática.

Contudo, devemos chamar a atenção quanto aos limites da formação do professor de História em relação ao uso das TDIC, especificamente, para a *gamificação* no Ensino de História. Segundo Kenski (2008), não serão as tecnologias que irão transformar a educação, mas a forma como os professores utilizarão para mediação das informações com os seus estudantes.

Uma alternativa simples que apresentamos como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História é a realização de oficinas sobre *gamificação* no Ensino de História. A oficina não se apresenta com estrutura de curso de formação continuada, mas como espaço pedagógico pontual, destinado a despertar a curiosidade e o interesse dos professores sobre a *gamificação*. Seu objetivo é a discussão e a aplicação dos conceitos de *gamificação* como ferramentas das TDIC que permitem ao professor a ampliação de seu espaço de aula.

Assim, cabe enfatizar a necessidade de uma formação ampla, em nível de Ensino Superior, capaz de trazer problematizações e fomentar a reflexão sobre o tema. Com a obrigação de atualização dos cursos de formação de professores, considerando a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação, esta pode ser uma oportunidade de articulação entre a Universidade e a Educação Básica para uma política de formação continuada que possa ir além das TDIC como instrumentalização do ensino.

Portanto, embora as reformas educacionais sejam exigências das transformações sociais e refletem necessidades na qualidade do ensino, as recentes mudanças na educação brasileira são fortemente justificadas pela necessidade de reestruturação do capital internacional sob o regramento de organismos internacionais que definem a política neoliberal, alinhados com a política econômica dominante. O impacto no currículo da Educação Básica é verificado a partir da implementação de competências e habilidades

exigidas aos estudantes como condição para inserção no mercado de trabalho. A BNCC traz segurança jurídica ao setor privado quanto à ampliação de sua participação no financiamento à educação pública com a oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Assim, quais os impactos da reforma educacional para o Ensino Médio da Paraíba? Quais as consequências para o Ensino de História? Esses questionamentos serão debatidos a seguir.

1.2. A reforma do Ensino Médio e o currículo do estado da Paraíba

As diretrizes definidas pela BNCC foram inseridas em um contexto de reorganização na educação nacional que teve na Reforma do Ensino Médio uma de suas etapas. As mudanças no Ensino Médio atendem ao disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei 11.494, de 20 de junho 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O novo currículo do Ensino Médio ampliou sua carga horária, passando de 2.400 horas, distribuídas durante os três anos do curso, para 3.000 horas, sendo o máximo de 1.800 horas destinadas à formação geral básica, o que corresponde a 60% do currículo, e o mínimo de 1.200 horas, ou seja, 40% do novo currículo, destinada a flexibilização. A ampliação da carga horária flexível deverá ser progressiva, de forma que possa atingir em cinco anos até 1.400 horas anuais com a oferta do Ensino Médio Integral.

Além da ampliação da carga horária, a Lei 13.415/2017 definiu a constituição do currículo, como sendo uma parte destinada a BNCC e outra com a composição de itinerários formativos, considerando a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). A definição sugere que o currículo considere a especialização por áreas de conhecimentos, inclusive técnica e profissional, conforme interesses dos estudantes e condições do Sistema de Ensino, o que se mostra um desafio considerando as diferentes estruturas disponíveis no país. Possivelmente, alguns estados não conseguirão ofertar muitos itinerários formativos pelas dificuldades quanto à alocação de professores. O currículo deverá ser estruturado nas seguintes áreas: a) linguagens e suas tecnologias; b)

matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas e e) formação técnica e profissional.

As mudanças referentes à organização dos itinerários e a definição das respectivas competências e habilidades devem ficar a cargo dos Sistemas de Ensino, mediante aprovação do Conselho Estadual de Educação. Levando em consideração que a maioria dos municípios do interior do Brasil é marcada pela baixa densidade demográfica, a Lei 13.415/2017, que estabelece a Reforma do Ensino Médio, permite a oferta de um “itinerário formativo integrado, considerando os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, 2017). O itinerário integrado poderá ser ofertado, por exemplo, em situações que o município tenha apenas uma escola e uma turma por série do Ensino Médio. Na prática, este dispositivo retira um dos princípios defendido pela Reforma que é a escolha pelo estudante sobre o itinerário que deseja se especializar.

O novo currículo traz a obrigatoriedade sobre o ensino da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Segundo Ferreira et al (2017, p. 06) é necessário questionar a flexibilização de algumas matérias “que deixam de ser obrigatórias com a reforma, já que sem elas, não há uma formação completa para cidadania, e sim apenas aquela que o mercado almeja de uma mão de obra atomizada e despolitizada”. Este é um contexto que podemos inserir não apenas no ensino da História, mas das Artes, Filosofia, Geografia e Sociologia.

As mudanças na LDB retiraram o caráter obrigatório da maior parte das disciplinas do currículo do Ensino Médio ao substituí-las pela oferta de “estudos e práticas” (BRASIL, 2017), ou seja, na realidade o ensino de conhecimentos, atribuídos anteriormente a profissionais por disciplinas, poderá ser ministrado por outros professores da mesma área. Na ausência da disciplina de Sociologia, por exemplo, poderá ficar sob a responsabilidade do professor de História trabalhar temas específicos da disciplina, considerando a possibilidade de “estudos e práticas” da disciplina de Sociologia. A mesma coisa poderá acontecer com a disciplina de História. Estas novas diretrizes atingem todas as disciplinas do Ensino Médio, exceto Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática que permanecem obrigatórias para as três séries da etapa final da Educação Básica. Estas mudanças provocaram a mobilização de profissionais da educação em campanha contra sua aprovação e posterior implementação, pois, conforme Pereira (2020):

[...] a BNCC empobrece o currículo, deixando de lado a obrigatoriedade de disciplinas como: Artes, Sociologia, Filosofia e até mesmo Educação Física, focando apenas em Português e Matemática que, somadas ao Inglês, passam a ser as únicas disciplinas que a norma estabelece como obrigatórias (PEREIRA, 2020, p.155).

A decisão por uma Base Curricular de até 1.800 horas, fragiliza a formação geral do estudante, ao tempo que promove sua especialização com a oferta de itinerários formativos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho. A aprovação da BNCC acabou por fortalecer uma visão dual da educação, ao estimular a formação propedêutica para àqueles com tempo e condições de se especializar ou técnica para os estudantes que apresentam a necessidade de ingresso precoce ao mercado de trabalho. Segundo Eisenbach Neto e Campos (2017, p. 15), quando discutem o papel da formação do jovem empreendedor, “sob essa premissa, o indivíduo deixa de ser um elemento social sob a proteção do Estado e passa a ser responsável por suas capacidades e responsabilidades individuais”.

Considerando a realidade das escolas na Paraíba, o Sistema Público terá dificuldades quanto à oferta de diferentes itinerários como propõe a Reforma do Ensino Médio. Uma alternativa é a oferta de um itinerário integrado, que possa reunir as competências e habilidades exigidas pelo currículo. Contudo, esta opção pedagógica poderá fragilizar a formação do estudante, nivelando a educação pública por baixo. Já para a rede privada, esta é uma oportunidade de expansão, pois, independentemente dos custos, as despesas para a oferta dos diferentes itinerários serão repassadas às famílias. Este exemplo nos chama atenção para os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais no País. Vejamos o que diz a BNCC sobre a possibilidade de oferta dos itinerários:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar às estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.478).

A possibilidade para o estudante definir qual área do conhecimento quer se especializar colide com as condições financeiras dos Sistemas de Ensino, visto que “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para

a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471).

Muitas redes de ensino, considerando a realidade local de suas escolas e os recursos físicos, materiais e humanos disponíveis, poderão desconsiderar os anseios da comunidade escolar para ofertar o itinerário integrado e garantir, unicamente, a integração do estudante ao mundo do trabalho.

Outro fator preocupante é quanto aos objetivos de aprendizagem. Ainda que a LDB estabeleça a construção de um currículo que considere o “contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017), a limitação da atuação das disciplinas de Filosofia e Sociologia, bem como de toda a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo, portanto, a Geografia e a História, corrobora a visão neoliberal da BNCC e transfere para os Sistemas de Ensino a tarefa de implementação dos Novos Currículos, fragilizando, assim, a formação no Novo Ensino Médio. Uma alternativa que seria a definição, como obrigatória, de outros componentes curriculares, que não sejam apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, exige aprovação pelo CNE e homologação por parte do MEC, o que parece não ser tarefa fácil.

Importante ressaltar que a BNCC estabelece a necessidade de construção de currículo que considere os aspectos regionais para a formação dos itinerários. Contudo, para avaliação externa, realizada pelo Saeb e pelo Enem, o MEC ainda não definiu como estes aspectos locais serão avaliados. Este é outro ponto de atenção sobre a BNCC. Assim, vale o questionamento: como as escolas irão definir aspectos da cultura local e regional em seus currículos sem uma definição se terão impacto para as avaliações externas ou para ingresso no Ensino Superior? Acreditamos que as escolas e os Sistemas de Ensino serão cautelosos até a definição de diretrizes claras.

Este é um fator preocupante, pois, culturalmente, as avaliações externas como o IDEB ou o Enem atuam como currículos paralelos. Assim, mesmo que as escolas consigam, num processo democrático e colaborativo, definir em seus currículos os aspectos históricos, geográficos e culturais de sua região, os itinerários formativos poderão ser pouco atrativos, pois na prática não terão o mesmo grau de importância para o estudante, visto que não terá impacto para ingresso no Ensino Superior. Neste aspecto, a implementação do Novo Currículo da Paraíba se apresenta como grandes desafios às escolas, sobretudo públicas, que terão pouco tempo para construção de itinerários que possam se mostrar atrativos para os jovens.

A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é uma das que sofrerá maior impacto com a redução da carga horária e a não obrigatoriedade de ofertas das disciplinas nas três séries do Ensino Médio. Quando especificamos o ensino da História no Novo Ensino Médio percebemos, imediatamente, a redução em sua carga horária. De maneira geral, os currículos escolares ofertam a disciplina de História com 120 horas anuais, o que equivale a três aulas por semana. Assim, “no Ensino Médio a História padece de um rebaixamento epistemológico-curricular e tem uma presença algo fantasmagórica, abstrata e conceitual” (ALMEIDA NETO, 2020, p. 27).

A BNCC direciona o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades que possam contribuir com o desenvolvimento econômico do País, ao estimular o desenvolvimento das áreas da Matemática e Linguagens, em detrimento da área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Outro aspecto a considerar é a carga horária destinada aos Itinerários Formativos. Ainda que os estudantes tenham a possibilidade de escolher o Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a oportunidade de especialização na área não anula a exclusão dos demais aos conhecimentos históricos, necessários à formação cidadã.

Como previsto na BNCC, o currículo do Novo Ensino Médio deve articular seus itinerários entre os quatro eixos formativos: a) investigação científica; b) processos criativos; c) mediação e intervenção sociocultural e d) empreendedorismo. Estes eixos são indicados como estruturantes para a formação dos estudantes, pois desenvolvem as competências e habilidades exigidas para o mundo do trabalho.

Neste sentido, podemos afirmar que os Itinerários Formativos comprometem a formação geral do estudante em detrimento de sua especialização. Observando o componente de História, é possível afirmar que a redução do tempo de aula fragiliza a construção de conceitos que fundamentam a História enquanto ciência social, precarizando, portanto, o trabalho do professor e a formação do estudante, pois:

O cidadão que deveria ser educado para uma visão de interesse geral, referenciada com direitos humanos na limitação de suas ações, é educado pelo interesse do Estado, hoje referenciado pelo modelo neoliberal, individualista de interesse particular (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017, p. 10.985).

Assim, a formação do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica atenderá aos preceitos da política neoliberal em sedimentar o caminho de reestruturação do capital, pois:

[...] essa abordagem da gestão por competências não se restringe apenas aos altos escalões, mas deve ser aplicada a todos os níveis. A empresa precisa dispor dos melhores profissionais para que possa atingir os objetivos estratégicos de seu negócio (MIRANDA NETO; CRUZ JUNIOR; ZAGO, 2007, p. 08).

Para atender a esta demanda, será necessária a contratação de profissionais, ampliar os espaços ou a parceria com setor privado, por meio de repasse de recursos públicos, como acontece com o Sistema S⁵. Quanto ao estudante, a depender do itinerário escolhido, poderá fazer uma formação geral básica na escola pública e o itinerário formativo numa instituição privada.

O Novo Ensino Médio fragiliza o Ensino de História ao reduzir o tempo de aula e exigir do professor competências, habilidades, conceitos e metodologias não ofertadas em sua formação inicial. Dentre as novas exigências metodológicas, a utilização das Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm impactado a vivência escolar dos docentes. O avanço tecnológico e a velocidade dos recursos digitais aceleram a necessidade de formação para o uso das tecnologias na Educação, prerrogativa reforçada na BNCC.

A formação complementar dos professores, conforme exigida pela BNCC e definida na BNC Formação, precisa ser tomada com um ato de resistência pedagógica. Resistência no sentido de ter consciência dos limites impostos pela reforma, mas buscar alternativas para minimizar suas consequências para a formação cidadã. A Proposta Curricular da Paraíba, construída a partir da experiência dos professores da Educação Básica, propõe transgredir os limites da BNCC ao dispor os aspectos da literatura, história, geografia, arte e cultura do estado.

É inegável a importância da cultura digital na contemporaneidade, mas não se deve minimizar o papel do professor. Desta maneira, a formação continuada não deve se limitar à mera instrumentalização tecnológica. Pelo contrário, as Metodologias Ativas podem permitir uma formação dinâmica, flexível e emancipatória, desde que considere o papel transformador da educação, conforme destaca Freire:

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a

⁵ Termo utilizado para designar o conjunto de organizações privadas identificadas pela letra S como o SESI, Serviço Social da Indústria; o SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; o SESC, Serviço Social do Comércio; e o SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; que atuam no fortalecimento do setor produtivo no Brasil.

educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (FREIRE, 1987, p. 43).

A resistência pedagógica se dará não apenas com a diversificação metodológica, mas com a intencionalidade do professor, ciente de seu papel cidadão. As Metodologias Ativas, associadas ao uso das TDIC nas aulas de História, deverão ser apresentadas como estratégias para mobilização e engajamento de estudantes junto a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus itinerários formativos, considerando os princípios de uma educação que seja emancipatória.

De acordo com § 7º do Art. 26 da LDB, que trata da organização curricular, os Sistemas de Ensino podem integrar no seu currículo projetos que envolvam temas transversais. Além dos conteúdos que fazem parte da formação básica, o professor de História poderá desenvolver projetos, problematizando temas como pluralidade cultural ou direitos humanos enquanto componentes eletivos e explorar os conceitos que, devido à limitação do tempo com o novo currículo, poderá não conseguir discutir amplamente em História.

Assim, um componente eletivo de Direitos Humanos, por exemplo, pode ser uma opção para o professor, ao se utilizar da nova legislação para reforçar a formação dos estudantes. O professor ainda poderá trabalhar com a pedagogia de projetos ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como metodologia ativa e utilizar das TDIC como ferramentas durante as aulas, estimulando a autonomia, pesquisa e criticidade dos estudantes para análise de problemas de seu cotidiano.

Uma estratégia metodológica que concilia a utilização das TDIC, possibilidades de resolução de problemas que envolvam saberes históricos e permita a customização de atividades conforme realidade do estudante é a *gamificação*. Além de desenvolver as habilidades associadas à BNCC, a *gamificação* permite ao professor de História a utilização da linguagem digital para analisar os fatos e acontecimentos historiográficos. A Proposta Curricular aprovada na Paraíba considera que a *gamificação* seja como estratégia metodológica ou proposta avaliativa. De forma que, para o Novo Ensino Médio, a *gamificação* é uma das possibilidades para a práxis docente.

No estado da Paraíba, a proposta curricular para o Novo Ensino Médio foi publicada em dezembro de 2020 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O documento foi resultado de um trabalho coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), em parceria com a União dos Dirigentes

Municipais de Educação da Paraíba (UNDIME), Conselho Estadual de Educação – (CEE), Universidades Públicas e apoio técnico do MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação – (CONSED), Fundações e Institutos que atuam para a implementação da BNCC.

Ainda em abril de 2018, portanto, antes da publicação da BNCC, o MEC publicou a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) com diretrizes destinadas aos Sistemas de Educação para a estruturação das equipes responsáveis pela revisão curricular no âmbito estadual.

Conforme a Portaria, ficam definidos os critérios para o apoio técnico, financeiro e as ações de monitoramento junto às secretarias estaduais e distrital de Educação durante o processo de revisão, elaboração e implementação dos novos currículos. Os recursos orçamentários, destinados pelo MEC para elaboração das Propostas Curriculares nos estados, constituem ações de apoio internacional para implementação das reformas educacionais no Brasil.

[...] a operação de crédito externo representado pelo Acordo de Empréstimo para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio entre o Brasil e o BIRD faz parte da política de reformas educacionais articuladas pela correlação de forças nacionais e internacionais com vistas à agenda de crescimento e produtividade, via formação da força de trabalho, organizada e sistematizada pelos organismos nacionais e internacionais e viabilizada pelo Estado por meio de dispositivos legais e normatizações (FORNARI, 2020, p. 88).

No estado da Paraíba foi instituída a Comissão Estadual para Implementação da BNCC, por meio da Portaria nº 248 de 21 de fevereiro de 2018, com a responsabilidade de coordenar o processo de revisão e reestruturação do currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como suporte à Comissão de Implementação da BNCC foram selecionados, via edital de chamada pública, professores com atuação na Educação Básica para as funções de coordenadores ou redatores da Proposta Curricular.

O trabalho da Comissão procurou articular os conhecimentos, as práticas e as experiências docentes com os fundamentos teóricos e os campos de pesquisas das universidades públicas no estado. Além do trabalho da equipe de redatores, a comissão recebeu suporte técnico do MEC, Consed e fundações de apoio à educação como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social entre outras. Enquanto o MEC ficou responsável pela coordenação das equipes estaduais, o Consed atuou na

articulação junto às fundações para a formação teórica dos técnicos responsáveis pela revisão curricular nos estados.

O documento publicado pelo CEE transcende o definido pela BNCC, considerando as características regionais, a diversidade cultural e as múltiplas linguagens da atualidade. O novo currículo do Ensino Médio, no estado da Paraíba, apresenta possibilidades para além das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC ao estabelecer objetivos e objetos de aprendizagem específicos do território paraibano.

A Proposta final foi encaminhada ao CEE para análise e parecer. O Documento, aprovado no final de 2020, retoma os conceitos da BNCC, mas reforça a necessidade da utilização das TDIC como estratégia metodológica e o respeito aos aspectos históricos, regionais e culturais da Paraíba, conforme se ver:

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 (PARAÍBA, 2020, p. 545).

A Proposta Curricular da Paraíba está inserida no contexto de reforma do Ensino Médio e apresenta os mesmos princípios da BNCC quanto à especialização do ensino, por meio dos itinerários formativos, inclusive para a formação técnica e tecnológica:

[...] o documento da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba está organizada com a oferta da Formação Geral Básica, comum a todas as formas de oferta do Ensino Médio, e a formação de aprofundamento com os Itinerários Formativos, que correspondem à parte flexível e podem ser incorporados aos currículos locais de modo diverso, a partir da realidade de cada rede de ensino e cada território no Estado (PARAÍBA, 2020, p. 42).

Na Paraíba, a arquitetura curricular está organizada de forma a equilibrar o quantitativo de horas da formação geral básica e as trilhas formativas durante as três séries, conforme tabelas:

Tabela 1 - Arquitetura curricular para escolas com carga horária de 1.000 horas

Ensino Médio Regular – Carga horária de 1.000 horas anuais		
Série	Formação Geral Básica	Parte Flexível – Itinerários formativos
1ª Série	600 horas	400 horas
2ª Série	600 horas	400 horas
3ª Série	600 horas	400 horas

Fonte: SEECT-PB (2020)

Tabela 2 - Arquitetura curricular para escolas com carga horária de 1.200 horas

Ensino Médio Integral – Carga horária de 1.200 horas anuais		
Série	Formação Geral Básica	Parte Flexível – Itinerários formativos
1ª Série	600 horas	600 horas
2ª Série	600 horas	600 horas
3ª Série	600 horas	600 horas

Fonte: SEECT-PB (2020)

Tabela 3 - Arquitetura curricular para escolas com carga horária de 1.400 horas

Ensino Médio Técnico Integral – Carga horária de 1.400 horas anuais		
Série	Formação Geral Básica	Parte Flexível – Itinerário técnico
1ª Série	600 horas	800 horas
2ª Série	600 horas	800 horas
3ª Série	600 horas	800 horas

Fonte: SEECT-PB (2020)

Pelo documento, as escolas de Ensino Médio poderão ofertar o mínimo de cinco itinerários formativos, sendo organizados por área:

- I. Itinerário de Linguagens e suas Tecnologias que abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, além dos componentes de Artes, Educação Física e Língua estrangeira, sendo prioritário o ensino do espanhol;
- II. Itinerário de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias que engloba a disciplina de Matemáticas e os componentes de Física, Química e Biologia;
- III. Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composto pelos componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia;
- IV. Itinerário integrado que deverá considerar as competências, habilidades e eixos integradores presentes em todos os itinerários e aparecer como alternativa para escolas sem condições de oferta superior a um itinerário;
- V. Itinerário técnico e tecnológico que deverá considerar os eixos estruturantes e os arranjos produtivos locais como critério para definição do curso a ser ofertado.

A junção da Matemática com as Ciências da Natureza no mesmo itinerário foi justificada pela relação entre os conhecimentos ministrados e como estas dialogam para o ingresso ao Ensino Superior. O novo currículo traz estas cinco opções de itinerários e a liberdade para a rede de ensino criar novos itinerários, desde que respeitem os limites impostos para distribuição da carga horário do curso.

O currículo da Paraíba considera ainda a ampliação do uso de tecnologias na educação, ao incorporar as contribuições TDIC no fazer pedagógico, indo além da instrumentalização ao sugerir seu emprego de forma diversa, autônoma e crítica. No novo currículo, estas são apresentadas como ferramentas metodológicas que exigem do professor um posicionamento crítico e ético, como podemos ver no trecho a seguir:

Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital (PARAÍBA, 2020, p. 58).

Portanto, o currículo da Paraíba amplia as possibilidades sobre os usos das TDIC como estratégias metodológicas, ao tempo que exige respeito às características regionais, oferecendo orientações de como os professores poderão trabalhar com a cultura digital e fortalecer a identidade cultural, colocando o estudante como centro do processo de ensino:

[...] destacamos a importância das metodologias ativas, sobretudo das três aprendizagens (aprendizagem em equipes, baseada em problemas e por projetos) e o uso de estratégias como a gamificação, que impulsionam o estudante a ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem (PARAÍBA, 2020, p. 642).

Ao definir pela manutenção de diretrizes universais, como é o caso da BNCC, para resolução dos problemas educacionais locais, o currículo legitima a fragilização do Estado, em detrimento da reestruturação do setor produtivo, um dos princípios do neoliberalismo.

Segundo Eisenbach Neto e Campos (2017, p. 10.986) “A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural, não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado”. Isso porque as reformas vão sedimentando o caminho para um processo que leva a privatização do ensino público, seja com o financiamento de vagas, como vimos com programas federais para auxílio a faculdades privadas ou com implementação de modelos de gestão pautados nas objetividades das avaliações externas como acontece com o PISA ou IDEB.

Em que pese à ousadia do currículo paraibano de ampliar as possibilidades para integração dos aspectos da cultura, literatura, história, arte e sociedade, bem como a possibilidade de diversificação da formação geral básica, além da ampliação das TDIC como alternativas metodológicas, o currículo em sua essência não foge dos princípios da BNCC.

Neste contexto, para além da publicação de um novo currículo, se faz necessária a adequada formação aos professores, apresentando a estrutura pedagógica, os novos conceitos, os objetivos de aprendizagem, as possibilidades metodológicas e as estratégias técnicas que possam contribuir com o processo de ensino durante sua implementação. No que se refere ao Ensino de História no currículo do Ensino Médio da Paraíba, uma das possibilidades é a realização para os professores de oficinas sobre os usos da *gamificação* como estratégia metodológica, conciliando os aspectos regionais presentes no currículo com as TDIC como metodologia ativa.

1.3. A BNC e a formação do professor de História para uso das TDIC

A política de formação dos professores é condição imprescindível para implementação do novo currículo do Ensino Médio e reflete os princípios do neoliberalismo na educação, visto que o estado brasileiro tem desenhado programas de formação continuada nos moldes capitalistas. Assim como a Educação Básica passou a ser estruturada a partir de uma formação comum, a formação de professores seguiu o mesmo padrão.

Neste contexto, cabem algumas indagações: Quais formações os professores de História precisam para acompanhar o novo currículo do Ensino Médio? Que ferramentas tecnológicas e quais competências da Cultura Digital são mais apropriadas para o Ensino de História?

Neste ponto, além da necessidade de compreender a estrutura organizacional do currículo, os professores precisam conhecer os conceitos, metodologias, ferramentas e instrumentos que a BNCC orienta para implementação nas escolas. Portanto, a formação do professor, seja inicial ou continuada, será permeada pelos conceitos da política educacional neoliberal. Um exemplo que podemos apresentar é a necessidade de formação para aplicação dos eixos de intervenção social e empreendedorismo.

Estes são conceitos e estratégias metodológicas que, apesar de não constarem na formação inicial dos professores que estão em atividade atualmente, fazem parte do novo currículo do Ensino Médio. Neste sentido, Ferreira, Santos, Santos (2017, p. 04) afirmam que “as práticas neoliberais ao se inserirem no âmbito educacional, transformam o processo pedagógico em instrumento subordinado ao mercado”.

Além da necessidade de formação de professores para utilização de conceitos que permitam aos jovens empreenderem ou sua inserção no mercado de trabalho, a BNCC e os novos currículos do Ensino Médio exigem o domínio sobre metodologias ativas e ferramentas digitais de aprendizagem como as TDIC. Para a maioria dos professores, trabalhar com as TDIC ainda é um desafio, visto que durante a formação inicial algumas destas ferramentas disponíveis hoje ainda não existiam. Assim, quando a BNCC destaca a necessidade em trabalhar a cultura digital, se faz necessário apresentar estratégias sobre como os professores devem aplicar em sua sala de aula. Por isso, a formação de professores é condição *sine qua non* para a melhoria do ensino, qualidade da educação e sucesso da atual da reforma educacional do Brasil.

Neste sentido, como parte das medidas reformistas, o MEC elaborou um conjunto de diretrizes voltadas para a reformulação da política de formação de professores. Assim, em 2019, o CNE aprovou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI) e, no ano seguinte, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores (BNC-FC).

Estes documentos, apesar de algumas diferenças entre si, constituem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada do professor da Educação Básica e mantêm relação direta com a BNCC, ao exigir dos egressos dos cursos de licenciaturas o domínio sobre as novas competências e habilidades exigidas para a Educação Básica, conforme podemos verificar no Art. 2º da BNC: “As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Resolução Nº 2 CNE, 2020).

Segundo o MEC, a formação docente no Brasil sempre esteve voltada ao campo teórico e, por isso, pouco tem contribuído para a prática docente na Educação Básica, bem como melhoria do ensino. Neste sentido, para justificar a necessidade de revisão dos currículos do Ensino Superior, referentes à formação docente, a BNC para a formação inicial do professor está estruturada em três pilares: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, com ênfase na prática docente.

Como podemos perceber, a Reforma Educacional também atinge o Ensino Superior, ao exigir das universidades a revisão curricular dos cursos de licenciaturas no prazo de dois anos. Considerando que a homologação da BNC aconteceu em 2019, as universidades teriam até 2021 para adequação de seus currículos. Contudo, seja pelas

manifestações contrárias ou pelo descumprimento de prazo pelo MEC, ou ainda pelos efeitos da pandemia do novo coronavírus, este prazo, possivelmente, não será cumprido.

A proposta de uma Base Curricular para a formação de professores é fundamentada pelo MEC no Inciso III do capítulo 13 da LDB que define, entre as obrigações dos professores, a necessidade de zelar pela aprendizagem dos alunos. Com a implementação da BNCC e os novos currículos estaduais surge para o professor a necessidade de atualização.

As novas diretrizes para formação docente no Brasil mantêm sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação o desafio, em regime de colaboração com a União, Estados e Municípios, de preparar os professores para o que consideram como modernização da educação brasileira. Assim, os currículos dos cursos de formação dos professores precisarão se adequar a BNCC no que estabelece novas competências, habilidades, estratégias metodológicas e objetivos de aprendizagem.

Na BNC de formação inicial, a ênfase do curso está voltada para a prática docente, exigindo ampliação da carga horária e maior tempo dedicado ao estágio. Para isso, a carga horária dos cursos de licenciaturas passará a contar 3.200 horas e o estágio docente deverá está previsto desde o primeiro ano do curso, como poder ver no trecho da resolução:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas (RESOLUÇÃO nº 2 CNE, 2019).

A BNC ainda exige a revisão da política de formação continuada. Esta parece ser uma tarefa até mais difícil que a reformulação dos currículos da formação inicial. Isso porque parte dos municípios e até alguns estados não dispõem de estrutura adequada para a formação de professores.

Um exemplo desta limitação pode ser apontado com a recente experiência decorrente da pandemia do novo coronavírus. Com a suspensão das aulas presenciais, as redes de ensino em todo o País precisaram definir imediatamente ações e estratégias para a formação de professores que contemplassem o uso das Tecnologias na Educação. No caso da Paraíba, a rede estadual de ensino elaborou e disponibilizou um curso *online* sobre o ensino remoto, contemplando as ferramentas digitais e metodologias ativas.

O curso com oferta de 10 mil vagas foi planejado para atender inicialmente apenas a rede estadual, mas precisou ampliar as vagas para 20 mil e contemplar os municípios,

devido às dificuldades técnicas e pedagógicas das redes municipais, bem como ausência de infraestrutura física ou rede lógica para manter o curso. Cabe ressaltar que a maioria dos municípios não dispõe de corpo docente para ministrar e acompanhar os cursos. O que justifica a necessidade de fortalecimento do regime de colaboração ou a dependência às consultorias do setor privado.

Quanto à formação continuada para os novos currículos, é possível que os municípios recorram às tradicionais consultorias e seus pacotes pedagógicos. Estas consultorias, em sua maioria, são formadas pelas fundações e institutos que colaboraram com a BNCC. Um risco, pois apesar da reconhecida expertise poderá desconsiderar os aspectos regionais que potencializam os currículos nos estados.

Sobre o papel destas fundações, institutos e consultorias no contexto da reforma educacional no Brasil, Pontes (2020) chama a atenção para o processo de privatização da educação no País, operacionalizado por meio de diferentes estratégias, entre elas:

[...] elaboração de propostas curriculares por instituições privadas de reconhecimento técnico social; política estruturada de venda de assessoria e consultorias; venda de material pedagógico; disputas das grandes editoras privadas nas licitações dos livros didáticos para as escolas públicas (PONTES, 2020, p.37).

Assim, uma das consequências que a autora apresenta sobre o processo de implementação do novo currículo nos estados é a transferência do papel de instituição formadora, atribuído, até então, às universidades públicas, para o setor privado. Esta é uma possibilidade fundamentada no Art. 213 da Constituição Federal de 1988 que abre espaço para o financiamento público às instituições privadas para atendimento de demandas por formação docente, por exemplo.

Durante o processo de elaboração dos currículos estaduais, as fundações e institutos de apoio à implementação da BNCC tiveram acesso privilegiado a informações por meio de levantamentos, diagnósticos, etc. que lhe permitiram mapear as necessidades para a formação de professores no País e, assim, desenhar soluções padronizadas em cursos online, material impresso, consultorias às equipes técnicas das secretarias de educação ou orientações à gestão escolar. Alguns cursos podem ser gratuitos, mas são financiados por grupos empresariais que especulam no mundo da educação pública.

Ainda há oferta de cursos rápidos por fundações ou institutos que poderão limitar a participação das universidades públicas na formação dos professores e franquear a educação pública ao setor privado. Além do mercado propriamente dito, o avanço do

setor privado sobre a educação pública tem outros interesses como a indução de uma política educacional instrumentalizadora que atenda às necessidades para recuperação do capitalismo em crise.

Um exemplo de articulação entre a BNCC, os novos currículos do Ensino Médio e a BNC para a formação continuada de professores é a necessidade de formação quanto à utilização das TDIC e o uso das metodologias ativas no processo de ensino. A BNCC destaca a necessidade de incorporar novas metodologias aos cursos de formação de professores e as transformações tecnológicas como estratégias para tornarem as aulas mais atrativas. As metodologias ativas surgiram na década de 1980, em contraponto ao método tradicional, como alternativa para um ensino crítico e criativo:

[...] as metodologias ativas apresentam importantes recursos para a formação crítica e reflexiva do aluno através do processo de ensino e aprendizagem, onde acontece a interação, a realização de hipóteses e a construção de conhecimento de forma ativa ao invés de um aprendizado passivo, portanto, a aprendizagem significativa acontece quando o aluno interage com o assunto em estudo (NASCIMENTO; FEITOSA, 2020, p.03).

Neste contexto, chamamos atenção ao ato de rebeldia pedagógica do professor. A resistência no sentido de, diante da objetividade do currículo, transgredir para além da mera instrumentalização ou reprodução dos conceitos. No contexto da pós-verdade, vista aqui como a tentativa revisionista de deslegitimar a ciência provocando o confronto de opiniões, o “compromisso intelectual do historiador com a crítica e o papel do ensino de história” devem ser evidenciados como resistência epistemológica e pedagógica (NARITA, 2021, p.264).

As TDIC e metodologias ativas devem ser utilizadas como estratégias para aperfeiçoar a prática docente e reforçar os conceitos utilizados em sua disciplina. Segundo Cardozo et al (2017, p. 13.793) “A educação escolar no âmbito do capitalismo monopolista pode contribuir tanto para a perpetuação das relações sociais de produção como para transformá-las”. Neste contexto, nosso direcionamento é para subversão pedagógica, ao considerar que as novas competências e habilidades definidas na BNCC podem contribuir com o Ensino de uma História crítica, ética e cidadã ao fomentar o uso das TDIC como estratégias para formação do professor. Subversão no sentido de ir além da simples instrumentalização docente.

Assim, como suporte à formação do professor e a aplicação das metodologias ativas, as TDIC se apresentam como estratégias para integração das tecnologias digitais

à educação. Sobre sua utilização no espaço escolar, “não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 487). Com a ampliação da carga horária dos cursos de licenciaturas, estes poderão incluir estratégias como a aprendizagem baseada em resolução de problemas, sala de aula invertida ou *gamificação*, por exemplo, como metodologias de ensino.

No que tange às competências gerais para a profissão docente, a Resolução CNE nº2 faz o paralelo sobre a importância da cultura digital para a formação docente e o currículo da Educação Básica, como é possível verificar na transcrição da 5ª Competência Geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (RESOLUÇÃO CNE, nº 2, 2019).

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. 09).

Na BNC formação, a cultura digital tem o objetivo profissional, orientando o professor sobre o uso pedagógico e a necessidade de problematização quanto aos aspectos éticos da tecnologia, já na BNCC, aparece com uma função de integração ao mundo digital, ampliando as possibilidades sociais, mas ressaltando uma abordagem reflexiva e ética pelo professor.

Assim como na BNCC, que enfatiza a formação em Língua Portuguesa e Matemática, na BNC a formação, independente da área de conhecimento, terá uma base em Língua Portuguesa e raciocínio lógico. Aqui há um ponto de atenção quanto à limitação do tempo para a formação específica no campo de atuação do professor. Não se trata de desconsiderar a importância da Língua Portuguesa e Matemática na formação docente, mas é importante demarcar o espaço e o tempo necessários à formação específica das áreas do conhecimento.

Como a BNCC exige um profissional que consiga dominar sua área do conhecimento, se faz necessário tempo para formação. O que parece ser contraditório. Na

Educação Básica, o professor terá que ser enciclopédico, pois além da disciplina para a qual foi formado precisará ter competência e aqui falo conhecimentos, para ministrar outros componentes de sua área. Mas, na formação inicial poderá ter sua formação específica comprometida, uma vez que a BNC orienta para as licenciaturas um currículo que evidencie o ensino da Língua Portuguesa, raciocínio lógico, integração das TDIC aos processos metodológicos e a prática de estágio.

Vamos tomar como exemplo o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O curso é ofertado nos turnos matutino e noturno com a mesma estrutura curricular: 3.000 horas, sendo até 360 horas destinadas às disciplinas optativas. Em sua matriz curricular, as disciplinas de fundamentação teórica no campo da História correspondem a 50% da carga horária do curso, enquanto a formação pedagógica, estágio docente e disciplinas optativas complementam a formação do professor.

Mesmo tendo uma carga horária satisfatória, segundo a BNC formação, o curso de Licenciatura em História da UFPB poderá concentrar mais tempo para a formação pedagógica, utilizando-se do espaço dedicado à formação específica. Conforme Art. 3º da Resolução nº 02 do CNE, a formação do professor será com “base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC”.

Mesmo que a Resolução nº 2 do CNE defina a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura de 3.000 horas para 3.200 horas, a formação do professor de História poderá ser comprometida ao se limitar a reproduzir o que está definido na BNCC, reduzindo o tempo para a formação específica. Este um dos motivos de resistência das universidades públicas no Brasil ao processo de reforma curricular que originou a BNCC e a BNC formação.

Diante dos aspectos objetivos, seja com a homologação da BNCC, a Reforma do Ensino Médio ou a resolução que estabelece a BNC Formação, devemos seguir Freire (1992, p.05), quando nos provoca a esperar. Isso porque um ato de esperança se levanta nos estados, seja durante a revisão ou implementação curricular, que é a oportunidade de ir além das competências e habilidades exigidas por Lei. Considerando a autonomia dos Sistemas de Ensino e a criticidade docente, é possível uma prática docente capaz de superar a mera instrumentalização. Aqui há uma janela de oportunidade quando propomos trabalhar com a *gamificação* para formação inicial ou continuada de professores de História.

Caberão as equipes de currículo, seja na Educação Básica ou Ensino Superior, apresentar uma proposta curricular inovadora, respeitando, evidentemente, a legislação educacional, mas considerando as características de seu território e como as tecnologias podem contribuir com a prática docente, melhoria do ensino e resultados educacionais, respeitando os princípios éticos e potencializando a construção do conhecimento a partir dos espaços escolares.

Para este estudo, consideramos a tecnologia no sentido amplo, abrangendo as técnicas, processos e métodos desenvolvidos pelo homem em atividades práticas em diferentes áreas (MAZIERO E BRITO, 2015, p. 03). No campo educacional, a tecnologia já é utilizada em vários processos, seja como ferramenta didática, método de ensino ou processo avaliativo.

Contudo, nosso objeto de estudo visa compreender as possibilidades pedagógicas das TDIC aplicadas ao Ensino de História no contexto da BNCC. Trata-se, portanto, de uma proposta que pretende integrar as tecnologias digitais ao processo de construção do saber histórico por meio da *gamificação* como estratégia metodológica. Para tanto estas tecnologias,

[...] inicialmente denominadas como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que englobavam a televisão, o rádio e o jornal, e hoje sendo conhecidas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pois abrangem dispositivos eletrônicos que se utilizam da internet como computadores, tablets e smartphones. (TEZANI, 2017. p. 296).

Tecnologias como o rádio e a TV já foram utilizadas em diferentes momentos como suporte educacional. Recentemente, os computadores assumiram destaque nas escolas com a instalação de laboratórios e a necessidade de trabalhar os conhecimentos do mundo da informática. Contudo, com a internet e a ampliação do acesso aos dispositivos móveis novas possibilidades surgiram com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Apesar de fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas, ainda são pouco exploradas no ambiente escolar.

Desde o início dos anos 2000, o Governo Federal intensificou suas políticas públicas no sentido de prover as escolas com diferentes tecnologias para o ensino. O ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional, é um exemplo de política pública que, apesar de estruturante, não conseguiu garantir a efetividade das TDIC nas escolas. Parte dos desafios deve-se, exatamente, à descontinuidade da política de formação de professores ou a falta de cobertura para uso da internet pelas escolas.

Como visto, a BNCC reforça a necessidade em desenvolver competências e habilidades relacionadas à cultura digital em atendimento às necessidades produtivas. Contudo, além de equipar as escolas com tecnologia e direcionar o currículo para o desenvolvimento das habilidades exigidas pelo mundo digital, se faz necessária a formação dos professores para o uso reflexivo, crítico e ético das tecnologias digitais no ambiente escolar.

O currículo do Novo Ensino Médio, elaborado no âmbito do território da Paraíba, ratifica a BNCC e preconiza o uso das TDIC como suporte didático. Contudo, sua implementação exige do professor tempo para problematização e postura crítica diante dos desafios que a cultura digital nos apresenta. Esta postura exige do professor formação adequada, pois:

[...] a reflexão sobre o uso das TDIC deve ultrapassar o incremento de técnicas que desenvolvam a maestria no uso desta ou daquela ferramenta, mas sim discutindo temas como: a ética na sociedade da informação, a capacidade de adaptação às mudanças constantes, bem como de tomada de consciência do presente e de integração cada vez maior da polissemia cultural mundial (PAULA, 2013, p. 04).

A quinta competência, que trata da cultura digital, apresenta um desafio para a formação do professor. As tecnologias digitais já postas como ferramentas cotidianas e acessíveis a quem pode custear, agora se apresentam como instrumentos indispensáveis ao fazer pedagógico. Com a popularização dos *tablets* e aparelhos *smartphones*, uma parcela maior da população passou a consumir serviços e produtos do mundo digital, o que trouxe novos desafios, inclusive do ponto de vista da ética. Neste sentido, a escola enquanto instituição formadora tem papel decisivo diante da necessidade de orientação adequada sobre o uso e consumo das informações produzidas e disponíveis no mundo digital.

Para Tezani (2017), os estudantes fazem uso de diferentes ferramentas digitais, sendo que as escolas ainda não conseguiram integrá-las ao processo de ensino. Esta ausência tem provocado, segundo a autora, o distanciamento dos estudantes em relação à escola, considerada ainda tradicional. As escolas que não conseguem estruturar um currículo capaz de conectar os estudantes às ferramentas digitais apresentam desafios educacionais relacionados ao processo de letramento digital que se reflete na baixa aprendizagem e consequente evasão.

Quanto ao letramento digital:

[...] refere-se à capacidade de uso dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, com uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e escrita também no meio digital. O termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabético e regras da língua escrita; ele amplia a interpretação de letramento, incluindo-se as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais (AZEVEDO, 2018, p. 618).

As TDIC estão presentes no cotidiano dos jovens, seja para acessar informações em *sites*, ouvir músicas em plataformas de áudio ou assistir a vídeos em canais de *streaming*. Além de entretenimento, a tecnologia digital oferece serviços que otimizam o tempo e facilitam o acesso a diversos bens ou mercadorias na sociedade atual.

Nossos alunos estão imersos num contexto digital. Inseridos em uma sociedade digitalizada na qual as TDIC estão presentes na organização e no funcionamento da vida cotidiana, indagamos sobre seu uso no processo de ensino e aprendizagem: Como (re)pensar a prática pedagógica (TEZANI, 2017, p. 296).

O questionamento da autora nos permite refletir sobre o quanto a escola, enquanto instituição social responsável pela educação formal, precisa integrar as TDIC ao processo de ensino, seja como estratégia para o letramento digital para acompanhar as mudanças e avanços tecnológicos de seu tempo. Ao fazermos um recorte em relação ao Ensino de História, percebemos que os professores enfrentam diferentes desafios seja quanto à metodologia utilizada, o baixo engajamento dos estudantes em relação aos conceitos históricos e pedagógica relacionados às TDIC.

O mundo das imagens, sons e cores presentes na televisão, celulares, computadores e outros aparelhos tecnológicos chamam a atenção de adolescentes e jovens e, no ambiente escolar, a desmotivação pelas aulas expositivas e sem recursos tecnológicos leva o professor a enfrentar problemas de indisciplina e desmotivação por parte dos alunos (BUSIGNANI, 2013, p. 04).

De maneira geral, não se trata de homogeneizar as competências quanto a Cultura Digital, mas refletir sobre a formação inicial dos professores de História, é possível perceber que não tiveram oportunidade em desenvolver estratégias de ensino com o uso das TDIC. Entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, o entendimento sobre o uso de tecnologias na educação era diferente do que a BNCC apresenta. Enquanto o esforço nas décadas anteriores se deu em relação à inserção de equipamentos como a TV, o computador ou *tablet* na escola, hoje o desafio é como utilizar adequadamente as TDIC

no contexto escolar, utilizando de metodologias com a *gamificação* como estratégia para o Ensino de História, por exemplo.

Mesmo no início dos anos 2000, as formações sobre a utilização de tecnologias na educação que chegavam às escolas não contemplavam todos os professores. Apesar de importante para inserção da escola no mundo das tecnologias, não conseguiram atender a todos os professores:

O ProInfo tem sido implementado de forma fragmentada e descontínua. Apesar de os objetivos serem amplos, as estratégias sempre foram limitadas. A maioria das escolas públicas enfrenta dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica (TEIXEIRA, 2016. p. 508).

Uma parte considerável dos professores de História ainda tem sua formação marcada pelo método tradicional, seja devido à sua formação na Educação Básica ou mesmo no Ensino Superior. Um método baseado na explanação teórica e na utilização dos poucos recursos didáticos como a aula expositiva e o livro didático.

É importante ressaltar que a geração mais jovem de professores e aqueles que estão em formação continuada já fazem uso de tecnologias no Ensino de História. As TDIC enquanto possibilidades tecnológicas recentes vêm ganhando espaço entre estes professores e provocando a inquietação entre aqueles que ainda resistem. A metodologia tradicional, ainda utilizada em muitas escolas, não desperta o interesse dos jovens nos dias atuais. Na realidade tem provocado o distanciamento em relação às aulas, sobretudo de História, consideradas teóricas e pouco dinâmicas.

Neste sentido, a Proposta Curricular da Paraíba abre algumas oportunidades como a utilização das TDIC em situações de aprendizagem ativa como a *gamificação*. Contudo, é necessário que o professor entenda o contexto da reforma do Ensino Médio e perceba seu papel subversivo no sentido de transgredir a BNCC para ir além do ensino de novas competências e habilidades exigidas pelo setor produtivo.

Embora respeite a BNCC e os novos currículos como força de Lei, o que escapa aos professores é a resistência. É necessário demarcar seu espaço pedagógico, fazendo uso dos instrumentos criados pela própria Reforma “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 05). Ao professor, a formação aparece como oportunidade de problematizar os limites impostos pelos novos currículos e traçar estratégias para ir além da simples instrumentalização

exigida pela BNCC. Utilizar da tecnologia para ampliar os limites da aula, reforçar os conceitos históricos e diversificar as leituras são algumas possibilidades.

Entre estas possibilidades podemos destacar a aproximação dos estudantes com as diferentes fontes históricas, antes disponíveis apenas por ilustrações em livros didáticos, agora a um clique na tela do *smartphone* ou computador. Ainda, o acesso a periódicos digitalizados, navegar por *sites* que oferecem visitas virtuais a sítios arqueológicos, galerias de arte ou bibliotecas.

Em tempos de extremismo, *fake news* e negacionismo, a integração das TDIC ao Ensino de História se apresenta como estratégia importante para formação da consciência histórica⁶ dos estudantes. Além da construção do conhecimento histórico, saber problematizar o uso das ferramentas tecnológicas, sobretudo diante da velocidade estabelecida durante a “Era digital”, se mostra uma competência atual e necessária à prática docente, especialmente ao professor de História.

A urgência para formação do professor não se dá apenas pela ausência de disciplinas que abordem o uso das tecnologias na educação nos cursos de licenciatura, mas pela demanda social. Os produtos educacionais estão cada vez mais integrados às TDIC. Hoje, o estudante recebe o livro impresso, mas tem à disposição o livro digital e uma plataforma de estudos. Os editais do PNLD exigem das editoras que apresentem Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) como *links* no material didático. Para além dos livros didáticos temos *sites*, aplicativos, *softwares*, ambientes virtuais de aprendizagens, etc.

Hoje é possível criar plataformas de aprendizagem a partir de aplicativos como o *Google Classroom* em que o professor disponibiliza leituras em PDF, *podcast*, vídeo integrado ao *Youtube*, abre fóruns de discussão e até avaliação por rubricas utilizando as ferramentas da *Google for Education*. Alguns destes serviços são gratuitos, mas para o acesso completo às ferramentas é necessária assinatura, o que exige o custeio por parte do poder público ou do próprio professor.

Além de otimizar o tempo na gestão das atividades didáticas, as TDIC possibilitam maior autonomia e responsabilidade aos estudantes quanto à condução de sua rotina escolar. Quanto ao professor, este precisa ter nítido seu novo papel de orientador e facilitador do aprendizado.

⁶ “A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

As TDIC podem contribuir para a mudança de postura em relação às aulas de História. Hoje, é possível encontrar entre estudantes com justificativas que as aulas expositivas são chatas, cansativas e monótonas. Contudo, as ferramentas digitais apresentam uma variedade de possibilidades para dinamizar as aulas sem perder o foco na aprendizagem. Mas, para isso é necessária formação aos professores.

Outro aspecto importante é a produção e o consumo de material educativo na internet. São plataformas digitais, canais de vídeos, *blogs*, *podcast*, recursos que estão à disposição do professor. Contudo, parte do que é disponibilizado na internet não tem a curadoria de um profissional da educação. Podemos destacar os canais de História na Plataforma do *YouTube*. A maioria dos canais é apresentada por jornalistas, curiosos ou simplesmente produtores de conteúdos que não têm formação em História e não fazem a devida fundamentação histórica. Apenas apresentam uma narrativa com linguagem jovem sobre fatos históricos, por vezes curiosidades, mas sem o rigor historiográfico.

Enquanto o professor de História não incorporar as tecnologias digitais à sua prática, continuará a observar outros profissionais a construírem narrativas históricas de entretenimento público sem análise crítica, o que tem alimentado o anacronismo e teorias negacionistas. É importante destacar que alguns canais no *YouTube*, a exemplo de Brasil Paralelo, estão fortemente ligados a interesses diversos, sejam comerciais ou políticos, que contribuem para a construção do negacionismo histórico, numa perspectiva de deformação historiográfica (MILMAN, 2000). Neste cenário, se faz cada vez mais necessário o papel dos historiadores, dos professores de História, para um debate que ultrapassa os muros da escola e chega à esfera pública com advento da internet e das redes sociais. Assim, a exposição pública dos fatos sem a crítica docente ou o rigor da análise historiográfica,

[...] acaba por influenciar negativamente a memória nacional sobre temas de importância histórica para o Brasil, os quais, por vezes, são abarcados de forma rasa e revisionista, com constatações pouco embasadas e ligadas a cunhos ideológicos que visam enfraquecer as abordagens acadêmicas sobre o tema (COUTO NETO, 2019, p. 87).

Temas como o genocídio indígena nas Américas, a escravidão no Brasil, o holocausto ou a ditadura militar são apresentados de forma a distorcer os acontecimentos e negar os conhecimentos historiográficos, além de construir novas narrativas, não com a perspectiva de desconstrução histórica apresentada por Derrida (2004), mas como

negacionismo ativista utilizado, sobretudo pela extrema direita, para justificar suas posições políticas.

As narrativas negacionistas foram popularizadas no final da década de 1980, quando o historiador francês, Henry Rousso, passou a identificar os discursos de grupos de extrema direita que fazia uso do revisionismo ideológico para negar crimes de genocídios como o holocausto. Para Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 14), o negacionismo “longe de se restringir ao debate acadêmico e historiográfico, é também um fenômeno político relacionado às práticas e aos discursos que questionam as relações que as sociedades estabelecem com seus passados”.

Em tempos que as TDIC possibilitam a transmissão de informações de forma instantânea, as teorias negacionistas provocam confusão entre as pessoas e colocam em risco os regimes democráticos. O consumo instantâneo das informações e a ausência de reflexão sobre os fatos históricos pode criar um exército de jovens informados, mas não formados. Caberá ao professor de História provocar o olhar crítico sobre as fontes e a própria informação consumida no sentido de evitar uma visão superficial sobre os processos históricos na atualidade, no que Hartog (2013) destaca como presentismo. Neste sentido, a quinta competência da BNCC, que trata da Cultura Digital nos currículos do Ensino Médio, chama atenção dos professores para esta reflexão:

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.60).

Os estudantes precisam ter conhecimento pleno do passado como condição para entender as transformações do presente. E não se tornarem reféns do negacionismo presentista.

Como exposto, o uso das TDIC tem muito a contribuir com o trabalho do professor de História. As novas ferramentas digitais, integradas às metodologias ativas poderão otimizar o tempo em sala de aula e permitir ao professor aprofundar a reflexão sobre conceitos básicos da disciplina. Além de expandir seu repertório metodológico, poderá ampliar a sala de aula para além dos muros da escola. As TDIC permitem ao professor o desenvolvimento de projetos em ambientes virtuais, sincronizando aulas, utilizando

ferramentas de trabalho colaborativo, acesso a fontes de pesquisas disponíveis em rede, etc.

Para que estas mudanças possam acontecer, conforme preconizadas na BNCC e currículos estaduais, é necessário investimento em equipamentos, conexão e formação de professores. A realidade social e as dificuldades em infraestrutura nas escolas públicas, sobretudo em regiões periféricas, comunidades rurais ou povos tradicionais, aparecem com graves empecilhos ao processo de democratização das TDIC como recursos metodológicos na Educação Básica.

Retomando que a Cultura Digital não se apresenta como competência homogênea na formação dos estudantes, encontramos escolas públicas que não dispõem de computadores, rede de internet, estudantes com acesso precário a dispositivos móveis e professores contratados temporariamente. Conforme Censo Escolar 2020, apenas 23,8% das escolas públicas no Brasil contam com computadores portáteis e 52,0% possuem internet banda larga. Apesar de amplamente difundidas, as ferramentas que constituem o universo das TDIC ainda não estão acessíveis a todos os estudantes e professores.

A regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) trouxe certa segurança para o investimento na área. Mas é necessária uma gestão eficiente para garantir as condições mínimas de integração das escolas públicas ao mundo digital.

Além do Fundeb, outra possibilidade de investimento para melhoria da conectividade e uso das TDIC nas escolas públicas é o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Criado inicialmente para apoiar a expansão da telefonia fixa, com a nova regulamentação, poderá ser utilizado no esforço de universalização do acesso à internet nas escolas, especialmente em áreas com pouca ou sem cobertura das operadoras. Esta proposta tem sido protelada pelo governo, mesmo com recursos disponíveis.

Segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), entre 2001 e 2016, menos de 1% do valor em conta do FUST foi utilizado. A decisão pela utilização dos recursos do fundo para a expansão e melhoria da cobertura de internet no Brasil é uma possibilidade concreta para enfrentar os indicadores da desigualdade de conectividade no País.

Os dados apresentados até aqui mostram alguns limites para o avanço da banda larga nos domicílios brasileiros e explicitam as barreiras de custo impostas ao acesso de melhor qualidade da conexão. Os resultados desagregados de pesquisas domiciliares também reforçam a reprodução de situações de desigualdade no país (GALPERIN, 2018, p. 77).

Em recente pesquisa, publicada em 2018, pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br com o título: *BANDA LARGA NO BRASIL: um estudo sobre a evolução do acesso e da qualidade das conexões à Internet*, foi constatado que entre as famílias com menor renda *per capita*, apenas 44% têm acesso a internet, já o grupo com maior renda *per capita* o acesso chega a 78%. A pesquisa constata a grande desigualdade no acesso à internet no Brasil e a carência de cobertura, principalmente entre os mais pobres (GALPERIN, 2018, p. 32), como foi também evidenciado com o Censo Escolar 2020. Além da necessidade em se trabalhar com a cultura digital nas escolas é imprescindível que o poder público possa garantir condições mínimas de conectividades nas escolas, pois

[...] se as áreas centrais das grandes cidades possuem de algum modo oferta de banda larga (ainda que restrita a grupo pequeno de prestadoras de serviços), há diversas cidades pequenas do interior que não possuem infraestrutura necessária ou, na melhor das hipóteses, são reféns de monopólios ou duopólios comerciais. Um ambiente pouco competitivo reflete índices baixos de inclusão digital (SILVA, 2015, p. 169).

É necessária uma política pública de acesso à internet com cobertura nacional que garanta às escolas o acesso à conexão em banda larga, dispositivos móveis, ambientes digitais de ensino e formação de professores para que as mudanças definidas na BNCC tenham impacto. Caso contrário, a precariedade apresentada pelas escolas hoje apenas acentuará a desigualdade de aprendizagem entre quem pode pagar por uma escola com estrutura e a escola pública sem equipamentos, conectividade e formação docente.

Além da infraestrutura, é necessário investir fortemente na formação do professor. Segundo Mansano Neto e Silva (2012), a formação do professor deve considerar uma formação crítica, capaz de compreender os problemas sociais de maneira ampla a possibilitar seu posicionamento. Neste sentido, a proposta da BNC precariza a formação do professor de História ao limitar o tempo necessário à fundamentação teórica. A utilização dos espaços necessários à formação pedagógica e metodológica nos cursos de licenciaturas de História mostra-se uma alternativa, mas é necessário que professor compreenda seu lugar neste processo, “a qualidade do ensino depende da renovação de ideias pedagógicas e o docente é ator e instrumento destas mudanças” (MANSANO NETO e SILVA, 2012, p. 02). Assim, a necessidade de acompanhar as mudanças, sobretudo tecnológicas, exigidas pelos novos currículos, abre espaço para uma renovação metodológica no Ensino de História.

Aqui não se trata do discurso que a tecnologia vai substituir o professor. Pelo contrário, o professor, diante dos dispositivos legais, está sendo desafiado a se aperfeiçoar e a utilizar as TDIC a seu favor, conhecendo novas estratégias metodológicas e ampliando suas possibilidades de ensino.

É importante ressaltar que, mesmo sendo uma necessidade didática e metodológica, não se trata de uma simples decisão em participar de uma formação continuada. O professor precisa de condições para participar das formações em serviço, acesso à tecnologia, respeito ao seu ritmo de aprendizagem, oportunidades de aplicação e condições profissionais para que a formação seja significativa.

Uma sugestão quanto à formação de professores pode ser a oferta de cursos de Pós-graduação. Neste sentido, a expansão da oferta do Ensino Superior para o interior do País pode ser apontada como uma iniciativa a ser adotada pelo MEC. Investir em cursos de mestrados e doutorados profissionais no campo da Educação Básica parece ser uma possibilidade, pois além de reforçar a formação inicial permite a atualização quanto às novas metodologias e práticas de ensino. Outra vantagem é que, por se tratar de uma formação em serviço, o professor tem oportunidade de aplicação do que se aprende em sua escola.

Assim, as competências da cultura digital presentes nos documentos curriculares exigem do professor de História o domínio sobre as novas ferramentas, sobretudo as TDIC e metodologias ativas que possam despertar o interesse pelo Ensino de História, pois,

[...] destaca-se na contemporaneidade a inserção dos jovens na cultura digital e midiática, propiciada pelo amplo acesso a novas tecnologias. Esse protagonismo exige da escola o trabalho com tais tecnologias, visando à educação para o seu uso democrático e para a participação ativa e crítica nas culturas digitais (PARAÍBA, 2019, p. 75).

Na Proposta Curricular da Paraíba, as TDIC aparecem como ferramentas didáticas e suporte metodológico aos processos epistemológicos em cada disciplina. Na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está articulada aos componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, apresentando entre seus objetivos:

[...] aprimorar o estudante como pessoa humana, considerando sua formação integral para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária (PARAÍBA, 2020, p. 383).

Contudo, é necessário que o professor seja capaz de atuar como mediador e não como mero instrumentalizador de competências. No que se refere ao Ensino de História:

[...] é importante que o professor dessa disciplina esteja atento às mudanças advindas dessa nova realidade tecnológica que permeia o espaço escolar, contribuindo para que o aluno desenvolva a capacidade de compreender criticamente os fatos históricos, bem como os fatos que acontecem no mundo atual, tornando-o um cidadão capaz de, conscientemente, enfrentar as adversidades que o mundo moderno apresenta cotidianamente (BUSIGNANI, 2013, p. 09).

Além das competências gerais da BNCC, a Proposta Curricular da Paraíba traz as competências e habilidades específicas do componente de História e a possibilidade para o professor navegar por seis unidades temáticas: a) Tempo e Espaço; b) Territórios e Fronteiras; c) Natureza, Sociedade e Indivíduo; d) Cultura, Identidade e Ética; e) Criatividade e Tecnologia e f) Política e Trabalho.

Na unidade temática, descrita como “Criatividade e Tecnologia”, os conceitos sobre a Cultura Digital são apresentados com maior rigor, exigindo do professor de História a problematização sobre os avanços tecnológicos e reflexão sobre os desafios éticos que mundo digital apresenta:

[...] novas formas de comunicação e interação social tomaram conta da sociedade e de todas as relações no mundo atual, das relações de amizade ao mundo do trabalho temos novas formas e perspectivas de relacionamentos sociais. Assim, é fundamental que haja estímulo à alfabetização e cidadania digital, com base em uma pauta inclusiva para jovens e adultos (PARAÍBA, 2020, p. 394).

Neste sentido, o trabalho do professor de História precisará ir além da alfabetização digital. Mas, para que isso aconteça é necessário o tempo adequado para o ensino dos conceitos fundantes da disciplina. As TDIC têm um importante papel no sentido se diversificar a prática docente e as possibilidades de acesso às fontes e informações, mas o professor de História precisa de tempo de aula para provocar as reflexões e críticas necessárias durante o ensino da disciplina, inclusive sobre as implicações éticas das tecnologias na sociedade atual.

A necessidade de apropriação sobre as TDIC no ambiente escolar se tornou indispensável com a crise sanitária que suspendeu as aulas presenciais em 2020, acelerando sua integração à prática docente. Contudo, ainda é possível encontrar escolas

e, conseqüentemente, professores que resistem à implementação de ferramentas digitais por diversos motivos.

Entre as justificativas apontadas para esta objeção podemos citar a) resistência ao novo; b) falta de conhecimento sobre a utilização da tecnologia; c) a necessidade de planejamento; d) condições precárias dos equipamentos disponíveis; e) dificuldade de conexão com a internet e f) a ausência de conteúdos específicos em algumas disciplinas, etc (JUNQUEIRA E CECÍLIO, 2011, p. 09). Mesmo em escolas com relativa estrutura tecnológica ainda é possível encontrar reação de alguns professores, o que nos leva a concordar que “o que falta é capacitação para a utilização das novas tecnologias com a finalidade educacional” (ZANELLA e LIMA, 2017, p. 80).

A resistência de alguns professores ao uso das TDIC pode também ser explicada por limitações financeiras, dificuldades em acessar os equipamentos ou ausência de orientação em sua formação inicial (LOPES E FÜRKOTTER, 2016, p. 273). Assim, por mais incoerente que se configure, ainda é possível encontrar escolas e professores que resistam à integração das TDIC na educação. A pandemia do coronavírus desencadeou a urgente necessidade de formação docente sobre o uso das TDIC no processo de ensino.

A objeção está cedendo espaço à necessidade de criar um novo ambiente de aprendizagem. A popularização dos smartphones e a expansão da rede de internet no Brasil trouxeram maior mobilidade e possibilidades para o uso das TDIC nas escolas. Mesmo que não seja condição exclusiva, pois encontramos escolas em comunidade sem acesso à internet. Este novo cenário exige meios para que o professor se atualize. A utilização das TDIC no Ensino de História se apresenta como uma estratégia para mobilização e engajamento dos estudantes com a disciplina.

Contudo, é importante chamar atenção para utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, orientando para que as utilizem “de modo produtivo, tendo-se em vista que o acesso e familiarização com ferramentas tecnológicas não garante o uso crítico e benéfico destas” (CAMPOS, 2015, p. 03). Este é um grande desafio não apenas para o professor de História, mas para toda a escola, pois entre as habilidades necessárias ao domínio da cultura digital está a necessidade de trabalhar a ética e a criticidade sobre as tecnologias digitais na contemporaneidade.

Cabe ao professor, como mediador na construção do conhecimento histórico, romper com a visão tradicional de ensino pautada na exposição teórica para uma metodologia problematizadora que se utilize criticamente das TDIC para a formação cidadã ética e cidadã.

Na prática, o professor de História utiliza diferentes estratégias para despertar a atenção e manter a concentração dos estudantes durante a aula no sentido de promover a aprendizagem. Como processo, o ensino é resultante das estratégias e conhecimentos que o professor consegue construir ativamente com seu estudante. São técnicas oriundas de sua formação inicial, experiência profissional ou formação continuada. Ainda assim, é possível encontrar professores que apostam, quase exclusivamente, na leitura do livro didático e resolução de exercícios.

O uso das TDIC no ambiente escolar abre uma possibilidade de avançar sobre o método tradicional no qual o professor “faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33). O desafio do professor é expandir o leque metodológico com a utilização de diferentes ferramentas digitais, disponíveis seja na escola ou na internet.

Então nos cabe uma pergunta: é este o professor de História que os estudantes têm a expectativa de encontrar na escola atualmente? Uma breve conversa com um grupo de adolescentes pode nos revelar que não. Aqui não estamos afirmando que a resistência de alguns professores à integração das TDIC ao Ensino de História seja por simples teimosia, até porque é um processo que se mostra demorado e reflete as diferenças socioeconômicas presentes em nossa sociedade. Mas, uma provocação ao professor, decorrente de uma imposição legal que é a Reforma do Ensino Médio pode ser uma oportunidade para sua formação continuada, considerando a cultura digital como uma das competências necessárias à sua prática. Contudo, para entrar neste universo, o professor está sendo desafiado a utilizar as TDIC como alternativas didáticas e pedagógicas na construção do saber historiográfico.

CAPÍTULO 2

2.1. O Ensino de História na era das tecnologias e das metodologias ativas

O Ensino de História como é ministrado na maioria das escolas brasileiras não atende mais às expectativas dos estudantes do Ensino Médio. Dados levantados pela

OCDE (2018), tendo como base as avaliações do PISA, demonstram dificuldades de aprendizagem em leitura, raciocínio lógico, educação científica e resolução de problemas de forma colaborativa. São perceptíveis as transformações que as tecnologias digitais têm provocado no mundo da educação ao incorporar novas metodologias como alternativas a modelos de ensino tidos como tradicionais. Mas, como as novas tecnologias podem contribuir para o aperfeiçoamento do professor de História?

A BNCC apresenta urgência quanto à reestruturação dos currículos do Ensino Médio, justificando pela necessidade em desenvolver competências e habilidades relacionadas à modernização dos setores produtivos, cada vez mais automatizados, o que exige daqueles que ingressam no mercado do trabalho conhecimentos sobre ferramentas digitais, controle emocional, flexibilidade, liderança etc. Estas exigências têm provocado inquietações, especialmente entre os professores de História quanto à necessidade de integrar as TDIC como ferramentas pedagógicas na aplicação de metodologias que permitam desenvolver diferentes competências, entre as quais as que fazem parte do fazer historiográfico, como previsto no currículo do Novo Ensino Médio.

Como componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a História tem entre seus objetivos a necessidade de trabalhar a capacidade de analisar fatos históricos de forma a fundamentar a compreensão das implicações sociais do presente. Ao professor de História é exigida a utilização de métodos e técnicas próprias como “aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica” (PRATS, 2005, p. 13) para fomentar entre os estudantes o conhecimento histórico e sua formação cidadã. Contudo, a dificuldade quanto à leitura e a capacidade de resolução de problemas são evidências que a metodologia ainda utilizada em parte das escolas pouco contribui para a formação do estudante de História no contexto da era digital.

Neste sentido, a BNCC traz algumas possibilidades metodológicas quanto ao ensino de História a partir da utilização de ferramentas digitais como estratégias de metodologias ativas de aprendizagem, que apresento no capítulo seguinte como relato de experiência do produto didático-pedagógico realizada com professores de história da rede pública do estado da Paraíba.

Entre as possibilidades para aperfeiçoamento do Ensino de História, podemos destacar as experiências com a *gamificação*, que “abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um

determinado público” (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 16). A *gamificação* para o Ensino de História propõe a utilização da mecânica de *game* em situações de ensino e aprendizagem. Como produto final deste Mestrado Profissional em Ensino de História, apresentei uma proposta de atividades *gamificadas* que simule os ambientes de treinamentos, como acontece em empresas, mas com uma das estratégias, dentre as possibilidades das metodologias ativas, para o professor estimular o engajamento dos estudantes com as temáticas das aulas de História.

A formação do professor para utilização das TDIC no contexto pedagógico é um dos desafios apresentados pela proposta de diversificação e flexibilização do currículo do Ensino Médio. Neste capítulo, iremos refletir sobre as possibilidades de formação para o professor de História quanto à utilização da *gamificação* como estratégia metodológica para aperfeiçoamento do Ensino de História.

2.2. Metodologias ativas

As transformações tecnológicas, sobretudo no início do Séc. XXI, têm provocado mudanças importantes no comportamento social, decorrentes de novas formas de comunicação, hábitos de consumo ou acesso a serviços digitais, o que reflete diretamente no campo da educação, exigindo dos professores novas competências, especialmente quanto à utilização das ferramentas digitais. Novos equipamentos, como computadores, *tablets* e *smartphones* conectados à rede de internet, têm permitido às escolas experimentar novas possibilidades de ensino.

Os jovens estão imersos em diferentes contextos sociais e fortemente influenciados pela cultura digital, não sendo, portanto, eficiente o ensino centrado na exposição analógica de conhecimentos na qual os estudantes passivamente retêm o conhecimento, pois o contexto social no qual estamos inseridos é o da era tecnológica: a informação está à disposição dos sujeitos em velocidades cada vez mais rápidas, vinculadas no momento dos fatos por meios cada vez mais avançados (LOVATO et al., 2015, p. 155). É neste contexto de imersão tecnológica que se faz necessária a intervenção do professor no sentido de provocar a reflexão e a criticidade no processo educativo. Não se trata de consumir a tecnologia, mas saber como utilizá-la de forma correta. A *gamificação* se apresenta como uma das metodologias que nos permite trabalhar tecnologia, estratégias de engajamento dos estudantes e Ensino de História. A escolha pela temática deve-se a motivação dos jovens com os games e as possibilidades de

trabalhar diferentes temas. Contudo, não excluir outras possibilidades metodológicas que tenham o estudante como centro no processo de ensino.

Quando analisamos os indicadores do PISA⁷ em relação à capacidade dos estudantes resolverem problemas, percebemos que a média dos países que integram a OCDE foi de 35,7%, enquanto no Brasil apenas 6% dos estudantes avaliados apresentaram habilidades e competências relacionadas à resolução de problemas em ambiente colaborativo, uma das necessidades relacionadas à formação cidadã em contexto de desenvolvimento econômico. A *gamificação* possibilita ao professor estimular o desenvolvimento de atividades em grupo ou em ambientes colaborativos e virtuais.

No caso do Brasil, uma das justificativas para o baixo desempenho acadêmico dos estudantes, é atribuído por alguns pesquisadores ao formato de ensino, pautado na transmissão hierárquica do conhecimento (MACIEL, 2011, p. 337). O ensino tradicional, apesar de não ser diretamente criticado pela BNCC, é possível identificar na organização do documento um discurso de ensino pautado, agora, na centralidade do estudante. A BNCC justifica a necessidade de mudança curricular considerando as transformações sociais decorrentes do avanço tecnológico. Neste sentido, para compreender os jovens em suas múltiplas dimensões, o novo currículo se utiliza de um conceito amplo e plural, no qual a juventude é:

[...] entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 463).

⁷ Em 2018, 79 países participaram do PISA, sendo 37 deles membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Dinamarca, Eslováquia (República Eslovaca), Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça, Turquia e 42 países/economias parceiras: Albânia, Arábia Saudita, Argentina, Azerbaijão (somente a capital Baku), Bielorrússia, Bósnia-Herzegovina, **Brasil**, Brunei Darussalam, Bulgária, Catar, Cazaquistão, B-S-J-z (China)*, Costa Rica, Croácia, Emirados Árabes Unidos, Escócia, Filipinas, Geórgia, Hong Kong (China), Indonésia, Jordânia, Kosovo, Líbano, Macau (China), (República da) Macedônia do Norte, Malásia, Malta, Marrocos, (República da) Moldávia, Montenegro, Panamá, Peru, República Dominicana, Romênia, Rússia (Federação Russa), Sérvia, Singapura, Tailândia, Taipé Chinesa, Ucrânia, Uruguai, Vietnã. Cerca de 150 escolas e 6.300 alunos de cada país/economia participaram da avaliação.

Um dos primeiros pensadores modernos a defender novas metodologias de ensino foi o filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952). Este apresentou técnicas didático-pedagógicas que fundamentam as novas metodologias na educação. A chamada Escola Nova contestava o método tradicional e defendia uma educação centrada na autonomia e nas capacidades individuais dos estudantes como pautada nas metodologias ativas atuais.

O pensamento de Dewey apoiava a necessidade de que as escolas deveriam potencializar as capacidades e habilidades individuais dos estudantes por meio de uma nova metodologia de valorização da autonomia. Para ele, “o objetivo da educação é visto como a formação de estudantes com competência e criatividade, capazes de gerenciar sua própria liberdade” (LOVATO et al, 2015. p. 156). Charles A. Wedemeyer, ao criticar o ensino tradicional e apresentar sua Teoria do Estudo Independente, defendia a autonomia do estudante como estratégia de libertação pelo conhecimento. Wedemeyer foi defensor das tecnologias como ferramentas para potencializar o ensino (COSTA, 2019, p. 41).

As ideias de John Dewey e Charles A. Wedemeyer receberam contribuições de outros autores como Michael Moore, Otto Peters e Börje Holmberg. As metodologias ativas de aprendizagem ganharam força com o advento das TDIC e das possibilidades de integração de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem. Importante destacar que a realidade brasileira difere da norte-americana quanto ao princípio do *self made man* que atribui ao indivíduo a responsabilização pelo sucesso na educação.

Assim, as metodologias ativas se apresentam como alternativa ao ensino tradicional que, segundo os indicadores do PISA, não atende aos anseios da sociedade moderna e digital. As novas metodologias colocam o estudante como protagonista, como defendido por Wedemeyer, já ao professor é atribuído o papel de mediador do processo. Como estratégia para a diversificação metodológica, a BNCC destaca a necessidade da integração das TDIC ao processo de ensino e:

[...] propõe que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito das tecnologias, tanto no que concerne aos seus meios de produção e seu papel na sociedade atual como também em relação às perspectivas futuras de desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2018, p. 539).

Entre os objetivos da BNCC está a necessidade em promover ambientes de trabalho pedagógico cooperativo. Segundo Araújo (2001, p. 03) “a cooperação será responsável pela socialização da mente e abrirá caminho para o desenvolvimento da

autonomia da consciência”. O desenvolvimento da autonomia entre os estudantes é um dos objetivos dos novos currículos do Ensino Médio, considerando que esta é uma estratégia para a definição de comportamento de liderança, autonomia e criticidade.

Neste sentido, as TDIC se apresentam com ferramentas que permitem ao professor desenvolver ambientes de aprendizagens que estimulem a autonomia, liderança e capacidade de resolução de problemas, não apenas no contexto das competências exigidas pelos setores produtivos, mas envolvendo as questões sociais de maneira que possa contribuir para a formação da consciência histórica do estudante (RÜSEN, 2010).

Desta forma, a *gamificação* se apresenta como uma das possibilidades de emprego das metodologias ativas para o Ensino de História. Assim, no lugar de um estudante estático em sua sala de aula, recebendo exemplos e respondendo exercícios repetitivos com vista à memorização, a *gamificação* poderá contribuir com o Ensino de História ao criar ambientes de cooperação, promover situações para resolução de problemas reais, provocar engajamento entre os estudantes e o currículo, estimular a liderança e permitir uma aprendizagem autônoma.

Aqui elencamos entre as metodologias ativas disponíveis, uma que está associada ao processo colaborativo de aprendizagem, por entender que este método poderá contribuir para o Ensino de História: a *gamificação*. O trabalho colaborativo rompe com a postura hierárquica em sala de aula ao estimular a aprendizagem em equipe e com objetivo comum. Neste sentido, a aprendizagem deixa o aspecto de classificação e torna-se um processo mútuo no qual é objetivo comum. Preferimos, inicialmente, apresentar brevemente algumas das estratégias e, ao final, destacar a *gamificação* como produto de intervenção pedagógica como proposta para o Ensino de História.

No que tange às estratégias colaborativas de ensino, as metodologias ativas apresentam algumas possibilidades, dentre as quais podemos destacar: a) Aprendizagem Baseada em Problema; b) Problematização; c) Aprendizagem Baseada em Projetos; d) Aprendizagem Baseada em Times; e) Instrução por Pares e f) Sala de Aula Invertida (SANTANA, 2016, p. 06). Para melhor compreensão, considerando sua similaridade, apresentaremos uma rápida síntese de cada estratégia.

A Aprendizagem Baseada em Problemas ou Problem-Based Learning – PBL surgiu na McMaster University Medical School, no Canadá, durante a década de 1960. Esta proposta exige o trabalho em equipe e a resolução de problemas apresentados pelo professor. Diante do desafio, os estudantes são provocados a buscar uma resposta utilizando-se das etapas do método científico: levantam hipóteses e apresentam

possibilidades de respostas em encontros que podem acontecer no espaço escolar, em campo ou ambiente digital. Ao final, precisam realizar a autoavaliação para identificar o quanto conseguiram progredir. A estratégia potencializa a autonomia na construção do conhecimento e a colaboração entre os estudantes. O professor atua como colaborador e orientador das equipes.

Na proposta de problematização, os estudantes são estimulados a identificar um problema real a partir da observação em sua comunidade. Diferente da Aprendizagem Baseada em Problemas, na qual o professor indica o problema, desta metodologia esta é uma tarefa da equipe. O professor atua como provocador, estimulando o olhar crítico e a criatividade na solução dos problemas.

Aprendizagem Baseada em Projetos ou *Project-Based Learning* é uma proposta apresentada inicialmente por John Dewey. Os estudantes são organizados em pequenos grupos e o professor apresenta os problemas, considerando a proposta curricular da escola. Este um ponto que difere das metodologias anteriores onde o tema era apresentado, independente do vínculo com o currículo, ou ele partia da observação dos estudantes. Os projetos têm caráter experimental e inovador, ao possibilitar o trabalho em equipe e o desenvolvimento de competências científicas. Durante o projeto, os estudantes podem utilizar diferentes ferramentas com o objetivo de identificar soluções e ao final têm como obrigação a socialização do conhecimento.

Na Aprendizagem Baseada em Times ou *Team-Based Learning – TBL*, os estudantes são estimulados a desenvolver a interação. O professor aponta um problema com base em seu plano de aula e os estudantes são provocados a discuti-lo internamente e, ao final, as respostas deverão ser compartilhadas com a turma, cumprindo os objetivos da disciplina.

A Instrução por Pares ou *Peer-Instruction* é outra proposta de metodologia colaborativa. É uma estratégia que visa à corresponsabilidade no processo de aprendizagem. Os estudantes recebem a missão de atuar na mediação do ensino, orientando seus pares na aprendizagem. Assim, o professor apresenta o conteúdo, explica os conceitos e compartilha com os pares a responsabilidade da aprendizagem. A proposta exige do estudante o suporte aos colegas.

A Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom* é uma estratégia que visa potencializar o tempo do professor em sala de aula para minimizar dúvidas, realizar experimentos, aprofundamento, além de atendimento individualizado ao estudante com dificuldades. Entre as ações, o professor poderá disponibilizar antecipadamente o material

da aula em ambientes virtuais, a exemplo de videoaulas, *podcast*, leituras em PDF, para que o estudante possa organizar o tempo e exercitar a responsabilidade e autonomia. A lógica da sala de aula invertida é incentivar o estudante a se preparar antecipadamente para a aula presencial, sendo este espaço para discussão e dúvidas sobre o tema proposto. A proposta é versátil e permite ao professor a utilização de diferentes ferramentas, potencializando as TDIC numa perspectiva de Ensino Híbrido. O professor poderá utilizar uma das estratégias anteriores ou até recorrer a procedimentos combinados, potencializados com o uso das TDIC. Como previsto na BNCC, as novas metodologias, ajustadas às ferramentas digitais, contribuem para o desenvolvimento das novas competências e habilidades, exigidas para o pleno exercício do trabalho, atendendo uma necessidade do mundo globalizado e imposição do mercado de trabalho quando exige por meio dos novos currículos:

[...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e em longo prazo e para a solução de novos problemas (BRASIL, 2018, p.465).

Desta forma, a provocação feita ao professor de História é para incorporar à sua prática a *gamificação* com uma metodologia ativa integrada ao uso das TDIC. Esta se apresenta como desafio profissional, não exclusivamente pela necessidade de formação continuada, mas pelo compromisso enquanto educador com a formação integral e humanística que desenvolva, além das competências e habilidades exigidas pela BNCC, conceitos que são próprios da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, principalmente, fundamentos da História, enquanto ciência social, possibilitando aos estudantes um posicionamento ético e crítico diante das novas tecnologias. Portanto, o uso das TDIC como estratégia metodológica exige formação adequada e planejamento contínuo.

2.3. Ensino híbrido

As mudanças no campo da educação, decorrentes das possibilidades sobre o uso das TDIC, têm exigido a incorporação de novas estruturas para a oferta da educação básica. O que antes era ofertado no modelo presencial, hoje está estruturado para novos formatos, sendo o ensino híbrido uma das estratégias que emergem como alternativa no pós-pandemia do coronavírus.

Este novo percurso é capaz de conciliar as estratégias do ensino presencial com as possibilidades do ensino *online*, numa estrutura que destaca como ensino híbrido:

[...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende pelo menos em parte por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (SUNAGA E CARVALHO, 2015, p.216).

O Ensino Híbrido ou *blended learning* é a integração entre estratégias de ensino presencial, em espaço físico, com técnicas que fazem uso de ferramentas digitais para mediação metodológica em ambientes *online*, portanto, digitais.

Esta combinação entre diferentes ambientes de aprendizagem não é recente. Em outros momentos, experiências com o uso do rádio, da televisão e, recentemente, com a internet já foram apresentadas como alternativas de incorporação das tecnologias ao processo de ensino. Contudo, com as tecnologias digitais e a ampliação do acesso aos dispositivos móveis associados à internet, novas possibilidades surgiram, sendo o Ensino Híbrido uma delas.

O ensino presencial, predominante nas escolas brasileiras, precisou ser redimensionado por ocasião da pandemia da Covid-19. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de pandemia, exigindo medidas de distanciamento social que atingissem diretamente às escolas e o ensino presencial. O impacto inicial veio com o parecer nº 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2020, que suspendeu as atividades presenciais nas escolas brasileiras. A pandemia da Covid-19 obrigou as escolas a adotarem o regime especial com a autorização para implementação do ensino remoto pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

No ensino presencial, como tradicionalmente conhecemos, o professor ministra sua aula em espaço físico, utilizando-se dos recursos disponíveis na escola. Os estudantes

precisam seguir horários rígidos e definidos pela escola, além da utilização do material didático próprio ou disponível na biblioteca e laboratórios da escola. Geralmente, o livro didático é o recurso mais comum. A depender das condições em infraestrutura e disponibilidade de equipamentos nas escolas, os professores podem utilizar equipamentos como TV, *datashow* ou computadores. Contudo, todo o processo acontece no tempo da escola.

Apesar de inviabilizar o ensino presencial, a pandemia direcionou as escolas para o Ensino Híbrido de imediato. Esta transição, ainda em processo, acontece com a implementação do regime de ensino remoto. As escolas suspenderam as aulas presenciais e os professores precisaram conhecer imediatamente metodologias e ferramentas tecnológicas para continuidade das aulas em novo contexto.

Neste momento, sem a presença de alunos e, por vezes, sem as condições adequadas quanto à disponibilidade de tecnologias, os professores adaptaram diferentes estratégias para manutenção das aulas. Parte dos estudantes passaram a receber material impresso, outros em PDF por aplicativos de mensagens, em *podcast* pelo rádio, vídeoaulas pela TV. Algumas redes de ensino, em parceria com a *Google*, disponibilizaram recursos e ferramentas *online* como a plataforma *Google Classroom* para atividades assíncronas e o *Google Meet* para aulas síncronas. No caso específico da Paraíba, conforme estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁸, sobre a estrutura de oferta de ensino remoto à rede estadual ficou em primeiro lugar no país em relação ao índice de Educação à Distância durante a pandemia no ano de 2020, em decorrência maior cobertura e menor demora na implementação das ações durante o ensino remoto.

As experiências com o Sistema Remoto impulsionaram estratégias para a implementação do Ensino Híbrido nas escolas. À medida que a situação de pandemia foi sendo administrada pelas autoridades de saúde, as escolas iniciaram o movimento de transição para o formato Híbrido, conciliando estratégias de aulas presenciais e *online*, reforçando a necessidade de integração das TDIC com estratégias metodológicas capazes de criar de ambientes de ensino flexíveis e capazes de promover uma aprendizagem ativa:

A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu

⁸ Avaliação realizada pela Fundação Getúlio Vargas sobre os programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19, disponível em <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>

envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo (MORAN, 2017, p.23).

As Metodologias Ativas permitem aos professores diferentes possibilidades para integração das TDIC ao processo de ensino. Ao considerar uma aula de História, por exemplo, é possível que o professor planeje em sua aula a utilização do *smartphone* para uma visita virtual ao museu do Louvre na França, com o objetivo de analisar obras e documentos antigos do Egito, Grécia ou Roma e aplicar como atividade utilizando as redes sociais. Mas, no Ensino Híbrido o planejamento assume um papel ainda mais importante. O professor precisa conhecer o estudante e suas condições de acesso às ferramentas tecnológicas.

No modelo de Ensino Híbrido, a aprendizagem é planejada para acontecer em momentos e espaços diferentes. No modelo presencial, os estudantes estão presos ao tempo e ao espaço da escola, o que acaba por homogeneizar a aprendizagem. Uma das estratégias do modelo híbrido é a possibilidade de personalização do ensino. Hoje, as escolas que utilizam as TDIC podem definir diferentes itinerários de aprendizagens utilizando variados cenários com estratégias de metodologias ativas, *games* ou até plataformas adaptativas.

No caso das plataformas adaptativas⁹, estas permitem o gerenciamento do processo de ensino no qual o professor poderá identificar quais estudantes conseguem responder melhor aos problemas apresentados e definir lições complementares para aqueles com dificuldades ou aprofundamento para quem apresenta bom desempenho. Uma destas plataformas, a *Geekie games*, foi testada recentemente pelo MEC durante preparação dos estudantes para o Enem. Estas plataformas permitem ao professor atuar como mediador do processo, destinando a maior parte de seu tempo para encontros presenciais em que possa atuar no reforço aos conceitos, realizar experimentos ou promover momentos para compartilhamento do aprendizado.

Os novos currículos do Ensino Médio, aprovados a partir da homologação da BNCC, fomentam a aplicação das metodologias ativas e potencializam a oferta do Ensino

⁹ As plataformas adaptativas são ferramentas digitais que utilizam elementos da gamificação para orientar os estudantes numa proposta de ensino autônomo. Os estudantes têm seu plano de estudos ajustado com sugestões de leituras, vídeos, jogos, atividades, conforme seu desempenho e progresso.

Híbrido, sobretudo a partir do contexto da pandemia. No texto do Novo Currículo da Paraíba, encontramos a seguinte orientação aos professores:

Sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem, sugerimos o estudo da obra Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora, dos autores Lilian Bacich e José Moran, que são referências no assunto. Especificamente sobre as Metodologias Ativas no ensino presencial, híbrido e EAD o estudo do livro Games em educação: como os nativos digitais aprendem, de João Mattar, pode ser um farol para esses novos tempos (PARAÍBA, 2020, p. 33).

Portanto, os documentos orientadores já consideram a necessidade de incorporar as inovações tecnológicas ao Novo Ensino Médio, o que exige a formação continuada do professor, especialmente sobre o uso das metodologias ativas. Estes novos recursos permitem a diversificação no ensino ofertado hoje, criando possibilidades para utilização de espaços além dos muros das escolas, por meio de um trabalho colaborativo, do compartilhamento de informações, da resolução de problemas e da aplicação de métodos científicos em atividades simuladas.

A sala de aula invertida é outra possibilidade metodológica no contexto do Ensino Híbrido. Além de colocar o estudante no centro do processo, permite ao professor mais tempo para os momentos presenciais. Neste sentido, “os estudantes assumem responsabilidades no tocante à sua preparação prévia às aulas, devendo realizar atividades de leitura, pesquisa ou análise de materiais enviados pelos professores antecipadamente” (ZANON et al, 2015, p. 11.655).

O domínio sobre as tecnologias digitais e o trabalho colaborativo são algumas das possibilidades apresentadas pelo Novo Currículo do Ensino Médio. A BNCC traz em seu texto orientações para que as escolas possam criar “situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 472). Nesta perspectiva, ela contribui para ampliação da oferta do ensino híbrido, pois este permite a:

[...] articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede. Híbrido implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes (MORAN, 2017, p.02).

Moran (2017) ainda nos chama atenção para projetos inovadores de aplicação pedagógica no contexto de Ensino Híbrido. O autor cita experiências de escolas que mantêm a organização curricular por disciplinas, conciliando aulas presenciais e *online*,

aprendizagem por projetos, resolução de problemas, *gamificação* etc. A *gamificação* é uma das estratégias que permitem o engajamento do estudante no contexto do ensino híbrido.

Com uma linguagem acessível ao universo dos jovens, as atividades *gamificadas* são consideradas mais atrativas, estimulam a autonomia dos estudantes a partir de desafios que podem ser personalizados ou planejados para serem desenvolvidos por equipes, estimulando o trabalho colaborativo e permitindo ao professor assumir o papel de mediador da aprendizagem.

As possibilidades metodológicas do modelo híbrido permitem o cumprimento de outra orientação apresentada pela BNCC que é a flexibilização curricular, contribuindo para oferta em diferentes formatos “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 466).

As possibilidades de aplicações com Ensino Híbrido exigem condições básicas como infraestrutura tecnológica, universalização da internet banda larga nas escolas, e formação continuada aos professores. Para os estudantes, além da reforma curricular, políticas públicas que possam garantir a conectividade, acesso ao material didático com objetos de aprendizagem digitais e avaliação que seja coerente com o novo currículo e metodologias aplicadas.

CAPÍTULO 3

3.1. Gamificação para o Ensino de História: uma proposta para as aulas do ensino médio

Como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, propus a realização de oficinas sobre a *gamificação* no Ensino de História como estratégia didática a ser apresentada como resultado das leituras, pesquisas, discussão e da experiência docente com a utilização das TDIC durante as aulas de História. A proposta apresentada consistia em realizar cinco encontros formativos voltados para professores de História da rede pública do estado da Paraíba, utilizando metodologias ativas e ferramentas para *gamificação* das atividades de História.

A sugestão para a realização das oficinas surgiu da observação sobre o interesse dos professores quanto à utilização das ferramentas digitais durante o regime especial de ensino. Neste período, devido aos efeitos da pandemia do Coronavírus, os professores foram desafiados a aplicar diferentes metodologias para assegurar a manutenção das aulas no formato remoto. Os relatos de colegas professores quanto às dificuldades para aplicação das TDIC em suas salas virtuais impulsionaram o desejo em compartilhar a minha experiência no Mestrado Profissional em Ensino de História.

As oficinas de *gamificação* no Ensino de História foram resultado de leituras, pesquisas e orientações realizadas ao longo do ProfHistória. A definição, planejamento e aplicação das oficinas foram orientados pela professora Dr^a Claudia Cristina do Lago Borges que já desenvolve pesquisas e publicações no âmbito da graduação e Pós-graduação sobre as TDIC e o Ensino de História.

A proposta inicial foi para aplicação de cinco oficinas formativas para um universo de vinte professores da rede pública da Paraíba, utilizando-se da estratégia da sala de aula invertida. A expectativa foi antecipar aos professores o material das oficinas com leituras de artigos, vídeos e aplicações que seriam trabalhados nos encontros presenciais, considerando a limitação do tempo dos docentes e o cronograma das oficinas. O objetivo foi apresentar orientações sobre a utilização da *gamificação* como estratégia para o Ensino de História ao tempo que promoveria reflexão sobre a Cultura Digital, como uma das competências gerais da BNCC, presente no novo currículo da Paraíba.

Como sugestão foi apresentado o plano de formação a seguir:

PLANO DE FORMAÇÃO

OFICINA:

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS TDIC

COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

PERÍODO LETIVO - 2022

Ementa:

Metodologias Ativas e Ensino Remoto. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como ferramentas educacionais. *Gamificação* na Educação. Ensino de História. *Gamificação* no Ensino de História. Linguagens de jogos. Jogos e Plataforma no Ensino de História. *Socrative* e *Quizzes* para o Ensino de História. *Kahoot*, *Padlet*, *Mentimeter*, *Meet* e o uso do *Google* formulário e *Microsoft PowerPoint* para elaboração de atividades *gamificadas* para o Ensino de História.

Objetivos:

Objetivo Geral:

- Aplicação de oficinas formativas sobre *gamificação* no Ensino de História voltadas aos professores da rede estadual de ensino como produto didático-metodológico do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba, como contribuição a formação sobre as TDIC e a *gamificação* no contexto do currículo do Ensino Médio da Paraíba.

Objetivos específicos:

- Apresentar aos professores da rede estadual possibilidades metodológicas para *gamificação* no Ensino de História;
- Experimentar a *gamificação* como proposta metodológica para o Ensino de História, conciliando conceitos da História com a Cultura Digital, presentes no Currículo da Paraíba;

- Orientar a elaboração, a partir de elementos da *gamificação*, atividades didático-metodológicas que contemplem o uso das TDIC para aprendizagem ativa no Ensino de História.

Metodologia:

- Aulas síncronas;
- Estratégia de salas de aula invertida;
- Plataforma Meet;
- Aplicativos para aprendizagem ativa;
- Chats de discussão;
- Tarefas gamificadas em equipe;
- Trabalhos em grupos *online*.

Avaliação:

Participação durante as oficinas e elaboração de atividades *gamificadas* em História.

Oficinas (60 minutos)

Total de oficinas: 5

Ambiente virtual (plataforma *meet*)

Considerando a *gamificação* como estratégia didática, propomos apresentar algumas estratégias durante as oficinas. Entre elas, duas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas no formato de trilhas e três opções de atividades que podem ser aplicadas no formato de *quiz*, considerando uma abordagem transdisciplinar, que destaque o diálogo entre a História e os demais componentes do currículo do Ensino Médio. Isso porque

[...] aplicados ao processo ensino-aprendizagem, os princípios holográfico e transdisciplinar tornam o aprender uma atividade prazerosa na medida em que resgatam o sentido do conhecimento (perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização). Esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica (SANTOS, 2008, p. 76).

A opção pela transdisciplinaridade foi para evitar a hierarquização do conhecimento que, por vezes, sobrepõe uma área do conhecimento sobre as outras. No cotidiano escolar é comum se deparar com um discurso que determinada disciplina escolar é mais importante que outras. Como a oficina tem um caráter formativo, é importante que seja, além de uma mera instrumentalização docente, mas uma reflexão sobre como utilizar a *gamificação* para o Ensino de História.

Figura 1: *Print screen* sobre a oficina



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Entre as estratégias, sugerimos uma atividade no formato de trilha de conhecimentos, que pode ser desenvolvida no espaço físico da sala de aula. A proposta apresentada consistia em organizar os estudantes em equipes de até cinco componentes, considerando os perfis (avatar) para identificação de cada time. Na proposta, o professor pode recuar as carteiras para as extremidades da sala, deixando o centro livre para dispersão das trilhas e o quadro disponível para ser utilizado durante a atividade como placar e painel informativo. A sala pode ser organizada, em até cinco trilhas, com estágios para as equipes percorrermos durante o desafio. É necessário marcar os estágios no chão, podendo ser utilizado papel ofício de cores diferentes para facilitar a visualização das trilhas e etapas.

Entre os elementos para o planejamento do game foi necessário definir cenário, avatares e narrativa necessária para contextualização histórica, conforme definido em tema da trilha. Antes de desenvolver a oficina com os professores, apliquei a mesma estratégia com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Lordão,

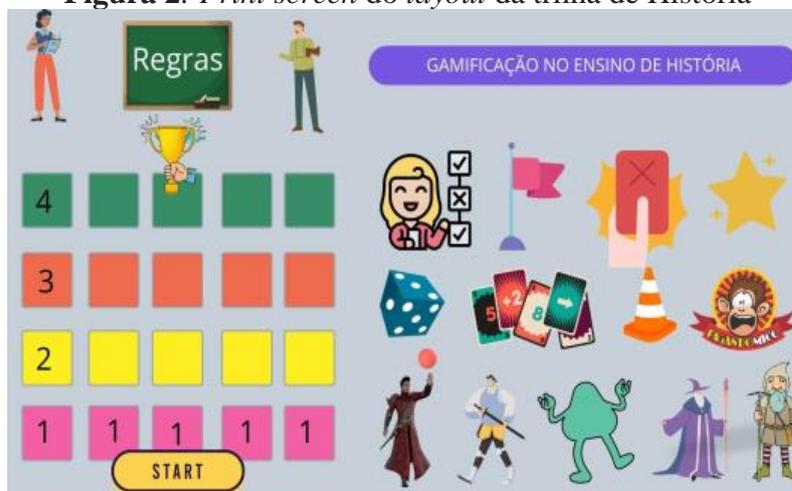
localizada na cidade de Picuí-PB. Por ocasião, os estudantes foram orientados a realizar pesquisas sobre os Sítios Arqueológicos do município que seriam objetos das perguntas do game. Neste exemplo, o cenário e a narrativa consideraram como temática os aspectos arqueológicos do município de Picuí. Como orientador, ainda foi possível sugerir os avatares, apresentar as regras, as bonificações e penalidades do jogo.

No caso das oficinas aplicadas como produto do ProfHistória, os professores foram provocados a refletir sobre temas pouco abordados nos livros didáticos. A sugestão foi para ouvirem os estudantes sobre temas que tivessem interesse em pesquisar e aprofundar os conhecimentos. Assim, não foram apresentando, durante as oficinas, temas determinados, mas sugestões para aprofundamentos, considerando a pouca abordagem dos livros didáticos e as especificidades regionais do currículo do estado da Paraíba.

Para estruturar a trilha, foi sugerida a confecção de um dado grande, medindo 50 cm x 50 cm, para definição dos estágios percorridos durante a atividade. Assim, ao jogar o dado, a equipe teria a informação de quantas posições poderiam avançar em caso de resposta assertiva. Para isso, o professor precisa elaborar fichas com perguntas de múltipla escolha a serem direcionadas às equipes, ainda cartas com opções para eliminar respostas erradas e envelopes com sugestões de prendas. Importante ressaltar a atenção necessária quanto ao teor das prendas, evitando assim exposição e constrangimento.

Ao final, vence a equipe que percorrer toda a trilha, respondendo corretamente às questões apresentadas e pagando as prendas que surgirem durante o percurso. O professor utiliza do quadro para apresentar as regras, marcar os pontos e realizar os *feedbacks* necessários para orientações e correções didáticas.

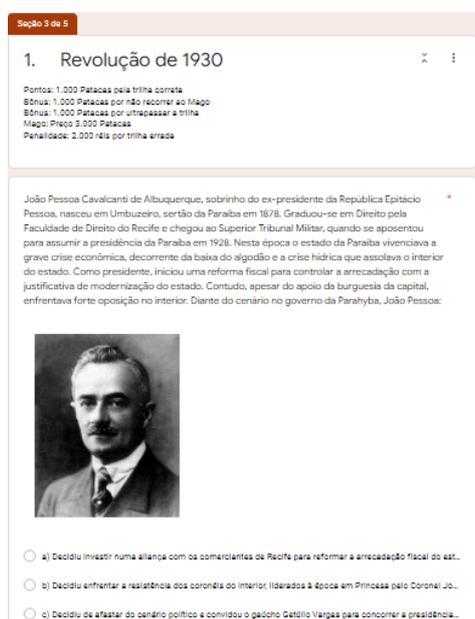
Figura 2: Print screen do layout da trilha de História



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Outra possibilidade de *gamificação* apresentada aos professores durante a oficina foi a construção de uma trilha de aprendizagem utilizando a funcionalidade do formulário *Google*. Esta experiência foi resultado de projeto orientado pela professora Cláudia Lago¹⁰ aos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Graduação em História. Participamos como colaboradores durante aplicação em uma escola da rede estadual da Paraíba, a Escola Felipe Tiago Gomes, localizada na cidade de Picuí-PB. Na ocasião, aprendemos como fazer um *game* utilizando o formulário *Google* e resolvemos compartilhar durante a oficina do ProfHistória.

Figura 3: *Print screen* do *game* formulário *Google*



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

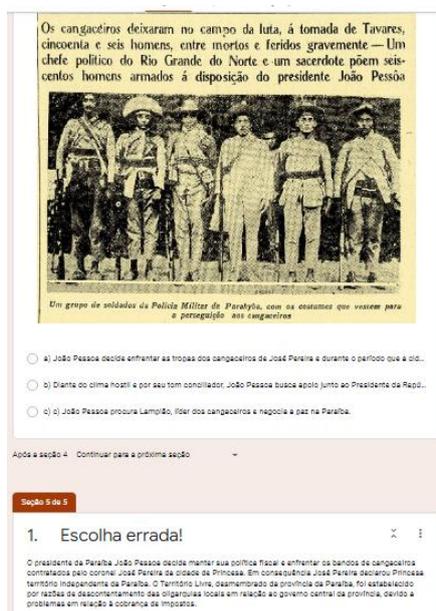
Na proposta apresentada, os professores foram orientados a utilizar o *Google* Formulário para construção de uma atividade *gamificada*, aplicando cenários, narrativas, avatares, bonificação etc. A trilha sugeria uma sequência de dez perguntas sobre um tema a ser definido entre o professor e seus estudantes. Na atividade, o professor elabora um conjunto de perguntas com três opções para respostas, sendo uma correta e duas erradas. Durante o *game*, caso o estudante acerte a pergunta recebe um *feedback* positivo, pontua com moedas virtuais e segue para uma nova missão, representada por nova pergunta

¹⁰ Projeto Tecnologias e metodologias ativas no Ensino de História. (Edital PROPESQ/PIBIC/UFPB 2021-2022).

contextualizada pela narrativa histórica. Caso o estudante não consiga acertar, este receberá orientação para revisão do tema em questão ou para discussão dentro da equipe. A atividade apresenta nova possibilidade até que acerte e possa seguir para as etapas seguintes.

Durante a oficina, um dos pontos de maior atenção foi a função para conectar as alternativas de uma missão a outra, permitindo ao estudante passar de nível. Esta é uma habilidade ainda pouco conhecida entre os professores, mas que é fundamental para a configuração da atividade. Assim, o professor precisará vincular uma opção de resposta a outras perguntas de forma que uma resposta correta permitirá a sequência do estudante para a próxima missão, enquanto uma resposta errada exigirá uma revisão e nova tentativa de resposta para a questão em destaque. A atividade pode ser realizada em equipe ou individual, utilizando as TDIC como ferramenta didática para atendimento, seja de forma síncrona ou assíncrona.

Figura 4: Print screen do game de História pelo formulário Google

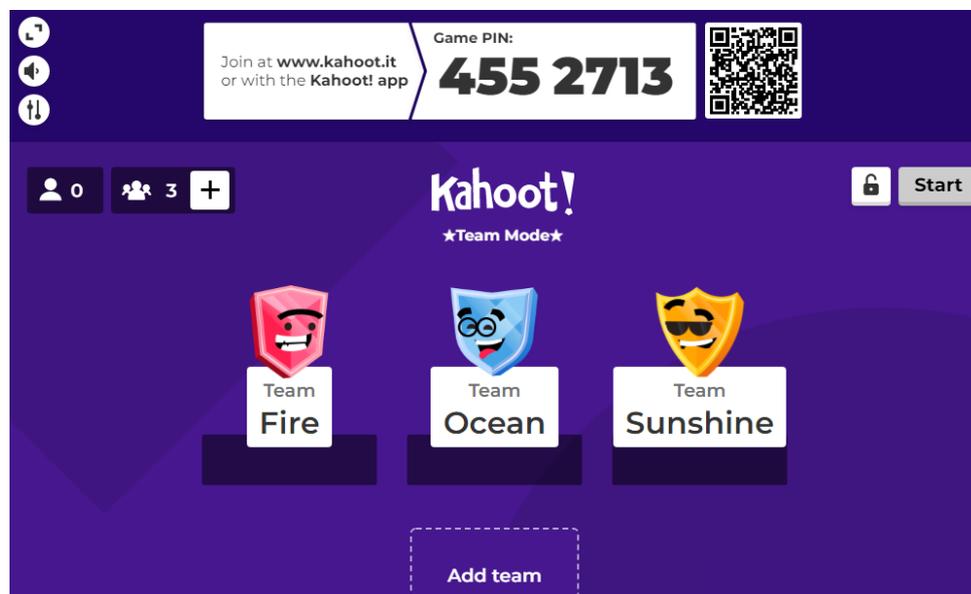


Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Na categoria *quiz*, uma das opções foi trabalhar com o *Kahoot!* Trata-se de um *game* colaborativo, disponível em plataforma *web* e aplicativo para *download* gratuito, que permite a criação de atividades *gamificadas* que podem ser utilizadas para dinamizar o Ensino de História. Ao fazer cadastro na plataforma, o professor poderá criar,

compartilhar e participar de jogos e *quizzes* interativos com opções de respostas em múltipla escolha, verdadeiro ou falso, questões abertas para digitação, etc.

Figura 5: Print screen do Kahoot



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O professor com acesso à plataforma poderá acompanhar o desempenho de seus estudantes, definir níveis de dificuldades, realizar *feedbacks* etc. Para os estudantes, a opção é baixar o aplicativo e acessar os desafios propostos pelo professor por meio de aplicativo em celular, *tablet* ou computador, utilizando um código PIN disponibilizado.

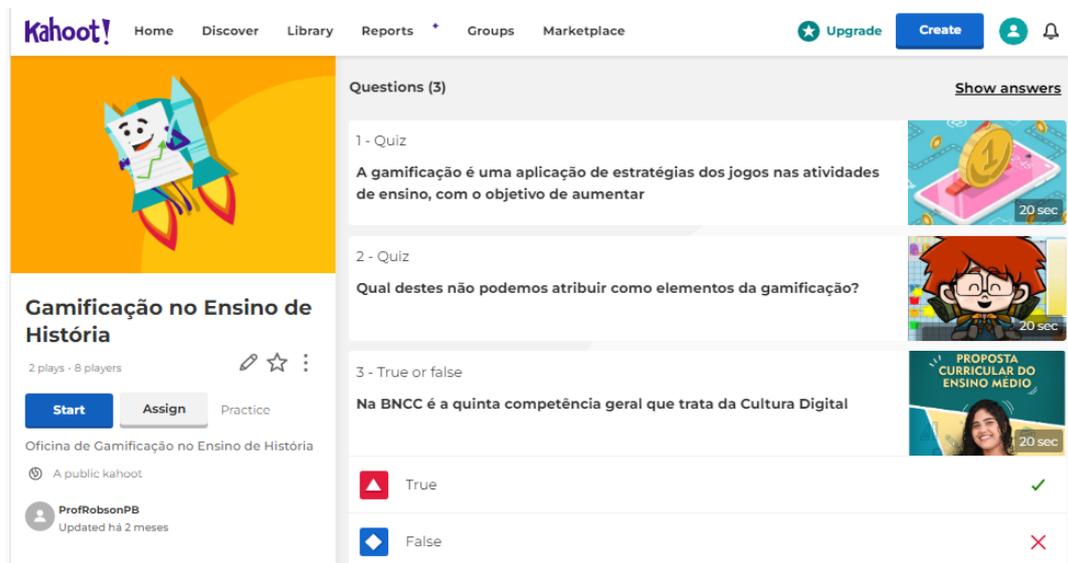
Apesar de relativamente conhecida, a opção pela oficina se deve pela praticidade. O cadastro na plataforma é simples e a interface amigável, o que contribui para o planejamento das atividades, inclusive por professores com pouca experiência quanto à utilização das TDIC.

Uma limitação observada diz respeito à necessidade de exibição das questões e alternativas em dispositivos diferentes, o que exige a projeção em tela durante a aula, enquanto os estudantes utilizam o aplicativo pelo *smartphone*. Contudo, o professor poderá utilizar o *Kahoot* com objetivo de aferir os conteúdos já trabalhados em sala de aula no formato de *quiz*.

Durante a oficina sobre o uso da *Kahoot*, enquanto estratégia para *gamificar* as aulas de História, optamos pela simulação com os professores inscritos utilizando a temática da *gamificação* como avaliação. Assim, tivemos a oportunidade de aplicar atividade entre os participantes. Foi possível verificar as dificuldades quanto à aplicação

de forma remota, quando enfrentamos dificuldades quanto ao cadastro, conexão e acompanhamento das questões em telas diferentes, neste caso a tela da plataforma *Kahoot* pelo *Google Meet* e do *App* pela tela do celular.

Figura 6: *Print screen* do *Kahoot* – Questões



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Outra opção apresentada aos professores durante a quarta oficina, foi a utilização da plataforma *Socrative* para a *gamificação* das atividades de História. Disponível para professores em plataforma *web*, a *Socrative* permite em plano gratuito a elaboração de questões no formato *quiz*, a criação de *games* para atividades em equipes e gestão da aprendizagem com salas e relatórios de desempenho.

A *Socrative* também está disponível para estudantes com *download* gratuito nas lojas de aplicativo. Pela aplicação, o professor pode realizar devolutivas aos estudantes, além de acompanhar o desempenho da turma ao final da atividade com relatórios por turma, equipe ou individualizado.

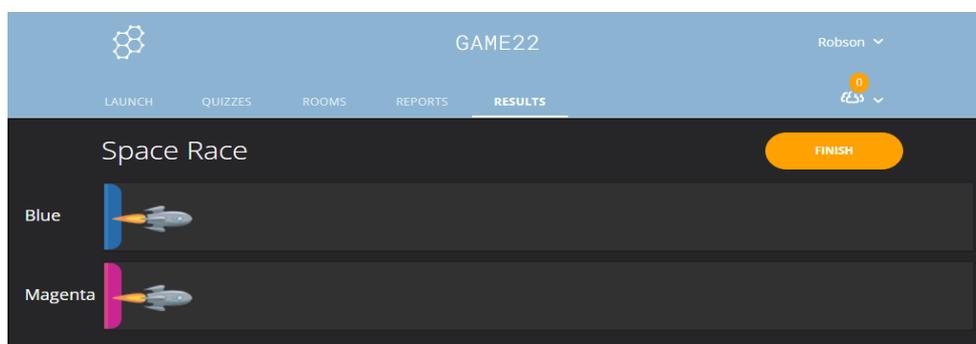
Figura 7: *Print screen* do Kahoot – Pannel de relatório



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O cadastro na *Socrative* é gratuito, mas a plataforma oferece planos pagos com funções avançadas. Os estudantes podem acessar por aplicativo, disponível para download, em *laptops*, *tablets* ou *smartphones* a partir de um código de sala criado pelo professor. A escolha da plataforma foi para conhecimento por parte professores, mas notamos a necessidade de cuidados quanto a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, visto que as plataformas que apresentam planos gratuitos exigem a concordância com a disponibilidade de dados, o que exige atenção dos educadores.

Figura 8: *Print screen* do Socrative



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A última oficina foi planejada para atender uma solicitação de parte dos professores quanto à limitação da conectividade nas escolas. Esta ainda uma realidade,

conforme relatos dos professores participantes. A sugestão foi trabalhar uma adaptação do programa de TV Show do Milhão, exibido pelo apresentador Silvio Santos. Assim, a proposta foi criar um *quiz* com a aplicação *PowerPoint* da *Microsoft*.

Para elaboração da atividade foi necessário orientar os professores quanto à edição na aplicação *PowerPoint* da *Microsoft*. A proposta foi construir um *quiz* com perguntas e respostas sobre um tema escolhido pela turma. No caso da oficina que aplicamos a temática escolhida foi “O Egito Antigo”, apenas para ilustração. Durante a oficina foi orientada a organização das perguntas no *PowerPoint* com automatização nas transições dos *slides* para ambientação dos estudantes, conforme cenário do programa exibido no SBT. Além das perguntas, a oficina orientou elaboração de cartas para eliminação de respostas erradas, efeitos de transição e inserção de áudio.

Apesar dos limites técnicos e o tempo necessário para criar a mecânica, o jogo foi bem aceito pelos professores. Durante a oficina, foi possível compartilhar a experiência realizada com os estudantes da Escola Estadual Professor Lordão, em Picuí-PB, uma oportunidade para detalhar as regras do jogo, organização da turma, a dinâmica de apresentação, as pontuações e prêmios.

Figura 9: *Print screen* do game *Show do Milhão*

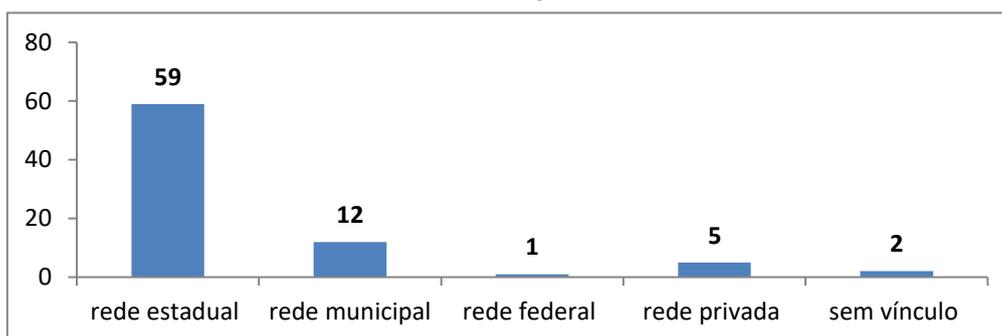


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As oficinas de *Gamificação* apresentadas como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História foram planejadas para atender vinte professores.

Preferencialmente, professores da rede pública do Estado da Paraíba com atuação no Ensino Médio. As inscrições foram gratuitas e divulgadas em grupos de *whatsapp* de professores. No total, foram 79 candidatos inscritos, destes 46% de professores com atuação em escolas de outros estados, a exemplo de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Considerando a distribuição dos candidatos quanto ao vínculo funcional tivemos a seguinte composição:

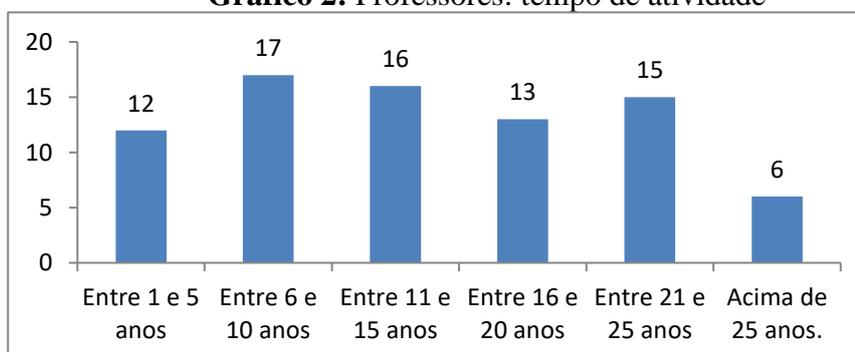
Gráfico 1: Inscrições da oficina



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Entre os inscritos, 76% informaram que concluíram sua formação em História em Instituição de Ensino Superior pública, sendo 4 participantes com formação em nível de doutorado, 19 com mestrado, 39 com especialização e 17 com apenas graduação. Este dado nos permitiu refletir o quanto a temática desperta o interesse dos professores, inclusive profissionais com diferentes níveis de formação. Quanto ao tempo de atuação em sala de aula, podemos verificar certo equilíbrio entre os mais experientes e aqueles com menos tempo em sala de aula:

Gráfico 2: Professores: tempo de atividade



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Entre os profissionais que demonstraram interesse em participar das oficinas, a maioria, que corresponde a 46 participantes, era de professores, enquanto as professoras tiveram 33 solicitações de inscrições. Quando sondado sobre a

oportunidade de cursar algum componente sobre o uso das TDIC na educação, 67% dos candidatos informaram não terem cursando componente equivalente durante graduação, enquanto 47% disseram ter concluído curso de formação sobre a utilização de tecnologias na educação entre os anos de 2020 e 2021 durante a pandemia da Covid-19.

A escuta docente foi realizada por meio de formulário de inscrição, condição necessária para ajustes no planejamento da oficina. O levantamento dos dados revelou que 84% dos professores desenvolveram alguma atividade com metodologias ativas nos últimos dois anos. Contudo, 33% dos respondentes afirmaram não dominar o conceito de *gamificação* e 85% nunca havia participado de alguma formação sobre o tema.

O perfil dos candidatos interessados em participar das oficinas de *gamificação* nos ratificou a necessidade de formação para os professores de História do Ensino Médio da Paraíba. Esta se configurou como uma oportunidade, enquanto estudante do Mestrado Profissional em Ensino de História, para contribuir com a política de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Considerando o planejamento para atendimento de até 20 professores e o universo de interessados que chegou a 79 candidatos, foi necessário realizar uma seleção que aconteceu espontaneamente após a primeira oficina, ocasião que apresentamos as exigências para a participação. As oficinas seriam realizadas durante as terças-feiras, utilizando a plataforma *Google Meet*, no horário das 19h às 20h. As oficinas ocorreriam de forma síncrona e não seriam disponibilizadas gravações.

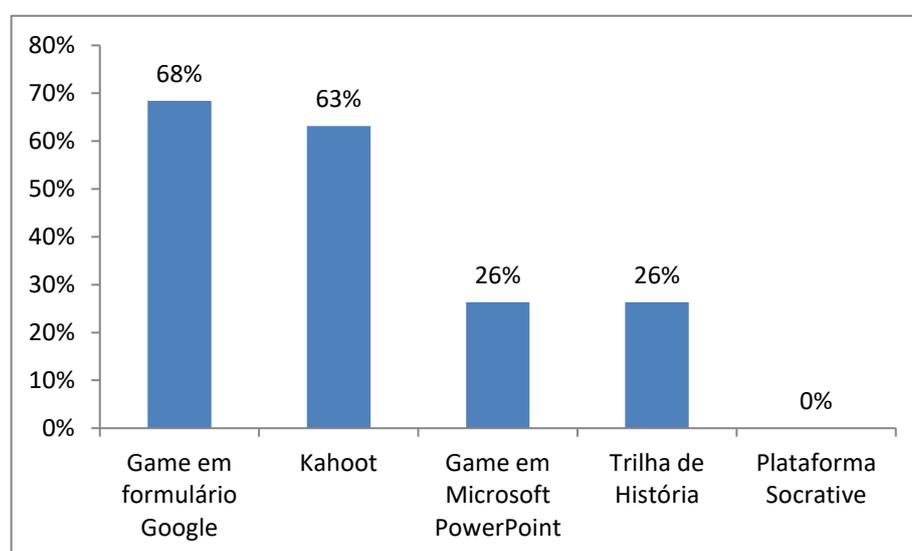
Na primeira oficina, realizada no dia 05 de abril, tivemos uma grande participação, mas ao final ficamos com o quantitativo planejado inicialmente. A oficina contou com a participação e supervisão da professora orientadora Dr^a Cláudia Lago, que explanou sobre o ProfHistória e os objetivos das oficinas. Durante o encontro foi apresentado o planejamento, uma rápida contextualização sobre a Reforma do Ensino Médio, o novo Currículo da Paraíba e as possibilidades quanto à utilização da *gamificação* para o Ensino de História.

Foram cinco oficinas abordando as seguintes temáticas: Currículo do Ensino Médio na Paraíba; TDIC; Metodologias Ativas; Introdução à *gamificação*; Tilhas como estratégia de aprendizagem; o uso do *Kahoot* nas aulas de História; O *Google*

Formulário para criação de atividades gamificadas; a plataforma Socrative e as estratégias de *gamificação* em História e a utilização do *Microsoft PowerPoint* para elaboração de game de História.

Ao final dos encontros, aplicamos avaliação com 19 participantes, sendo 13 professores com vínculo em escolas da Paraíba, 5 no estado de Pernambuco e 1 em Minas Gerais. Entre os que concluíram as oficinas, 79% atuavam no Ensino Médio em escolas da rede estadual. Quando questionamos aos participantes sobre quais estratégias já tinham aplicado entre seus estudantes tivemos as seguintes respostas:

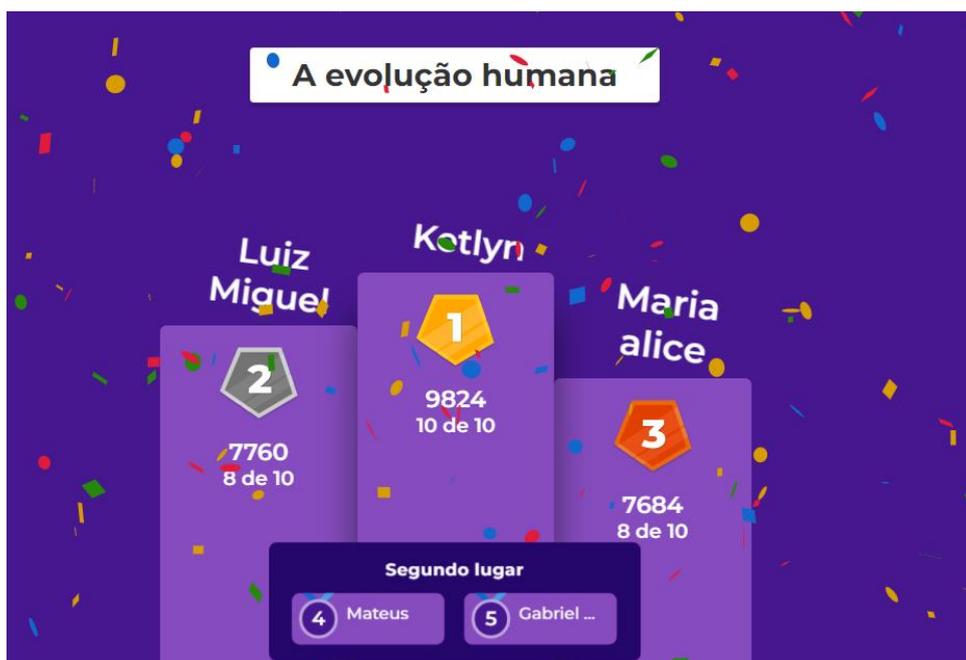
Gráfico 3: Estratégias utilizadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As respostas da avaliação das oficinas chegaram a nos surpreender. Não havia expectativa quanto ao uso do *Google* Formulário como estratégia de *gamificação*. O que se esperava era que o *Kahoot* apresentasse ampla aceitação quando comparado com as demais possibilidades. Contudo, não foi o que a avaliação final revelou. Outro ponto relevante diz respeito ao desconhecimento que os professores tinham sobre a plataforma *Socrative*. Neste aspecto, a oficina cumpriu um de seus objetivos, que foi de compartilhar conhecimentos.

Figura 7: Print screen da Socrative



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quando perguntado aos professores, considerando uma escala de zero para “pouca” e cinco para “muita”, sobre a contribuição das oficinas para sua prática docente, a resposta média foi de 4.6. Ao final das oficinas, 84% dos professores revelaram terem conseguido aplicar uma das estratégias apresentadas com seus estudantes.

Para 36% dos professores que aplicaram a atividade, a plataforma do *Kahoot* foi apresentada como a mais prática e fácil. Entre as contribuições apresentadas como positivas para o Ensino de História, foram citadas habilidades como concentração, compreensão dos contextos históricos, dinamização das aulas e motivação dos estudantes, criticidade, interação entre os estudantes, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o percurso como estudante e profissional da educação, no curso do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da UFPB tínhamos a pretensão de aprimorar a formação como professor de História e buscar qualificação com novas leituras, pesquisas e debates atualizados sobre a prática docente na perspectiva acadêmica.

O interesse inicial era acompanhar as linhas teóricas do Ensino de História. Logo nos deparamos com as diretrizes de um programa de Pós-graduação com viés profissional destinado a professores em atividade que exigia, além da carga teórica, a elaboração de um produto como imposição para qualificação, provocando, desta forma, receio quanto a escolha do produto a ser apresentado.

As inquietações foram compartilhadas com os colegas durante o primeiro ano do curso e com os professores responsáveis pelas primeiras disciplinas do Mestrado. Ainda não tínhamos definido o que pesquisar e qual produto final apresentar como contribuição no ProfHistória. Ao final do primeiro ano, considerando as contribuições das disciplinas obrigatórias e os momentos para discussão sobre as diretrizes do curso, proporcionados pela coordenação do programa, compreendemos como uma oportunidade em contribuir com a formação de outros colegas professores.

Considerando a importância do produto final para o Mestrado Profissional, foi necessário sistematizar as leituras realizadas durante o curso e orientações com a experiência docente acumulada. Neste sentido, optamos por pesquisar sobre as mudanças curriculares decorrentes da Reforma do Ensino Médio e os reflexos da utilização das tecnologias educacionais para o estado da Paraíba.

Contudo, foi a partir das orientações da professora Dr^a Cláudia Lago que iniciamos o esboço que seria o produto final deste Mestrado. Na verdade, as primeiras propostas apontavam para a elaboração de um guia com orientações sobre o novo currículo do estado da Paraíba. Porém, considerando o contexto da pandemia da Covid-19, a experiência vivenciada pelos professores durante o período de 2020 e 2021 com a implantação do ensino remoto, as possibilidades didáticas presentes do currículo da Paraíba, quanto à utilização das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, além do interesse pessoal quanto ao uso da *gamificação* como estratégia de ensino, decidimos apresentar como produto uma sequência de oficinas para a formação docente, abordando as TDIC e a *gamificação* no Ensino de História.

A proposta das oficinas foi resultado da observação em relação às dificuldades enfrentadas pelos colegas professores de História quanto ao uso das tecnologias digitais durante as aulas remotas. O tema foi resultado do interesse pessoal, das leituras feitas durante o curso, das pesquisas e orientações realizadas pela professora Claudia Lago.

Ao final do curso apresentamos como produto uma sequência de oficinas sobre a *gamificação* como estratégia didática para o Ensino de História. As oficinas tiveram 79 inscritos, mas a aplicação contou com 20 professores que precisavam planejar uma das estratégias para ser aplicada com seus estudantes.

A proposta foi apresentar aos professores de História algumas estratégias para trabalhar o currículo do ensino Médio por meio de atividades *gamificadas*. Assim, apresentamos possibilidades como trilhas de aprendizagem, Plataforma e App *Kahoot*, *Google* formulário, Plataforma e App *Socrative* e *Microsoft PowerPoint*.

Durante as oficinas foi possível compartilhar conhecimentos sobre legislação educacional, estrutura do currículo da Paraíba, bem como possibilidades para utilização das TDIC e metodologias ativas, a exemplo da *gamificação* para o Ensino de História. Ao final, as oficinas foram avaliadas com conceito 4,5.

A experiência foi enriquecedora por permitir a troca de conhecimentos entre os professores e se mostrar replicável em outros espaços ou momentos. Contudo, a avaliação nos permite afirmar que se faz necessário ampliar o tempo das oficinas de *gamificação*, utilizando, inclusive, a sugestão para aplicativos, plataformas e atividades já utilizadas por outros professores de História.

Afirmamos que a experiência no Mestrado Profissional em Ensino de História que tivemos a oportunidade de participar como estudante da UFPB contribuiu decisivamente para a nossa formação enquanto docente, seja pelas leituras e pesquisas, mas principalmente pela possibilidade de construção e aplicação de produto didático-pedagógico que exige.

5. ANEXO

- a) Plano de Curso Oficina de Gamificação no Ensino de História:
<https://drive.google.com/file/d/1zx7Pagif6S0tcNdSJcrAR5EfyNUu-cKE/view?usp=sharing>
- b) Formulário de inscrição: <https://forms.gle/Dv7wPepHHt3Gcznx5>
- c) Material para suporte teórico:
<https://drive.google.com/drive/folders/1uUN2uc0kHgEDJbxTe7cv9xmSH7sfHDP2?usp=sharing>
- d) Live Currículo Ensino Médio Paraíba:
<https://www.youtube.com/watch?v=ihkmTR0bflA>
- e) Apresentação da Oficina: https://drive.google.com/file/d/1hk_aCTEzQuKL-GMILYULxtIAxAWFWO_/view?usp=sharing
- f) Layout Oficina 01: Trilha de conhecimento:
<https://drive.google.com/file/d/1SfPxHOwYQH-CFvBCcDqs-YE2xFoYSP2e/view?usp=sharing>
- g) Oficina 02: Kahoot https://drive.google.com/file/d/1hBIKJv5U0Z_xnNoISsvh-vaweGA-WIlz/view?usp=sharing
- h) Oficina 03: Google Formulário: <https://forms.gle/7ymSgPCFBz1EAqeg8>
- i) Oficina 04: Socrative:
<https://drive.google.com/file/d/1hE0SIzBKWSl6xEdkNcykzIEt3XXDHevP/viaw?usp=sharing>
- j) Oficina 05: Show do Milhão:
<https://drive.google.com/drive/folders/11OEOHCuSDQ94KkJniVxVu1Q3-NRZAsGM?usp=sharing>
- k) Formulário de avaliação: <https://forms.gle/o66xQNdrdEMft5cW8>
- l) Atividade de aplicação do professor:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoKi0cyi-VRnMFUa-iCaMe3HpTzSzchPNdEe0YYLPbCG_pHA/viewform
- m) Atividade de aplicação do professor:
- n) https://kahoot.it/challenge/1663c4f4-7e284849-8dca-8d661e2c2bd8_1649705027675
- o) Atividade de aplicação do professor:

<https://wordwall.net/pt/embed/22d6eb9c46864b61a88c462351a0a7f6?themeId=2&templateId=30&fontStackId=0>

p) Atividade de aplicação do professor:

<https://wordwall.net/pt/resource/31350528/a-conquista-da-am%c3%a9rica>

q) Certificado: <https://drive.google.com/file/d/1JKyyW>

[ZKO_qJNAiapNurIsVaEzrect3u/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1JKyyWZKO_qJNAiapNurIsVaEzrect3u/view?usp=sharing)

5 REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.
- AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO, J. P. F. de (Orgs.). **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan/jun. 2002.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama, MINHO, Marcelle Rose da Silva, DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Cláudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin (org). **Gamificação na educação**. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ALVES, Marcia Maria, TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. In: Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Cláudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, Orgs. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ANASTÁCIO, Liliane Rezende. Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido: possibilidades e reflexões, em **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/ensino-remoto-ens-hibrido-possibilidades-reflexoes> Acesso em jan. de 2022.
- ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2, p.1-12, fev.2001.
- AZEVEDO, D.S. et. al. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. **Renote - Novas Tecnologias na Educação** 16 (2), p.616-625, 2018.
- BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. (Orgs). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BARANAUSKAS, M. C. C & Valente, J. A. (2013). **Editorial**. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 1(1), 1-5. Acesso: 27 mar de 2022. Disponível: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14436>.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis/SP, v.6, n. 2, p.513-528, jul/dez, 2019.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; LEITE, Priscilla Gontijo. **O uso das tecnologias nas Diretrizes da BNCC e da BNC-Formação**. In: Bueno, André; Neto, José Maria (org.) **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação – CNE. Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Brasília, Ministério da Educação – MEC, 28 de out. 2009, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-ppc011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUSARELLO, Raul Inácio, FADEL, Luciane Maria, ULBRICHT, Vania Ribas. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BRASIL, MEC. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUSIGNANI, Orlando Marcelo Nalin; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. **O uso das tecnologias no ensino de história: possíveis Contribuições**. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE, Artigos. 2013.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v.15, n.2, p. 264-278, Inverno, 2010.

CETIC.BR. 2020. **TIC DOMICÍLIOS. PRINCIPAIS RESULTADOS**.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 247-264 – 2015.

COSTA, C. Indústria 4.0: O Futuro da Indústria Nacional. **POSGERE**, v.1, n.4, p.5-14, set.2017.

COSTA, Sandra Regina Santana.; DUQUEVIZ, Barbara Cristina.; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. V.19, n.3, 2015.

CAMPOS, Louise Rodrigues. **O Professor frente ao uso de Tecnologias no âmbito escolar: Dentre experiências e concepções docentes.** EDUCE: XII Congresso Nacional de Educação - Formação de Professores, Complexidade e trabalho Docente. UEPA, 2015.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro *et al.* **Educação e Neoliberalismo em contexto brasileiro: Elementos introdutórios à discussão.** VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2017, Curitiba.

CARVALHO, Gabriel Rios de. **A importância dos jogos digitais na educação.** Niterói, 2018.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; Carvalho, Aline; SOUZA, Thiago Cavalcante; MENDES, Patrícia Adorno. **A Trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.** Universidade Estadual de Santa Cruz. Disponível em: <https://montecastelo.org/2019/05/22/o-brasil-nao-gasta-pouco-com-educacao-gasta-mal/>. Acesso: 24 ago. 2021.

COSTA, A. R. F. **Fundamentos Teóricos da Educação a Distância.** In: **Industrialização do ensino e política de educação a distância [online].** Campina Grande: EDUEPB, 2019, p. 37-100.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas.** Revista História Hoje, v. 4, nº 8, p. 247-264 – 2015.

COSTA, Sandra Regina Santana.; DUQUEVIZ, Barbara Cristina.; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V.19, n.3, Setembro/Dezembro de 2015.

COUTO NETO, Geraldo Homero do. A “nova direita” no youtube: conservadorismo e negacionismo histórico sobre a ditadura militar brasileira. **Revista Ágora.** Vitória, n. 29, 2019, p. 83-103.

DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DICKMANN, Ivanio (organizador): **como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas.** Chapecó: Livrologia, 2021.

DUBET, Francois. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com Francois Dubet. São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, p. 222-231. Maio/Ago. 1997.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS Gabriela Ribeiro de. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira.** Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivos_antigos/arquivo/pdf2017/ Acesso 04 set. 2021.

FARIA, Mônica Vasconcellos de Oliveira; MOREIRA, Thayná Caldas. Desvalorização da educação democrática em tempos de Escola sem Partido: a escola em disputa e o

ENEM como pretexto. **Pulsões e Questões Contemporâneas**. Set, 2018. DOI: 10.22409/revistaleph.v0i29.25191.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; ALVARENGA, Marcia Soares de. A política educacional para o IDEB no RJ/BR (2010-2014): da exclusão à migração para EJA. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará. Belém-Pará-Brasil. **Revista Cocar**. v.15 n.33, p.1-17, 2021.

FERREIRA, Joao Diego da Silva; SANTOS, Rayner Souza dos; SANTOS, Raynice Souza dos. **Os efeitos do Neoliberalismo na escola pública no Brasil**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas. UFMA, 2017. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/osefeitosedoneoliberalismo naescolapublicanobrasil.pdf>. Acesso 04 set. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2019.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no governo Temer**. UNIOESTE: Cascavel- PR, 2020.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Melhores competências: melhores empregos: melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências / OCDE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

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. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALPERIN, Hernán. **Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe in Banda larga no Brasil: um estudo sobre a evolução do acesso e da qualidade das conexões à Internet**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

GENTILI, P. e SILVA, T.T da. (orgs). **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: editora CNTE, 1996.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2016. 136f. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1576/1/2016DiogenesGewehr.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências dtempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018**. Brasília, 2019.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008.

LOVATO, Fabricio Luís et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, v.20, n.2, mar/abr. 2018.

KALLÁS, Ana Lima. **Ditadura e redemocratização no Ensino de História**: revisitación a partir de eventos recentes. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28, Florianópolis, 2015. Anais. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433>. Acesso em: 04 set. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação – FEUSP 2008.

MENESES, Sônia. Fora Collor e Marchas de Junho: Imprensa e construção de sentidos sobre as mobilizações populares de 1992 e 2013. **Resgate**, Campinas, v. 22, n. 28, jul/dez, 2014.

MILMAN, Luis; VIZENTINI, Paulo Fagundes (Orgs). **Neonazismo, negacionismo e extermínio político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

MIRANDA NETO, João Henrique de; CRUZ JUNIOR, Lairton Lira; ZAGO, Célia Cristina. **A Gestão por Competências: Uma Nova Forma de Segmentação do Trabalhador e do Trabalho**. 2017. Disponível em https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/1313_Artigo%20Joao%20Celia%20Lairton.pdf, acesso em 25 de set. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. In YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. v. 9, n.9, 2020.

NETO, João Mansano e Silva; MACLOVIA Corrêa da. Educação moderna e o uso da Tecnologia: uma Visão Crítica. **REVISTA EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA**. Curitiba n. 12. 2012.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências**. Publicações da OCDE, 2013.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa, 2020.

PAULA, Juliane Aparecida de. **Estudo das Tecnologias Digitais (TDICS) no ensino e aprendizagem de História no Ensino Médio: HQ, Persépolis**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos. Paraná, 2013.

PAULO, Juliane Aparecida de. **Estudo das Tecnologias Digitais (TDICS) no Ensino e Aprendizagem de História no Ensino Médio: HQ, Persépolis**. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Artigos. Paraná, 2013.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Revista psicologia política**, v.18, nº.43. São Paulo, set/dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300008 Acesso em 4 set. 2021.

PEREIRA, Gislaíne dos Santos. BNCC e o Futuro da Sociologia no Ensino Médio- Uma Análise Comparativa. **Cadernos da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais**, v. 4, nº.1. p. 141-162, jan/jun. 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: O Pisa como Instrumento de Padronização. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out, 2019.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na Educação Básica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

PORTARIA Nº 2.167, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2019. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação**.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar, Curitiba, Especial**, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 de Dezembro de 2020.

RESOLUÇÃO CEE PB Nº 220 de 22 de Outubro de 2020.

ROCHA, Roberto Hsu; FILHO, Naercio Menezes; KOMATSU, Bruno Kawaoka. **Avaliando o Impacto das Políticas de Sobral**. Policy Paper, n.36, Outubro, 2018.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Que és la cultura histórica?: reflexiones sobre uma nueva maneira de abordar la historia.** 2010. Disponível em <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em: 04/09/2021.

SACOMANO, José Benedito. LIMA, Alessandro Wendel Borges de. **Indústria 4.0: conceitos e fundamentos.** São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, Lyslley Ferreira dos; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Aprendizagem Colaborativa no Ensino de História: A Sala de Aula Invertida Como Metodologia Ativa - **UNESP, CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação.** V. 16 Nº 2, dezembro, 2018.

SILVA, Sivaldo Pereira da. **Políticas de acesso à Internet no Brasil: indicadores, características e obstáculos.** Cadernos ADENAUER XVI, nº 3. 2015.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

TAMANINI, Paulo Augusto; NORONHA, Vanusa Maria Gomes. O Ensino de História e a BNCC: Livros didáticos sob uma análise comparativa. **Revista Teias** v. 20, n. 57. Abr/Jun. 2019.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Rev. Bras. Psicol. Educ.** Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul/dez. 2017.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. EaD em Foco. **Revista Científica em Educação a distância.** 2017, 145–156.

TEIXEIRA, Jhaimes Souza. **Neoliberalismo e privatização da educação no Brasil.** XIII colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico - UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil, 2019.

TEIXEIRA, Solange Sara Pontes. **Reflexões sobre o ProInfo: limites e desafios como política pública** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), Lisboa-PT. 2016.

ZANELLA, Brenda Rafaela Devens; LIMA, Maria de Fátima Webber Prado. Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares. **SCIENTIA CUM INDÚSTRIA**, v. 5, n. 2, p. 78-89, 2017.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; SANCHEZ, Paula Katherine. Sala de aula invertida: possibilidades e limites na docência universitária. **EDUCERE – XII congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 2015.