



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO

**ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO:
PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO DE
HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

SALVADOR
2020

TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO

**ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO:
PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO DE
HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, de Salvador, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins

SALVADOR
2020

TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO

**ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO:
PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO DE
HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, de Salvador, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Salvador, ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins (Orientadora)
(UNEB/Salvador)

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
(IF Bahiano/Campus Catu)

Profa. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa
(UFRGS / Porto Alegre)

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio aos momentos de superação aos obstáculos que surgiram no processo de desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao Criador e ao meu eu superior por ter me guiado por toda essa jornada e ter fornecido uma grande paz e tranquilidade de espírito para enfrentar todos os obstáculos que surgiram nessa caminhada.

Agradeço aos meus pais que me auxiliaram a concretizar esse sonho, a meu irmão que me deu guarida em seu apartamento, para frequentar as aulas em Salvador, e a minha esposa e filha que são mulheres iluminadas na minha vida, sempre me apoiando em toda e qualquer situação da minha vida.

Ao Dr. Professor Marcelo Souza Oliveira, pela orientação, seu grande desprendimento em ajudar-nos e amizade sincera.

À Dra. Professora Luciana Conceição de Almeida Martins, pela orientação e por estar sempre disponível na construção dessa dissertação.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – por promover uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e a Educação Básica e oferecer uma oportunidade para todos os profissionais da área de história que se encontram em sala de aula no Brasil.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) por terem nos acompanhado e se dedicado no decorrer desses anos.

Aos amigos e colegas da turma do ano de 2018.1 do ProfHist – UNEB, pelo incentivo e grande ajuda ao longo de todo mestrado.

Agradeço à equipe de gestores do Colégio Estadual de Jequié e aos professores da disciplina de História por disponibilizarem e permitirem o acesso a unidade escolar para a aplicação da sequência didática.

Agradeço à Coordenadora do ProfHist, Professora Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenez, e à Secretária, Joilma Almeida, pelo apoio, carinho e atenção ao longo de todo o mestrado.

A sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo.

(MORAN, 2013).

RESUMO

A tecnologia encontra-se progressivamente no nosso cotidiano e, justamente por isso, se torna de extrema importância que as instituições de ensino possam fazer uso dela como uma interface. Ademais, cabe destaque ao amplo acesso à informação, especialmente, pela web e por inovações tecnológicas, fazendo com que os docentes sejam capazes de repensar e difundir maneiras mais participativas de potencializar o ensino-aprendizagem na disciplina de história. Este estudo objetivou analisar a aplicação do método de Ensino Híbrido no componente curricular de história do ensino médio, a fim de verificar potencialidades e dificuldades. Alguns dos passos desempenhados para alcançar esse objetivo foram compreender as principais demandas e desafios para a educação e ensino de história e sua articulação com as tecnologias digitais da informação e comunicação na contemporaneidade; refletir sobre o método do Ensino Híbrido e como este pode se adequar ao ensino de história; e propor uma sequência didática colaborativa com o método do Ensino Híbrido no ensino de história, na referida unidade escolar, realizando uma análise cognitiva relacionada à sequência didática aplicada. Para tanto, foi utilizado como método para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, por meio de consultas em livros e artigos presentes em periódicos e em plataformas virtuais; a pesquisa documental, por meio de consultas aos documentos do Colégio Estadual de Jequié; os planos de curso dos professores de história e diários de bordo dos estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio da referida unidade escolar. Com base na análise de dados, foi possível perceber a potencialidade do Ensino Híbrido aliada às ferramentas cognitivas construídas ao longo da sequência didática, no processo de ensino-aprendizagem de História. Por meio de todo o estudo realizado e das sugestões pedagógicas apresentadas, foi possível confirmar que a metodologia do Ensino Híbrido nas aulas de história pode desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de envolver aluno e professor de forma colaborativa, obtendo-se assim, uma educação mais interativa e dinâmica.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Híbrido. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

ABSTRACT

Technology is progressively found in our daily lives and it is extremely important, precisely for this reason, that educational institutions could use it as an interface. In addition, it is worth highlighting the wide access to information, especially through the web and technological innovations, enabling the teachers to rethink and disseminate more participatory to enhance teaching-learning in the discipline of history. This study aimed to analyze the application of the Hybrid Teaching method in the high school curriculum of the history subject matter, in order to verify its potentialities and difficulties. Some of the steps taken to achieve this objective were understanding the main demands and challenges for the education and teaching of history and its articulation with contemporary digital information and communication technologies; reflecting on the Hybrid Teaching method and how it can be adapted to the teaching of history; and proposing a collaborative didactic sequence using the Hybrid Teaching method in the teaching of history in a school unit carrying out a cognitive analysis related to the applied didactic sequence. For this purpose, as a method for data collection, we used a bibliographic research, through consultations in books and articles present in journals and on virtual platforms and a documentary research, through consultations with the documents of the *Colégio Estadual de Jequié*; the course curricula of the history teachers and logbooks of the students in a 3rd year high school class from that school. Based on the data analysis, it was possible to perceive the potential of Hybrid Teaching combined with the cognitive tools built along the didactic sequence, in the teaching-learning process of History. Through all the study carried out and the pedagogical suggestions presented, it was possible to confirm that the methodology of Hybrid Teaching in history classes can develop critical thinking and the ability to involve students and teachers in a collaborative way, thus obtaining a more interactive and dynamic education.

Keywords: History teaching. Hybrid Teaching. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

EFAP – Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Sousa

EaD – Ensino a Distância

HQ – História em Quadrinhos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Áreas do Colégio Estadual de Jequié	66
Quadro 02 – Sequência Didática da II Guerra Mundial: Modelo de sala de aula invertida ..	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	16
1.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUA LINGUAGEM TECNOLÓGICA.....	16
1.2 DELINEAMENTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE HISTÓRIA NESSE CONTEXTO.....	18
1.2.1 O PAPEL DO PROFESSOR COM AS TIDCS	21
1.3 DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM ARTICULAÇÃO COM AS TDICS	24
1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E AS TDICS NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ	31
2 MÉTODO HÍBRIDO E AS FERRAMENTAS COGNITIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	39
2.1 CONCEPÇÃO SOBRE O ENSINO HÍBRIDO OU <i>BLENDED LEARNING</i>	39
2.2 A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO HÍBRIDO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
2.3 FERRAMENTAS COGNITIVAS POSSÍVEIS AO ENSINO HÍBRIDO.....	58
3 DIMENSÃO PROPOSITIVA DE ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ.....	63
3.1 HISTÓRICO DA ESCOLA E SITUAÇÃO FÍSICA	63
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	66
3.3 DIMENSÃO PROPOSITIVA	68
3.4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA REALIZADA: ARTICULAÇÃO DO MÉTODO HÍBRIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	91
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram as relações com o saber nas escolas. Nesse contexto, o professor do Ensino Médio pode constatar que a maior parte dos estudantes tem acesso à internet em casa e leva seus celulares para a sala de aula. Isso indica que a sociedade está conectada às tecnologias e que se torna necessário repensar o ensino e a metodologia em sala de aula.

Tendo como base essas transformações tecnológicas, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) entende que, tanto o espaço escolar assim como os agentes envolvidos nesse ambiente, devem ter claras considerações acerca tanto da potencialidade dos recursos tecnológicos e digitais quanto do papel da cultura digital nas práticas dos sujeitos. No que se refere à tecnologia digital, o documento considera a “cultura digital” como uma cultura que permeia o cotidiano das pessoas e tem promovido a transformação da sociedade contemporânea.

No cenário atual de enfrentamento a uma pandemia instalada pelo Covid-19 que causou um grande *lockdown* no mundo inteiro, impedindo as pessoas de saírem as ruas e fechando grande parte dos setores produtivos da sociedade, dentre eles se encontra o setor educacional, torna-se imprescindível a discussão sobre as TDICs no contexto educacional e o novo formato que essa educação, influenciada pela cultura digital, pode trazer à baila com suas potencialidades e dificuldades nesse “novo normal”.

Tais inovações trazem inúmeras possibilidades para os professores de história e alunos dinamizarem o ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela, debatendo em igualdade de condições. Essa pesquisa foca em aplicar uma sequência didática de História, utilizando a metodologia do Ensino Híbrido, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual de Jequié.

No Colégio Estadual de Jequié, existe uma Portaria Interna nº 0001/2013 que impede os estudantes de utilizarem aparelhos eletrônicos como o celular, *notebook*, entre outros, nas salas de aulas. De acordo com a Portaria Interna nº 0001/2013, Artigo nº 12, Incisos VIII e XII:

Art. 12: É vedado ao aluno:

VIII – distrair a atenção dos colegas em aula com objetos, aparelhos eletroeletrônicos e sonoros (...) que perturbe a paz e a convivência em coletividade;
XII – entrar nas dependências escolares portando aparelho eletroeletrônico, portáteis, celulares e congêneres ligados, bem como outros dispositivos sonoros. (JEQUIÉ (BA), 2013, p. 6).

Enquanto o mundo a nossa volta evolui com a comunicação, a tecnologia e com um fluxo contínuo de informações que impulsionam uma interação mais efetiva e rápida entre todos, essas mesmas transformações e mudanças profundas são impedidas na sala de aula, sobretudo, em relação ao uso de celulares. A partir da constatação desse problema no colégio que leciono, e por não existir uma cultura digital consolidada nesse espaço escolar, escolhi o tema dessa pesquisa para integrar a escola na cultura digital que permeia a sociedade e o universo dos alunos, utilizando uma nova metodologia: o Ensino Híbrido.

O tema do projeto surgiu mediante identificação de problemas encontrados no Colégio Estadual de Jequié, descritos anteriormente, e do pouco material encontrado nas pesquisas sobre a metodologia de aplicação do Ensino Híbrido para o ensino de história. Com base nessas observações, surgiu o seguinte questionamento: Como e qual a melhor forma de ensinar os conteúdos de história, em sala de aula, com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)? Como utilizar a metodologia do Ensino Híbrido no ensino de história?

A utilização de novos recursos tecnológicos em sala de aula pode não significar uma mudança efetiva no ensino de história se não vier alicerçada com uma atitude comunicacional e dialógica. O método do Ensino Híbrido pode potencializar a aprendizagem como uma estratégia de enfrentamento dos docentes nas salas de aula.

O objetivo desse trabalho foi analisar a aplicação do método de Ensino Híbrido no componente curricular de história do Ensino Médio, a fim de verificar potencialidades e dificuldades, no Colégio Estadual de Jequié, como uma nova estratégia pedagógica em sala de aula e com o objetivo de contribuir no processo de ensino-aprendizagem do ensino de História. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa será necessário compreender as principais demandas e desafios para a educação e o ensino de História e sua articulação com as tecnologias digitais da informação e comunicação na contemporaneidade. Posteriormente, haverá uma reflexão sobre o método híbrido e como este pode se adequar ao ensino de história. E, por fim, proporei uma sequência didática colaborativa com o método do Ensino Híbrido no ensino de história na Escola Estadual de Jequié e sua subsequente análise cognitiva, baseada nos diários de bordo dos estudantes.

Considerando que a utilização das tecnologias se trata de um processo interativo nas escolas, é preciso conhecê-lo melhor para que os futuros docentes consigam oferecer as condições necessárias para sua efetivação. É necessário saber utilizar essas ferramentas, através de metodologias que visem à formação de sujeitos capazes de interpretar, de forma crítica, o papel que as TDICs têm desempenhado na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a presente proposta de pesquisa pretende contribuir com o estudo referente ao uso das (TDICs) no Ensino Médio, do componente curricular de história da Rede Estadual do município de Jequié, fundamentado no método híbrido.

O método do Ensino Híbrido pode ser utilizado em qualquer disciplina, mas, devido à experiência profissional de sua aplicabilidade na sala de aula, escolheu-se estudar seu método aplicado ao ensino de história.

A abordagem do presente estudo é de natureza qualitativa, isto é, trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes resumidos no mundo das representações e intencionalidades, exprimindo assim, a complexidade e a dinâmica dos fenômenos sociais e humanos na busca de sua compreensão.

No que se refere aos procedimentos adotados, optamos por iniciar com a pesquisa bibliográfica, aprofundando os conhecimentos com a investigação documental e seguindo com a pesquisa participante.

Na pesquisa bibliográfica foram utilizados vários autores para o embasamento teórico dessa dissertação. Na área do ensino de história, o enfoque do trabalho teve como base Alfredo Matta (2006) e Luciana Martins (2009), a partir de trabalhos importantes relacionados às TDICs e ao ensino de história. No Ensino Híbrido, trabalhamos com as referências dessa área: José Armando Valente (2014a; 2014b; 2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Horn e Staker (2015). No espaço das TDICs, no campo educacional, os autores focados foram Marco Silva (2008; 2012), Vani Moreira Kenski (2012) e, na cultura digital, Pierre Lévy (1999).

Na pesquisa documental, as fontes utilizadas nessa dissertação foram a Portaria Interna do Colégio Estadual de Jequié nº 0001/2013, o documento denominado “Termo de uso do aparelho celular”, o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2009) do Colégio Estadual de Jequié, os planos de curso dos professores de história que lecionam na unidade escolar e, por fim, os diários de bordo virtuais dos estudantes, produzidos ao longo da aplicação da sequência didática.

Na pesquisa participante, as referências utilizadas foram Brandão e Borges (2008), partindo do pressuposto de que o ponto de origem da pesquisa deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e mesmo que as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos

próprios participantes (individual e coletiva) e do processo em suas diferentes dimensões e interações.

A partir disso, o ensino de história na sala de aula busca trabalhar conceitos que permitam aos alunos pensar historicamente o processo de construção histórico da sua realidade social, produzindo uma reflexão da vida humana e de si mesmo, que é de extrema importância para a construção de uma visão histórica de mundo.

O estudante, na sala de aula, não pode ser considerado uma “tábula rasa” e, sim, um sujeito que está em constante aprendizagem histórica em uma sociedade integrada a uma cultura digital que oferece informações em tempo real e está disponível a qualquer momento na internet. O ensino de história deve buscar uma aprendizagem significativa¹ para os estudantes.

Diante das discussões contemporâneas sobre o campo educacional, não se recomenda que o ensino de história continue centrado no professor e deve oferecer alternativas para a construção do conhecimento histórico de forma colaborativa entre aluno e professor. O elo entre ensino de história e o método do Ensino Híbrido, utilizando-se de ferramentas cognitivas, pode tornar a aprendizagem histórica mais significativa para os estudantes.

Por fim, esse trabalho estrutura-se em três capítulos, apresentando-se no primeiro capítulo a discussão sobre o ensino de história no século XXI e a importância das TDICs no Ensino de História no Ensino Médio, por meio das experiências dos professores de História da Escola Estadual de Jequié, baseado em vários autores. No segundo capítulo busca-se a reflexão sobre o método híbrido e como este pode se adequar ao ensino de história, além de descrever a concepção do método híbrido ou *blended learning* e as possíveis relações entre o referido método e o ensino de história. Esse capítulo também apresenta as ferramentas cognitivas que foram utilizadas na sequência didática como potencializadores de aprendizagem no ensino de história. O terceiro capítulo caracteriza a descrição física do Colégio Estadual de Jequié, envolvendo sua identificação e breve histórico, conjuntamente com a proposta de uma sequência didática colaborativa com o método do Ensino Híbrido no ensino de história e uma posterior análise cognitiva relacionada à sequência didática.

¹ Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

1 EDUCAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo tem o objetivo de discutir as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na atualidade, relacionando sua importância no meio educacional, especificamente no ensino de História do Ensino Médio, na unidade escolar Colégio Estadual de Jequié do Município de Jequié-BA.

O primeiro subcapítulo traça um percurso histórico do surgimento do termo TDICs até o século XXI e trabalha teoricamente seu conceito por intermédio de uma cultura digital que permeia toda a sociedade. No segundo subcapítulo aborda-se o papel do professor com as TDICs no novo cenário educacional. No terceiro subcapítulo discute-se a relação entre o ensino de história e as TDICs e sua importância na aprendizagem histórica. No quarto subcapítulo trabalha-se o ensino de história e as TDICs no Colégio Estadual de Jequié, com base na investigação de alguns documentos: inicialmente, analisa-se a Portaria Interna nº 0001/2013 da instituição e, logo após, os planos de cursos de dois professores de História dessa unidade escolar.

1.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUA LINGUAGEM TECNOLÓGICA

No século XX houve grandes avanços tecnológicos em todas as áreas como o surgimento do telefone, rádio, televisão que irão se transformar em um aparato de última geração, integrando os surgimentos de outras tecnologias digitais como os celulares e a internet no início do século XXI. A popularização do acesso a celulares e do uso da internet por parte da população transformou o nosso cotidiano e, conseqüentemente, toda a sociedade.

As tecnologias digitais da informação e comunicação são o resultado da integração de três pontos: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Devido ao avanço tecnológico dos meios de comunicação de última geração – internet, TV, satélites, computadores, telefones celulares, *tablets* e outros – assistimos a transformações na forma de agir e pensar, no estilo de vida, nos desejos, na conduta e nas atitudes sociais, políticas e econômicas.

Passou-se assim, muito rapidamente, de uma sociedade de informação e comunicação eletrônica para uma cultura digital ou virtual. O mundo tornou-se, deste modo, verdadeiramente uma aldeia e a globalização é um fato consumado graças ao desenvolvimento das tecnologias. Adentramos em uma nova era: a era da cibercultura.

Segundo Milton Santos (2008, p. 19), essa globalização “[...] está se impondo como uma fábrica de perversidades”, o desemprego aumenta, o salário tende a diminuir, a fome se alastra juntamente com as doenças por todos os continentes e a educação de qualidade se torna inacessível. Para o autor, estamos caminhando para uma “evolução negativa da sociedade” e todos esses problemas são ligados “[...] diretamente ou indiretamente ao presente processo da globalização”.

De acordo com Lévy (1999, p. 17), “[...] a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A cultura contemporânea está imbricada com a cultura digital e o seu avanço, em todos os espaços da sociedade, transformou completamente o modo de agir e de se vestir dos seres humanos.

As tecnologias digitais estão presentes na vida da maioria das pessoas e estão modificando as formas de pensar e agir. Assim, as novas formas de comunicação e interação nos inserem na cultura digital que chega até os espaços escolares. Tradicionalmente, a sociedade atribuiu às instituições escolares a responsabilidade na formação da personalidade do indivíduo tendo em vista a transmissão cultural e do conhecimento acumulado historicamente. De acordo com Castells (2007),

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia (CASTELLS, 2007, p. 17).

O acesso ao amplo repertório de mídias atualmente existente e ao amplo fluxo de informações geradas pela organização em redes não são suficientes para o efetivo exercício da cidadania. Mais do que isso, é necessário garantir um amplo grau de liberdade e independência ao setor de mídia em relação ao poder político e econômico, a fim de fornecer à sociedade informações de fontes confiáveis, complementares e independentes para formar a livre opinião dos cidadãos, mais cômicos de seus direitos e deveres de participação nos desígnios da sociedade.

1.2 DELINEAMENTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE HISTÓRIA NESSE CONTEXTO

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações, e tem na Internet a sua mais forte expressão. Rossato (2014) afirma que esse termo era o mais utilizado pelos pesquisadores para se referir aos inúmeros dispositivos eletrônicos e tecnológicos que estão à disposição na sociedade, incluindo computador, celulares, *tablet* e internet. A expressão TIC tem caído em desuso entre os pesquisadores da área, pois costuma estar relacionada a tecnologias mais antigas como a televisão e o jornal e era utilizada de forma passiva. Silva (2012) acredita que a lógica da transmissão em massa perde sua força nesse novo cenário digital que ganha forma a partir das transformações recentes do social e do tecnológico imbricados. Segundo Silva (2008),

Há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprendeu com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame e agora aprende com o mouse e com a tela tátil. Ele migra da tela da TV para a tela do computador conectado à Internet. É mais consciente das tentativas de programá-lo e mais capaz de esquivar-se delas. Evita acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lida facilmente com ambientes midiáticos que dependem do seu gesto instaurador que cria e alimenta a sua experiência comunicacional (SILVA, 2008, p. 70).

A partir disso, segundo Rossato (2014), o novo termo TDICs (Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação) tem ganhado destaque entre os pesquisadores por englobar todos os instrumentos digitais da contemporaneidade e pode ser usado de forma independente e autônoma, com o educando facilitando essa interação do aprendiz com a ferramenta cognitiva. De acordo com Matta (2001),

As ferramentas cognitivas são elementos mediadores, da relação concreta entre o ambiente de aprendizagem, seus problemas, e os alunos com suas habilidades cognitivas. (...) Os alunos são envolvidos pelas ferramentas cognitivas, e através delas interagem com o meio, criando daí suas próprias soluções, construções e interpretações sobre muitos problemas autênticos, obtidos do seu relacionamento com o ambiente (MATTA, 2001, p. 57).

Martins (2009) afirma que os educadores devem ultrapassar a concepção das tecnologias como recurso pedagógico e considerar as suas potencialidades como mediadoras da aprendizagem, como ferramenta cognitiva que pode contribuir para a problematização e ampliação da visão de mundo, ocasionando um novo significado aos meios de comunicação e novas possibilidades ao trabalho pedagógico.

As TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), assim como as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais na primeira e das tecnologias analógicas na segunda. Segundo Kenski (2012),

Estamos muito acostumados a nos referir a tecnologias como equipamentos e aparelhos. Na verdade, a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as suas épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2012, p. 22).

Conforme essa perspectiva, Oliveira (2001) afirma que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são artefatos sociais e culturais que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. Esse caráter social e histórico não é privilégio das tecnologias. Ele é propriedade essencial também da educação e, é claro, da educação escolar.

Quanto à educação escolar, ela é um trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana nas esferas material e espiritual, pelo qual os atores da situação pedagógica (professores e alunos, em particular) relacionam-se mutuamente e com o mundo natural e social.

De acordo com Ferreira (2014), as tecnologias trouxeram grande impacto sobre a educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação quanto a melhoria da escola expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo esse processo de reestruturação educacional. De acordo com Pretto (2017, p. 41) “[...] a internet e os computadores não podem ser considerados meras ferramentas auxiliares dos processos científicos, culturais e educacionais”. É necessário compreendê-la como espaço social, isto é,

Precisamos compreender esses computadores e as tecnologias digitais como elementos essenciais de comunicação e de produção, tanto intelectuais quanto de conhecimento e de culturas. Os computadores passam a cumprir um papel pedagógico no momento em que o professor qualificado se apropria deles intencionalmente, a rever e a modificar sua prática a partir das potencialidades e desafios que esses aparatos tecnológicos trazem, por exemplo, adotando o celular em sala de aula em vez de proibi-los (PRETTO, 2017, p. 43).

Em meio à complexidade do ensino-aprendizagem, faz-se necessária a busca de novas metodologias ativas com o objetivo de atualizar esses professores a cumprir seu papel pedagógico com a inclusão das TDICs. O surgimento da internet traz possibilidades que geram maneiras diferentes de se ensinar. Nesse sentido, nota-se a real necessidade de inserção das tecnologias no cotidiano escolar. Segundo Kenski (2012),

As alterações sociais decorrentes da banalização do uso das tecnologias eletrônicas de informação e comunicação e do acesso a elas atingem todas as instituições e espaços escolares (...). Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade (KENSKI, 2012, p. 41).

O avanço dos recursos tecnológicos na sociedade e, conseqüentemente, na educação, possibilita uma interação mais significativa entre o sujeito e o conhecimento. As TDICs poderão ser utilizadas como técnicas para auxílio na ruptura do modelo de ensino, centrado apenas no professor, e abrir novos caminhos para além das estruturas físicas da sala de aula convencional. As TDICs apresentam-se como potencializadoras de efetivas mudanças quando encaradas como um elemento mediador de aprendizagens, isto é, agregadas a uma proposta educacional autônoma e participativa. Isso significa que as TDICs sozinhas não ocasionam nenhuma ruptura com o modelo de ensino tradicional. Na verdade, é a conjuntura que possibilita tais mudanças, ou seja, TDICs associadas às metodologias ativas, agregadas à postura de inovação do professor, bem como à estruturação física das instituições de ensino.

Segundo Silva (2012), o desenvolvimento mental das crianças nesta era dominada pela tecnologia as obriga a uma vida crescentemente virtual. Os jogos eletrônicos no dia a dia, por exemplo, implicaram a emergência desta nova percepção e está determinando uma nova concepção de representação gráfica que não se satisfaz com a linearidade dos livros, conforme predominou até agora. A conclusão óbvia é que cabe à educação se adequar às novas subjetividades, à nova cultura dominante.

De acordo com Sousa (2013), os alunos que hoje frequentam a educação básica são de uma geração em que a informação se propaga de maneira muito rápida, através dos meios de comunicação e da internet. Esses alunos que hoje se encontram em idade escolar crescem em meio a essas tecnologias, assim, é natural a relação que se estabelece entre eles e a tecnologia. Em meio ao contexto delineado, como se concebe a redefinição do papel docente?

1.2.1 O PAPEL DO PROFESSOR COM AS TDICS

O papel do educador, nesse novo cenário educacional, é de orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra o compartilhamento e a construção de maneira colaborativa. Com a abordagem humanista inovadora, o professor pesquisa junto com os educandos, problematiza e os desafia, pelo uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados. Surge, deste modo, uma maior interatividade. Entende-se a ideia de interatividade, segundo Matta (2006), como “[...] a propriedade dos computadores, assim como de qualquer ambiente que medie o ensino aprendizagem humano”.

Nessa proposta pedagógica, o professor passa a usar menos o quadro, o livro didático físico e modifica a imagem do professor conteudista mediante o uso de métodos ou metodologias ativas que vislumbrem a construção mais autônoma do conhecimento com o objetivo de dialogar com os estudantes sobre as novas formas de aprendizagem. Isso não significa que a utilização exclusiva das tecnologias digitais garanta que o professor deixe de ser conteudista, pois, segundo Silva (2012, p. 96), “[...] a aula continua sendo uma palestra para absorção passiva e individual, e o professor continua onisciente, instrutor, treinador”. A utilização dos recursos digitais, em sala de aula, pelo professor, deve estar alicerçada por uma nova proposta pedagógica, isto é, trilhar caminhos em busca de novas formas de aprendizagem para os alunos.

Essa nova proposta pedagógica caracteriza-se pela interatividade, múltiplos caminhos na aprendizagem, com um ensino em rede e pela capacidade de resolução de problemas concretos. O encanto das tecnologias não pode substituir totalmente a utilização dos livros em sala de aula, o professor e nem os recursos tradicionais utilizados até hoje. Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos caminhos da aprendizagem continuam sendo o professor e o estudante que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber.

De acordo com Matta (2006, p. 68), “[...] o facilitador precisa exercitar, mais do que qualquer outro sujeito do grupo, a aceitação, a confiança e o apreço de todos”. O professor e o estudante devem discutir abertamente sobre os temas trabalhados em sala de aula com o objetivo de firmar maior comprometimento entre eles possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa. O termo “aprendizagem significativa”, na discussão aqui proposta, tem como base os estudos do intelectual David Ausubel (1982). Segundo o pesquisador Marco Antônio Moreira, um grande estudioso das teorias de Ausubel,

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito (MOREIRA, 1997, p. 1).

O processo ideal ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova. A aprendizagem significativa ocorre a partir de um conhecimento prévio do estudante sobre o referido tema trabalhado pelo professor e que faça sentido no círculo social no qual o aprendiz vive. O professor é o principal responsável por diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes em sala de aula e ampliá-los para lhes dar um novo significado.

A partir disso, é importante ressaltar o papel das TDICs, em ambiente escolar, enquanto meio de auxílio para professores nas suas práticas pedagógicas. Ora, como os estudantes adaptam-se rapidamente às inovações, também tecnológicas, e vivem constantemente cercados por essas inovações, a educação necessita se modernizar e acompanhar esse ritmo, procurando estimular o interesse pelo processo de aprendizagem. Como se pode verificar, a tecnologia pode servir para impulsionar a aprendizagem.

De acordo com Moran (2007), as tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são diretrizes fundamentais para construir solidamente os alicerces dessas mudanças. As bases ou eixos principais de uma educação inovadora são: o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento, a formação do aluno-empresendedor, a construção do aluno-cidadão.

São estruturas básicas que, com o apoio das tecnologias, podem tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor, inovador e eficaz. Atualmente, o professor tem autonomia para oferecer ao estudante um conhecimento com abordagem humanista.

É necessário, também, que sejam propostas ao estudante atividades que desenvolvam a autoestima e a confiança. Temos que transformar nossas aulas em espaços em que o aluno não tenha receio de externar suas ideias e conceitos aos colegas e ao professor, mas seja motivado a socializar suas opiniões. Além disso, uma educação inovadora que estimule a pesquisa, as iniciativas, os planejamentos e os projetos, colabora para a formação desse estudante. De acordo com Silva (2012), o professor

Em sala de aula, pode garantir a confrontação coletiva e a aprendizagem atentando para a teia de interações constituída por ele mesmo, pelos alunos, conteúdos curriculares e instrumentos pedagógicos (meios de comunicação, equipamentos de ensino etc.). Ao mesmo tempo, garante a materialidade da ação comunicacional disponibilizando e provocando a participação livre e plural, o diálogo e a articulação de múltiplas informações e conexões (SILVA, 2012, p. 208 – 209).

E, finalmente, esse estudante fará a diferença na sociedade, com base nos seus valores éticos, valorizando a comunicação e o relacionamento com o outro. Só as tecnologias não dão conta desta nova pedagogia, da nova postura necessária para uma educação inovadora. Mas, pressupondo essas bases, as tecnologias potencializam e muito a necessária inovação.

Doravante, a escola tem o papel de oferecer conhecimento, deve tentar incorporar em si o que a sociedade lhe oferece para obter esse fim. Os estudantes, atualmente, têm os seus limites e horizontes fora das fronteiras da escola e do meio que a envolve, pelo que a escola deve acompanhar esse padrão.

A divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias e agilize as trocas entre estudantes, professores e instituições. A escola sai da sua “torre de cristal” e se torna uma instituição onde a comunidade pode aprender de forma flexível e colaborativa.

Através da internet, novos caminhos se abrem para o trabalho docente. O uso do correio eletrônico, plataforma educativa e ambientes virtuais nas atividades de sala de aula podem ser exemplos desses novos caminhos. O professor pede aos alunos que realizem uma determinada atividade e a envia pela internet para as devidas observações e correções.

O objetivo é fazer com que os alunos, ao realizarem a tarefa, além de responderem a atividade tenham habilidades no envio e recebimento de mensagens eletrônicas e na utilização de novas ferramentas pedagógicas disponíveis na internet, como as salas de aula online, em que o professor pode postar vídeos, atividades e realizar o “feedback” que, muitas vezes, não acontece na sala de aula.

De acordo com Damasceno e Brito (2009), existe uma grande necessidade da incorporação, por parte de educadores e educandos, das inovações e ferramentas resultantes da revolução tecnológica presente na história da humanidade nas últimas décadas: computadores, vídeo, projetor, *internet*, transparências, câmeras digitais, celulares, *ipods*, *iphones*, etc. Essas inovações tecnológicas apresentam inúmeras possibilidades de aperfeiçoamento e enriquecimento das práticas pedagógicas. Sendo assim, o professor é convidado a inovar suas práticas, criando novas formas de ensinar. Em função dessa

compreensão e por tais demandas é que se faz necessário refletir sobre os desafios e a relação entre o ensino de história e as TDICs.

1.3 DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM ARTICULAÇÃO COM AS TDICs

De acordo com Bloch (2001), a História é a ciência que estuda as ações dos seres humanos ao longo do tempo, desde seu surgimento até a atualidade, buscando assim responder questões feitas pelos homens em diferentes espaços e tempos. Na realidade, é sempre uma tentativa de compreender o mundo de forma reelaborada ao longo das gerações que reconstituem de forma contínua o passado e propõem investigações e análises sobre o presente. Borges (1993) afirma que a história é a própria história do homem como um ser social vivendo em sociedade.

Como bem nos assegura Pereira (2018), pode-se dizer que o ensino de história busca expandir a consciência e o olhar atento do universo dos estudantes. Nesse contexto, fica claro que se torna necessário compreender seus conceitos e entender a consciência histórica dos estudantes com o objetivo de que o ensino de história tenha um significado para o aluno. O mais interessante, contudo, é constatar que essa consciência auxilia o estudante a ressignificar o mundo e toda sua prática nele. Não é exagero afirmar que existem determinadas necessidades a serem sanadas no ambiente escolar para estimular o aprendizado histórico que possibilite aos estudantes adquirirem, em todo esse processo, novas atitudes balizadas pela consciência histórica.

Nesse sentido, o ensino de História assume o papel de conscientizar o aluno sobre seu papel atuante na sociedade, como sujeito histórico, e perceber-se como partícipe de seu próprio conhecimento que deve acontecer de forma autônoma e crítica. Infelizmente, o ensino de História nas salas de aula no Brasil, de modo geral, continua sendo propagado de forma narrativa e desinteressante, tornando as aulas mecânicas e enfadonhas para os alunos. De acordo com Bezerra (2007),

Já é consenso que a escola não tem por finalidade apenas transmitir conhecimentos. Passa a ser consenso também entre os profissionais da história, ainda que com menor intensidade, que os conteúdos a serem ensinados em qualquer dos níveis de ensino/pesquisa não é todo conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido sobre a trajetória da humanidade (BEZERRA, 2007, p. 38).

O profissional de História é obrigado a fazer escolhas e seleções de conteúdos no momento do ensino na educação básica, pois elas ocupam um papel de grande importância no

processo de ensino-aprendizagem e devem estar alicerçadas com as problemáticas sociais marcantes em cada período histórico. O espaço escolar da educação básica sempre foi visto como um local exclusivamente de reprodução dos saberes acadêmicos, restringindo a função docente nesse espaço como a de um profissional que não produz saber científico.

Conforme Knauss (2004), as escolas são espaços possíveis de produção de um saber científico. Portanto, é preciso valorizar a produção e a difusão do conhecimento, romper com a arcaica hierarquização entre saber acadêmico e saber escolar e apontar caminhos para superar a imensa lacuna entre a academia e a escola, pois são lugares de produção de conhecimentos diferentes, em sua função social, mas iguais na importância.

As escolhas realizadas pelo professor dependem de um “sistema de referência” próprio do “lugar social” que o influencia. Para Penna (2013, p. 86), “[...] a ideia de lugar social é importantíssima pelo fato de a transposição didática ser realizada no coração do sistema de ensino acadêmico, onde estão situados os sistemas didáticos compostos por alunos e professores”. A tecnologia influencia esses lugares sociais a todo o momento, desde os celulares até o acesso à internet, o que possibilita ao professor de história construir saberes históricos articulados com os estudantes e aproveitar as ferramentas tecnológicas disponíveis na nossa sociedade.

Desta forma, o conhecimento recebido na universidade por futuros professores de História é repassado como pronto e acabado aos alunos do ensino secundário, negando-se aos aprendizes atitudes questionadoras e colocando-os passivamente diante dos conteúdos transmitidos. O ensino de história vem sendo ministrado de forma cansativa e instigando a decoreba na educação escolar. Em perspectiva, o ensino não deve reduzir-se a datas e nomes nos livros de história em que alunos sejam persuadidos a decorá-los a fim de conseguirem a aprovação nesta disciplina. Em contrapartida, existem inúmeras instituições fazendo trabalhos que vão no sentido oposto a essa perspectiva.

A formação dos estudantes não deve perpassar apenas pela compreensão e utilização de variadas tecnologias, mas também por um fazer histórico em sala de aula. Para Matta (2006),

Nessa perspectiva, ensinar História é iniciar os jovens na leitura do presente, a partir do questionamento do passado, desenvolvendo neles o raciocinar histórico e os procedimentos de interpretação de autoria de conceitos, sempre baseados em registros documentais de eventos passados (...) a partir de procedimentos aplicados pelo professor, o estudante elabora um problema e reflete sobre ele para finalmente propor um entendimento a partir de suas interpretações (MATTA, 2006, p. 51).

O professor de história, em sala de aula, busca problematizar situações do tempo presente a partir do questionamento do passado, para que o estudante reflita com a devida análise de evidências e documentos fornecidos pelo docente. Esse pensar histórico baseado nas problematizações feitas pelo professor em sala de aula e a relativa autonomia dos estudantes de pensarem sobre e buscarem mais informações utilizando as tecnologias e as confrontando, emerge como uma nova forma de enfrentamento na educação básica para o desenvolvimento criativo e significativo do aluno.

De acordo com Duarte (2014), o ensino de História é estratégico ao processo educativo como um todo porque trata de uma das dimensões fundamentais da existência humana: a temporalidade/duração pós a vida humana é constituída de mudanças e permanências, cuja percepção é indispensável para que os indivíduos e a sociedade melhor compreendam o seu próprio tempo, isto é, o seu presente histórico.

É importante ressaltar que o professor não perde a sua função. Continua sendo o articulador das aprendizagens; no entanto, com a postura de provocador e mediador na construção do conhecimento. Doussot (2011) afirma que o professor deve pensar as práticas de aprendizagem da História procurando transformar a turma numa comunidade onde se fala, se escreve e se trabalha de uma maneira idêntica à forma como fazem os historiadores. Buscar problematizar em História é introduzir um ponto de vista, um mediador entre o aluno e o saber, que contribui, numa primeira fase, para desestabilizar, mas também se torna fundamental porque a problemática é normalmente incompatível com a cultura escolar.

A utilidade da História é, no tempo presente, inquestionável. No entanto, é bom que nos conscientizemos de que a sua utilidade se baseia pela capacidade que terá de preparar os alunos para a sociedade em que vivem. Não devemos deixar de ser investigadores, mas agora com uma dupla responsabilidade: enquanto historiadores e enquanto professores, transportando a nossa formação científica para a percepção da sociedade em que vivemos.

A partir da percepção da sociedade em que vivemos no século XXI, torna-se imprescindível a transposição didática das inovações tecnológicas para o ensino de história, o que implica consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula.

Contudo, o professor de História e boa parte dos profissionais das Ciências Humanas têm uma certa resistência ao uso das tecnologias no ensino. Haja vista que, na maioria das práticas pedagógicas, o professor é um mero reproduzidor das informações produzidas, tornando o ato de ensinar algo defasado e desconexo.

Neste sentido, é necessário, portanto, que os professores de história passem a compreender que os processos de inovação, derivados do emprego dos recursos tecnológicos, servirão para oxigenar a prática docente. É evidente que estamos falando daqueles que permanecem alheios a essa nova realidade, pois “[...] esses equipamentos não substituirão o professor, mas o professor com perfil tradicional, pelo menos nas escolas de clientela de maior poder aquisitivo estará, certamente (sic) com os dias contados” (FERREIRA, 1999, p. 15).

Conforme explicado acima, parte-se do pressuposto de que no ensino de História as mudanças advindas dessa nova realidade devem ser incorporadas para possibilitar ao aluno tornar-se capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, para ser, dentro desse processo, um sujeito consciente e preparado para as novas relações sociais.

As tecnologias aplicadas pelo professor de história precisam ser trabalhadas de maneira a atender o seu objetivo, ou seja, dinamizar as aulas e contribuir para o aprendizado dos discentes. Assim, quando o professor de história se utiliza delas com o objetivo de potencializar a aprendizagem, por exemplo, com a utilização de um documentário ou de um filme, conseguirá obter êxito em suas aulas. No caso específico do ensino de história, essas inovações podem começar com a utilização do computador e/ou dos recursos multimídias, possibilitando aos alunos apropriar-se de valores que os levem a compreender o passado e fazer análise crítica frente ao presente.

Conforme verificado por Duarte (2014), existem muitas possibilidades de integração e envolvimento com essas ferramentas, como acesso a uma riqueza de recursos que são os sons e imagens, possibilitando maiores explorações e integrações de ideias por parte dos alunos nas questões conceituais. O autor deixa claro que se trata inegavelmente de uma mudança no papel dos professores e métodos de ensino, bem como a facilitação na busca de dados de natureza histórica.

Assim, reveste-se de particular importância a integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas, pois permite ressignificar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, assim como a compreensão das relações entre a liberdade (ações realizadas pelo indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade que são produto de uma história).

Ao trabalhar o conhecimento histórico no nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação

das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas e, também, do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e especificidade das diferentes linguagens e suportes por meio dos quais se expressam.

Abre-se um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes a Língua Portuguesa, Literatura, Música e todas as Artes em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de sujeitos críticos e conscientes, os estudantes são preparados para a vida adulta mediante leitura do presente e do questionamento sobre o passado, desenvolvendo assim o raciocinar histórico. E essa é a principal contribuição da História no nível médio.

Pode-se afirmar que o autor Penna (2011) acredita que, no campo de estudo do ensino de história, a discussão sobre o Ensino Médio deve propiciar meios e possibilidades para que os alunos e alunas, enquanto sujeitos históricos, compreendam seu papel social e a relevância de sua intervenção nos processos educativos. O mais preocupante, contudo, é que, conforme mencionado pelo autor, “[...] ainda são demasiadamente utilizadas em sala de aula práticas de memorização, monólogos, reprodução tendo como resultado aulas enfadonhas, desinteressantes, ensino acrítico” (PENNA, 2011, p. 6).

Um ensino de história, conforme explicitado acima, que se quer crítico deve nortear a importância destes aspectos que são considerados primordiais tanto para educadores como para seus educandos, fator que permite uma maior compreensão da realidade social em que todos estão inseridos. O ensino de História está intimamente ligado aos conteúdos selecionados para o currículo desta disciplina, à prática de ensino e às vivências na sala de aula. Esses três pressupostos têm influenciado a formação das subjetividades dos alunos que, cada vez mais, estão se distanciando da História enquanto ciência. Os estudantes, por exemplo, não veem razão para estudar o passado, não recordam os temas discutidos em sala de aula, pois não os relacionam com o presente.

Ensinar História é fazer que os alunos construam o próprio ponto de vista. Os acontecimentos históricos não podem ser estudados isoladamente, pois o processo histórico é dinâmico e não estático. É necessário ensinar aos estudantes a ação do pensar/refletir historicamente, tanto as diversas sociedades quanto a sua própria existência. Ensinar o aluno a pesquisar a partir das tecnologias, a confrontar diferentes versões históricas e valorizar o seu saber, a sua vivência e suas interpretações é trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Kenski (2012),

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender. A sua história de vida, os conhecimentos anteriores, os objetivos que definiram sua participação em uma disciplina e sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça (KENSKI, 2012, p. 46).

A autora deixa claro, na citação acima, que não basta inserir as novas tecnologias na sala de aula e utilizar variados tipos de metodologias se o professor não ponderar a sua própria história de vida e o conhecimento prévio dos estudantes sobre determinados assuntos e temas.

De uma maneira geral, Moreira (2013) acredita que os nossos alunos gostam de fazer pesquisa na internet, embora, muitas vezes, quando falamos de conteúdos escolares, tenham dificuldade em saber o que pesquisar e como procurar, por fugir àquilo que, normalmente, fazem no computador e na internet. Esses novos alunos estão habituados a estímulos visuais e o uso de imagens e vídeos pode servir para melhor perceberem uma época em estudo.

De acordo com Araújo (2017), as tecnologias, se utilizadas de maneira adequada, trazem vantagens à sociedade, auxiliando a concretização de demandas. O uso da *internet* é capaz de colaborar profundamente na consolidação dos desígnios voltados ao lazer, aos mercados e à educação. Na área educacional, pode vir a ser uma extraordinária ferramenta, contanto que utilizada de forma acertada pelos docentes, seja na sala de aula seja fora desta em tarefas e trabalhos.

Ao investigar tais contextos, verifica-se que a *internet* pode ser uma vital ferramenta no processo de ensino, da mesma forma que na construção do saber histórico. Portanto, o uso desse recurso tem se revelado vital à experiência dos estudantes, modificando sua própria realidade em uma configuração crítica e sofisticada, principalmente no que concerne à compreensão da realidade que os atinge, transformando-os em intérpretes políticos e conscienciosos de seus atos (DEMO, 2011).

Com maior ou menor utilização nas aulas de História, como na maioria das disciplinas, a utilização das TDICs tem revolucionado a forma de ensinar e de aprender. É normal que os alunos elaborem trabalhos em forma de slides no PowerPoint e exibam vídeos em apresentações para a turma e o professor, como forma de mostrar que dominam as TDICs.

Não menos comum é a circulação de informação via e-mail entre uma turma e o professor, com o envio de questões, trabalhos ou informação, além do tradicional caderno do aluno e o recurso do papel e da cartolina para apresentação de trabalhos. Também comuns nas

escolas começam a ser as plataformas como o *Moodle* ou a criação de um *blog* da turma, com fóruns, comentários e troca de opiniões entre professor e alunos. É importante destacar que, diante desse novo contexto de resistência às aulas de modalidades tradicionais que se instala nas instituições educacionais, é imprescindível que os professores reflitam sobre novas propostas de ensino, de modo a oportunizar ao aluno ser o autor e coautor do conhecimento.

Não podemos esquecer ainda o *Facebook* e as variadas redes sociais a que muitos professores já recorrem como forma de motivar os seus alunos para os temas que pretendem abordar, usando para isso, as mesmas ferramentas que eles estão habituados a usar diariamente.

Moraes (2018) aborda a problemática da enorme extensão das mídias sociais *online* na metodologia de ensino-aprendizagem de história. O trabalho dele foca na reflexão dos potenciais pedagógicos que as mídias exercem no ensino de história, expandindo o ponto de vista para além de um mero dispositivo didático. Como resultado, o estudo teve o objetivo de promover o exercício da docência no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história, alicerçado no uso das mídias sociais *online*. De acordo com Abud (2004),

A escola continua sofrendo a concorrência da mídia, com gerações influenciadas pelos meios de comunicação. As crianças e adolescentes possuem um grande repertório de imagens e sons, captados diariamente pelos nossos sentidos através dos meios de comunicação. Portanto, cabe ao professor saber utilizar de forma criativa e dinâmica estes mesmos materiais em sala de aula, mecanismos diferentes da oralidade, da lousa e do giz (ABUD, 2004, p. 14).

Vê-se, pois, que a realidade escolar e a do ensino de História, em especial, devem buscar aprimoramento na didática pedagógica, por intermédio das inovações tecnológicas com que os alunos já lidam no seu cotidiano. A partir disso, deve-se propor atividades diferentes e significativas para o aluno com a utilização das TDICs e do Ensino Híbrido. O ensino de História pode possibilitar, assim, a construção de conhecimento de forma independente e autônoma.

Espera-se, dessa forma, que a metodologia do Ensino Híbrido utilizada no ensino de História, no Colégio Estadual de Jequié, possibilite uma diferente forma de pensar os espaços de aprendizagem e a produção e transmissão de conhecimentos para facilitar a interatividade e partecopação aos alunos.

1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E AS TDICS NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ

O Colégio Estadual de Jequié é uma instituição de educação básica, localizada no município de Jequié, no Estado da Bahia, que oferece à sociedade jequieense uma modalidade e uma etapa de ensinos: o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio. O nome do colégio era Colégio Estadual Polivalente Edivaldo Boaventura até o final do ano de 2017, e teve seu nome modificado no início de 2018 por questões administrativas do governo do Estado da Bahia. No próximo capítulo encontra-se a caracterização da escola de forma detalhada, ficando esse subcapítulo com a análise da Portaria e dos planos de curso dos professores de história do colégio.

Desde o ano de 2013, no colégio, foi instituída uma Portaria Interna nº 0001/2013 que, segundo dispõe, “[...] assinalou a forma e essência apropriadas para consistir as normas do funcionamento da Unidade Escolar considerando as interlocuções entre alunos, professores, funcionários, direção, pais e conselho escolar” (JEQUIÉ (BA), 2013, p. 1). Essa Portaria proibiu de forma imperativa o estudante de adentrar a unidade escolar portando quaisquer aparelhos eletrônicos. De acordo com a Portaria Interna nº 0001/2013, Artigo nº 12, incisos VIII e XII:

Art. 12: É vedado ao aluno:

VIII – distrair a atenção dos colegas em aula com objetos, aparelhos eletroeletrônicos e sonoros[...] que perturbe a paz e a convivência em coletividade;

XII – entrar nas dependências escolares portando aparelho eletroeletrônico, portáteis, celulares e congêneres ligados, bem como outros dispositivos sonoros (JEQUIÉ (BA), 2013, p. 6).

A Portaria Interna em questão entrou em vigor no referido ano de 2013 por causa das reclamações de alguns docentes sobre a utilização dos aparelhos celulares, em sala de aula, feita pelos alunos no momento das aulas; segundo os docentes, estava prejudicando o processo de ensino-aprendizagem naquela ocasião. O Colegiado Escolar foi convocado para decidir sobre a questão e definiu, junto com a direção escolar, a criação de uma Portaria Interna que estabelecesse as normas de convivência em coletividade, na qual consta a proibição de entrada e de uso de quaisquer aparelhos eletroeletrônicos, na unidade escolar, pelos alunos.

Curiosamente, a Portaria não abre exceção em relação ao uso desses aparelhos para fins pedagógicos, o que inviabilizou a utilização de recursos digitais, em sala de aula, pelos alunos. Não houve uma discussão com a comunidade escolar de forma mais aprofundada

sobre a utilização dos aparelhos celulares e congêneres, tendo como consequência a proibição da portabilidade dos aparelhos no colégio.

Conforme mencionado, não é permitido aos alunos adentrarem a unidade escolar com quaisquer aparelhos eletroeletrônicos, o que contribuiu para a postura pedagógica adotada pelos professores do colégio em relação à utilização das novas tecnologias e no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, conforme iremos observar especificamente nos planos de curso dos professores de história da instituição de ensino.

No período de matrícula do colégio, o estudante e/ou seu responsável, se for menor de idade, deve assinar um termo chamado de “Termo de uso do aparelho celular”, em conformidade com a Portaria Interna. Segundo o conteúdo do próprio Termo, a unidade escolar adaptou a Portaria à realidade da Instituição, ficando determinado que:

Art. 1º O aparelho celular poderá ser utilizado apenas no pátio da escola, exceto quando:

- I. Estiver com músicas ou vídeos audíveis;
- II. Sair durante horário de aula para fazer ou atender ligação. (JEQUIÉ (BA), 2013, p. 1).

Com base em uma análise mais minuciosa da Portaria e do primeiro artigo do documento “Termo de uso do aparelho celular”, percebe-se que há grande incongruência sobre o que consta na normativa e na sua “adaptação” para o Termo. Enquanto na Portaria é vetada completamente a entrada com quaisquer aparelhos na unidade escolar, o Termo a autoriza, desde que utilizados apenas no pátio da escola.

Ainda segundo o “Termo de uso do aparelho celular”, existe a possibilidade de uma punição para os estudantes que não obedecerem ao que consta na Portaria Interna. Nos Arts. 3º, 4º e Art. 7º do Termo, afirma-se que:

Art. 3º Está estritamente proibido o uso do aparelho celular em sala de aula e nos corredores, sob a pena de ter seu aparelho retido por (15) quinze dias, e só será devolvido ao responsável do estudante após o prazo estipulado, se este for menor de idade.

Art. 4º Se houver reincidência, o estudante terá o aparelho retido por (30) trinta dias, e só será devolvido ao responsável do estudante após o prazo estipulado, se este for menor de idade.

...

Art. 7º O estudante que for chamado a vice direção para reter o celular e se recusar a entregar o aparelho, será transferido. Se for menor de idade, terá seus responsáveis convocados para ficarem cientes sobre a transferência. (JEQUIÉ (BA), 2013, p. 1).

Tendo em consideração os artigos acima, percebe-se que a unidade escolar está preocupada com o uso exagerado e inadequado dos celulares em salas de aula e, como consequência, pune de forma rigorosa os alunos que não se adequam à Portaria. Apesar do colegiado escolar ter decidido, de forma definitiva, sobre a questão, não houve um debate sobre o tema com os diversos segmentos que compõem a unidade escolar de forma ampla e estruturada. Enquanto a cultura digital consolida-se na sociedade, a unidade escolar proíbe e pune qualquer estudante que utilize o aparelho celular.

Antônio (2009) afirma que restringir totalmente os celulares aos adolescentes dentro das escolas é descaracterizar-lhes, agredindo fortemente as premissas que embasam sua geração, a geração do hipertexto, *wiki*, a geração digital. O tempo presente demanda pensar as novas tecnologias na escola não como adversários, mas como ferramentas pedagógicas. Conforme exposto ao longo do capítulo, a contemporaneidade e os principais debates relacionados à educação mencionam a urgência de metodologias ativas, de estratégias cognitivas direcionadas à produção do conhecimento. Como contemplar essas demandas em uma instituição que limita a inserção de aparelhos móveis? Esse cenário educacional pode ser modificado com base na reflexão e na renovação das práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula, propiciando diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem na escola, tendo início na construção dos planos de curso dos professores.

Os planos de curso de dois professores de história do Colégio Estadual de Jequié, que lecionam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, também foram analisados, pois são recursos utilizados pelos professores para sistematizar as intenções e finalidades de sua ação educativa na prática pedagógica cotidiana, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Araújo e Chadwick (2002),

O plano é instrumento de decisão individual do professor. O formato do plano depende da escola, da disciplina, do professor, de sua experiência com a matéria e com os alunos. O que importa é a sua utilidade para ajudar as decisões dos professores e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Ou é útil para estes ou não tem qualquer utilidade (ARAÚJO E CHADWICK, 2002, p. 246).

Conforme a citação acima, os planos de curso são influenciados por inúmeras variantes dentro da escola. É importante salientar que a análise desses dois planos de curso consiste em verificar de que forma os professores de história do referido colégio trabalham com as TDICs em sala de aula.

Apesar das interferências institucionais que os professores podem vir a ter na sua profissão, eles acumulam experiência docente e o planejamento de suas aulas adquire certa autonomia, o que pode evitar modelos pré-estabelecidos. Segundo Rezende (2012),

Isto porque a prática de ensino é permeada por situações reais que fogem de qualquer planejamento. Ao encontrar obstáculos para exercer sua atividade, o professor lança mão de sua experiência para superá-lo, em um processo contínuo que vai preenchendo sua bagagem de conhecimentos práticos. Estes conhecimentos contribuem para sua autonomia em antecipações futuras e podem ser explicitados na redação de um planejamento. Ao produzir estes textos, o professor em qualquer nível de experiência deixa impresso no papel saberes de sua disciplina, estimulados por sua vivência dentro e fora da sala de aula (REZENDE, 2012, p. 237).

De acordo com o excerto, a experiência docente na educação básica, em sala de aula, pode romper barreiras institucionais que contribuem para a construção de saberes em sua disciplina, cujos registros podem ser integrados aos planos de curso.

No Colégio Estadual de Jequié existem dois professores de História. Ambos possuem Licenciatura plena em História e especializações na área da Educação e de História. O professor Pedro leciona na unidade escolar há 17 anos, no turno matutino, e o professor João há mais de 25 anos no turno matutino e vespertino. Foram analisados os dois planos de curso da disciplina de História desses profissionais².

Os planos de curso do Estado da Bahia são chamados de **plano de curso por componente curricular**, que, nesse caso, se refere à disciplina de História da unidade escolar em questão. Esses planos são padronizados e diagramados com campos a serem preenchidos em Unidade, Competências, Habilidades, Conteúdos, Estudos Transversais, Recursos Didáticos e Processo Avaliativo (Critérios e Instrumentos).

As competências e habilidades, que devem ser inseridas no plano de curso, são pré-definidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia a partir das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** e das **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino**. Nessas orientações deve-se escolher quais tipos de competências e habilidades o docente pretende trabalhar com seus alunos. Nos planos de curso, as competências e habilidades são relacionadas aos conteúdos de história.

Nos estudos transversais, os dois planos de curso pretendem trabalhar, ao longo de todo o ano letivo, o tema transversal da Ética e Moral. Esses temas, de acordo com os

² Os nomes dos professores utilizados nesse subcapítulo são fictícios com o objetivo mantê-los sob anonimato.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), têm conteúdo de caráter social que deve ser incluso no currículo do Ensino Fundamental e Médio de forma transversal, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como um conteúdo a ser trabalhado durante as unidades escolares das disciplinas.

Nos planos de curso oferecidos pelo Estado da Bahia não constam os objetivos gerais das disciplinas. No plano de curso do 1º ano do Ensino Médio, escrito pelo professor Pedro, as principais competências da I, II e III unidades por todo o ano letivo sugeridas são:

Compreender os elementos culturais que constituem as identidades (...) compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações econômicas e culturais de poder (...) entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (PLANO DE CURSO, 2019, n.p.).

As competências elencadas estão em consonância com as habilidades pretendidas para os estudantes, com base na matriz de referência da área de Ciências Humanas e suas tecnologias para o Enem divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O plano de curso do 2º ano do Ensino Médio referente às três unidades do ano letivo, produzido pelo professor Pedro, tem as seguintes competências:

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos sociais, conflitos e movimentos sociais (...) utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade (...) entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (PLANO DE CURSO, 2019, n.p.).

Da mesma forma que no plano de curso do 1º ano do Ensino Médio, as competências citadas são consistentes com as habilidades, e têm por base a matriz de referência da área de Ciências Humanas e suas tecnologias para o Enem divulgada pelo Inep. Enquanto isso, o plano de curso do 3º ano, produzido pelo professor José, cita as seguintes competências ao longo de todo o ano letivo:

Definir a 1ª República; compreender o contexto histórico que desencadeou a 1ª Guerra Mundial e a Revolução Russa; conceituar os regimes totalitários e a 2ª guerra mundial; definir as transformações ocorridas no Brasil na Era Vargas; refletir os aspectos positivos e negativos da Guerra Fria no contexto mundial; conceituar as diversas etapas que findaram com a URSS; conhecer as principais características do populismo; reconhecer os aspectos negativos da ditadura brasileira; compreender o

papel da democracia na sociedade brasileira no contexto coletivo e individual; conceituar globalização e suas características (PLANO DE CURSO, 2019, n.p.).

Conforme citado acima, as competências elencadas não têm nenhuma relação com as habilidades. As competências confundem-se com os conteúdos de História trabalhados no 3º ano do Ensino Médio, dando um caráter conteudista e de memorização da disciplina de História. Apesar das competências e habilidades já serem pré-estabelecidas pelo INEP, o professor decidiu trabalhar e desenvolver apenas os conteúdos do livro didático adotado na escola. De acordo com Matta (2006),

Essa perspectiva produz uma predominância do intelectualismo e do enciclopedismo que impedem os problemas de serem sentidos como concretamente vividos pelos alunos e pela sociedade – ou de serem vistos como historicamente constituídos (MATTA, 2006, p. 48).

Nas orientações didático-metodológicas, os dois professores seguem o mesmo esquema no 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio: aula expositiva, análise de textos, exibição de vídeos e documentários. Na parte de recursos didáticos dos planos de curso dos dois professores, percebe-se que há a utilização dos seguintes: livro didático, pincel, quadro, mapas, painéis, filmes e projetor *data show*. Apesar da proibição da Portaria em relação ao uso desses recursos digitais, os professores de história ainda resistem e utilizam em sala de aula alguns aparelhos, ainda que não inovem na prática pedagógica adotada.

Na parte avaliativa, o professor José usa os seguintes instrumentos: produções textuais, exercícios, testes, trabalho em grupo, trabalho individual, simulado e autódromo. Os instrumentos avaliativos de Pedro encontram-se em branco no campo do plano de curso.

No processo avaliativo, o professor Pedro informa que utiliza o autódromo como forma de avaliar seus alunos em sala de aula. O autódromo histórico é um jogo de perguntas e respostas trabalhado em sala de aula com os alunos divididos em equipes. O professor utiliza um projetor de multimídia com *notebook* para projetar as questões que serão respondidas no quadro pelas equipes. Cada equipe tem um minuto para responder as questões propostas. Estas são respondidas por meio de placas distribuídas que contêm as alternativas A, B, C, D e E.

Apesar da utilização dos recursos digitais pelos professores em sala de aula, buscando superar os obstáculos impostos pela portaria, não se pode afirmar que ocorreu uma “inovação”, pois a metodologia utilizada é a mesma da tradicional. O professor avalia por

meio das questões que são projetadas e os alunos respondem para, ao final da tarefa, cada equipe contabilizar a quantidade de respostas corretas e termos um vencedor.

Segundo Matta (2006),

[...] a educação na sociedade informatizada tem evoluído para a aprendizagem coletiva, colaborativa, crítica e construtiva. Ela possibilita o desenvolvimento da autonomia nos alunos e tem conteúdo dinâmico, baseado no ambiente experimentado e nos questionamentos autênticos (MATTÁ, 2006, p. 52).

Conforme explicado acima, a sociedade imersa na cultura digital deve se integrar às salas de aula de tal forma que a aprendizagem ocorra de forma colaborativa entre professor e aluno, isto é, podendo ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos e em múltiplos espaços. A mera utilização de recursos digitais não significa inovação. A verdadeira inovação surge na escolha de uma metodologia que envolva alunos e professores como autores e agentes do processo no ensino-aprendizagem de história.

De acordo com Silva (2012),

[...] As redes de comunicação colocam professores e alunos em contato permanente com catálogos de museus, arquivos e bibliotecas, bem como com textos e imagens pertencentes a estes acervos e sites que oferecem informações e análises diferentes tópicos daquela área do saber (Silva, 2012, p. 111).

As fontes históricas que podem ser visualizadas com maior clareza ficam acessíveis na internet e, mesmo o colégio tendo acesso à internet e possuir *notebooks* que podem ser utilizados pelos estudantes, não existe nenhuma discussão nos planos de curso dos professores. Sabemos que a instituição escolar interfere na prática desses professores, mas o quanto eles teorizam sua prática é um tema que deve ser estudado com maior profundidade.

Por fim, pode-se constatar que a Portaria Interna e o documento chamado “Termo de uso do aparelho celular” auxiliaram a inibir a utilização de novos métodos pedagógicos que integrem as TDICs e o ensino de história na sala de aula, refletindo no processo de ensino-aprendizagem do colégio e na formatação dos próprios planos de curso dos professores. Apesar disso, segundo os planos de curso, os docentes de história utilizam alguns recursos digitais na sala de aula, apesar da proibição da Portaria, demonstrando assim a resistência desses profissionais ao que foi decidido no âmbito institucional, como fica evidenciado nos documentos analisados. Com base nas discussões realizadas nesse capítulo sobre o ensino de história na contemporaneidade e a utilização das TDICs, especificamente na observação da

realidade do Colégio Estadual de Jequié, vamos aprofundar, no capítulo seguinte, conhecimentos sobre o Ensino Híbrido e as ferramentas cognitivas que serão trabalhadas ao longo da sequência didática, no ensino de história, do colégio em que a intervenção foi desenvolvida.

2 MÉTODO HÍBRIDO E AS FERRAMENTAS COGNITIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o método do Ensino Híbrido no meio educacional e suas possíveis relações com o ensino de história.

O primeiro subcapítulo trabalha a concepção do Ensino Híbrido, no meio educacional, dialogando com diversos autores da literatura científica sobre o tema. No segundo subcapítulo debatem-se as possíveis relações entre o método híbrido e ensino de história no novo cenário educacional. No terceiro subcapítulo abordam-se as ferramentas cognitivas possíveis ao método do Ensino Híbrido no ensino de história.

2.1 CONCEPÇÃO SOBRE O ENSINO HÍBRIDO OU *BLENDED LEARNING*

Mais difundido nos Estados Unidos, o Ensino Híbrido desembarcou no Brasil mediante a ação de um de seus desenvolvedores, em abril de 2014. Convidado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Península, o especialista em educação Michael B. Horn esteve presente em um *workshop* elaborado no Centro Ruth Cardoso, em São Paulo, a fim de expor as teorias que alicerçaram o progresso da técnica e os padrões pedagógicos que o refletem para 35 (trinta e cinco) educadores escolhidos pelas entidades que organizaram o evento por intermédio da inscrição *on-line*. No decorrer do lançamento, os docentes participantes foram convocados a, além de conhecerem a metodologia, escolherem um dos modelos pedagógicos ofertados no Ensino Híbrido para a concepção de um plano de aula, considerando a adesão do plano tecnológico em sua dinâmica.

A partir desse encontro inicial, a Fundação Lemann e o Instituto Península aprofundaram a proposição de refletir acerca das eventualidades de adesão ao Ensino Híbrido no país, mediante a criação de um colegiado de experimentações para o uso da técnica na sala de aula.

A constituição do colegiado teve a intenção de contemplar distintas realidades educacionais pelo país, escolhendo 16 educadores que participaram do *workshop*, professores de escolas públicas e/ou particulares em quatro estados. No decorrer de seis meses, esses docentes planejaram suas aulas de forma a permitirem a prova da viabilidade em adotar os procedimentos do Ensino Híbrido nos seus ambientes acadêmicos e criando desfechos que viabilizaram uma reflexão real acerca do potencial da metodologia.

Os trabalhos conduzidos pelo colegiado de experimentações de Ensino Híbrido demonstraram ser muito promissores. Afora um efeito positivo na vivência acadêmica de cada

educador, uma avaliação geral das discussões do grupo revelou que os experimentos foram enriquecedoras do saber prático e da aplicação da técnica. Assim, os docentes integrantes do colegiado foram chamados a produzir artigos com base na sua atuação e nas ações dessas experimentações, criando um rico material reunido no livro **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**.

A publicação foi organizada pelos professores-tutores do colegiado eleito Lilian Bacich, Adolphi Tanzi Neto e Fernando Trevisani (2015). A ideia do livro era contemplar distintos aspectos que deveriam ser tratados a fim de estabelecer uma real mudança envolvendo o uso da tecnologia no meio acadêmico, mediante os princípios do Ensino Híbrido. Esse mesmo material também oportunizou a criação de uma capacitação *on-line* gratuita direcionada a docentes da educação básica que gostariam de explorar alternativas de adoção das tecnologias e da individualização de ensino nas suas aulas.

Embora com um respaldo positivo oriundo das experiências iniciais com o Ensino Híbrido no país, a função da Fundação Lemann e do Instituto Península, como executores do novo método no Brasil, é refletida com cautela. A jornada de testes e proposições foi acompanhada no sentido de avaliar os procedimentos do Ensino Híbrido no país, de forma simultânea e em conformidade com diversas linhas de pesquisa de pós-graduação em processo de reestruturação. Muitos especialistas em educação mostraram-se interessados pelo projeto, embora preocupados com a atuação das entidades que trouxeram o método ao Brasil.

A atuação da esfera privada na prestação de serviços públicos, mediante fundações corporativas e institutos, cresceu e despertou debates variados. Há alguns anos, instituições com perfis distintos e de campos diversos têm utilizado suas fundações sociais para aplicar mecanismos em diferentes proposições e programas da área da educação; frequentemente, o foco reside na melhoria dos coeficientes em decorrência das avaliações oficiais dos educandos brasileiros (CERQUEIRA, 2009).

Segundo Perret e Junqueira (2011), houve um acréscimo na quantidade de fundações pelo país, ao longo da década de 1990, especificamente, na ocasião política de concretização da democracia e de consolidação da sociedade civil.

O ensino é um campo constantemente priorizado entre os investimentos de entidades corporativas. Estas, em sua grande maioria, buscam benefícios como a criação de uma mão de obra futura e qualificada, além da melhoria do conceito da corporação no local onde se situa e onde, geralmente, estão concentrados os programas sociais das instituições (PERRET; JUNQUEIRA, 2011).

Complementarmente, a comercialização de programas e a atuação das grandes organizações de iniciativa privada no ensino público criam uma lucratividade potencial imensa e um retorno monetário evidente. Nas ocasiões de encontro com os pares, tal preocupação esteve presente nas discussões com a Fundação Lemann e o Instituto Península para a incorporação do Ensino Híbrido no país. Quais seriam os interesses que esse método inovador suscitava a ponto de ser financiado?

A maneira pela qual as organizações apreciam e mensuram seu desempenho também poderia ser questionada. Adrião e Pinheiro (2012), baseados na reflexão sobre a presença das organizações privadas na administração do ensino público, questionam o quão decisivos são os planos de metas e salários em relação aos elementos pedagógicos que se encontram nos processos de ensino e de instrução para a educação.

Considerando-se a percepção geral acerca das maneiras pelas quais o segmento privado compreende as políticas de educação, reforça-se que, em conformidade com a generalização da contratação de entidades e companhias da iniciativa privada nas redes públicas de ensino, a permanência da educação básica na perspectiva de garantias ao cidadão passa a ser incerta (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012).

No caso específico do Ensino Híbrido, o engajamento das entidades mencionadas parece não registrar flagrantes interesses privados e particulares até hoje. O progresso de um método de perfil ativo, designadamente contendo soluções tecnológicas, acolhe em grande parte a classe de projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann e pelo Instituto Península. Ainda assim, não pode afirmar com certeza que houve um esforço particular em empregar o Ensino Híbrido como componente de um padrão de gestão acadêmica ou programa de gestão de um ambiente comunitário de ensino. Cabe salientar que no período atual de pandemia os estudos sobre o ensino híbrido tem se ampliado entre os profissionais da educação como uma das formas viáveis de volta as aulas de forma gradual e também de críticas, pois, a volta as aulas pode significar um aumento no numero de infectados pela Covid-19.

A capacitação desenvolvida pelas duas instituições, contudo, tem uma variante *on-line*, com certificação e tutoria, voltada aos educadores e com custo específico para o ingresso. A versão da capacitação ainda foi ofertada aos professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, junto às entidades que requereram o Ensino Híbrido, e à Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Sousa (EFAP). Tal movimentação corrobora a existência de um empenho dos organizadores do projeto para alcançar as redes públicas de ensino, apesar de indiretamente, mediante cursos de capacitação para educadores sobre o uso de recursos relacionados à metodologia.

No que concerne aos docentes que integraram o colegiado de experimentação, as conexões com a Fundação Lemann e com o Instituto Península não demonstraram, de forma definitiva, mudanças nas ações pedagógicas de cada educador. Embora já tenham participado como tutores em versões do curso em outras duas ocasiões, muitos não mantiveram contatos profissionais complementares com as entidades em relação aos métodos aplicados nas salas de aula. A preferência por permanecer com o Ensino Híbrido, na prática docente, aparentemente se deu em virtude do retorno positivo dos educandos quanto à trajetória das boas propostas criadas por meio dessas metodologias. A escolha não esteve conectada à pressões de grupos institucionais, embora sejam plausíveis os benefícios que um método menos conservador de ensino possa proporcionar ao trabalho docente.

A opção pelo emprego do método pode estar associado à peculiaridade mista em que os processos pedagógicos se desenvolvem. As proposições do Ensino Híbrido não seriam novidades totais e não acarretariam mudanças em somente um dos ângulos da dinâmica da educação.

Conforme Moran (2015), a expressão híbrido, na versão formal *blended*, poderia ser associada a qualquer classe de combinação rotineira na área do ensino, incluindo a integração de saberes e valores, de técnicas, do encontro presencial e do encontro virtual. De igual modo, pode ter conexão entre uma matriz curricular básica e fundamental e uma flexível que forneça trilhas personalizadas para as demandas dos educandos. É justamente nessa última questão que o empenho para o adiantamento sobre maneiras de usar o Ensino Híbrido no país tem se centrado: nas alternativas de individualização.

A ideia do *Blended Learning*, expressão original para a modalidade de Ensino Híbrido, progrediu para agregar um grupo prolífero de técnicas ou perspectivas do ensino. Quanto às proposições feitas pelos autores sobre o conselho de experimentação, a justificativa está diretamente relacionada à aceção de que os educandos de mesma faixa etária não apresentam emergências similares, exibem distintas relações com educadores e/ou com as tecnologias virtuais e, comumente, aprendem sempre da mesma maneira e na mesma marcha. Raramente é preciso que todo o grupo trilhe na mesma velocidade. O avanço gradual para outros desafios da educação inclui a individualização do ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Em conformidade com a mais influente corrente que trata do Ensino Híbrido no país, a função categórica acerca da incorporação da tecnologia e das alterações didáticas defendidas por esse método vinculam-se à chance de individualizar a dinâmica de ensino-aprendizagem dos educandos. Essa individualização poderia ser alcançada em distintos graus, maneiras e

materiais de trabalho, inúmeras alternativas de objetos pedagógicos, distintas trajetórias e ritmos de estudo e, especialmente, no ajuste dessas práticas a fim de atender as necessidades do ritmo de aprendizado de cada estudante.

A definição de Ensino Híbrido surge de distintas formas na literatura científica, já debatida em algumas publicações sobre o tema (TORI, 2010; VALENTE, 2014). Por ter diferentes significados, a ênfase termina por incidir sobre o uso ou intuito que o autor, instituição ou curso considere mais ajustado à finalidade do trabalho a ser desenvolvido.

É possível afirmar que, de maneira genérica, tal modalidade de ensino converge em dois padrões de aprendizado: o tradicional, que envolve a educação presencial no espaço de aula física na sala, tal qual se realiza há décadas, e a forma *on-line*, que faz uso de tecnologias digitais na promoção do ensino.

Por meio do Ensino Híbrido, professores e alunos instruem e aprendem em momentos e lugares variáveis. Sobretudo no Ensino Superior, tal sistema de ensino atrela-se à metodologia do Ensino a Distância (EaD), em que o sistema tradicional ou presencial se funde (*Blended Learning*) com o Ensino a Distância (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Com o Ensino Híbrido, vários cursos de graduação exibem sua matriz curricular com carga horária combinada entre encontros presenciais e a distância, sendo possível inclusive a presença de disciplinas somente presenciais e de disciplinas ministradas totalmente a distância. Essa organização compõe o formato original do método que, de acordo com Singh (2003), progrediu para agregar um grupo mais prolífero de estratégias ou extensões de aprendizado. O autor afirma ainda que o conceito de Ensino Híbrido se enraíza em uma concepção de que não há uma única maneira de aprender e que a educação é um processo contínuo.

Güzer e Caner (2014) ao produzirem estudos sobre o tema, indicam que o *Blended Learning*, sobretudo no início da década de 2000, passou a ser refletido com um maior destaque, nomeadamente com a apreciação sobre o crescimento das duas táticas de ensino, *on-line* e *face-to-face*.

Com o intuito reduzir as definições, não se considera híbrida uma estratégia onde o ensino seja enriquecido com a adição de um simples vídeo ou somente com a insinuação de uma procura via *internet*. As expectativas educacionais são diversas e múltiplas. A utilização exclusiva de recursos tecnológicos, em sala de aula, pelo professor, sem a devida personalização do ensino, em nada difere de uma aula tradicional expositiva.

Entende-se por personalização do ensino-aprendizagem no Ensino Híbrido o uso das tecnologias digitais como ferramentas fundamentais para que os educadores e

estudantes possam ensinar e aprender em tempos e locais variados. O professor deixa de ser o emissor do conhecimento e passa a ser o orientador dos alunos, personalizando suas aulas e atividades de forma a promover condições de aprendizagem que garantam a aquisição de habilidades e de níveis de conhecimento de forma individualizada.

No Ensino Híbrido, a tecnologia é fundamental na personalização da aprendizagem do estudante, permitindo-o aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos. A utilização dos recursos tecnológicos no espaço físico da sala de aula não garante a personalização da aprendizagem prevista pelo Ensino Híbrido.

No contexto atual, com o fechamento dos colégios, os profissionais da educação estão se adaptando a novos ambientes virtuais de aprendizagem. Esses espaços virtuais criados pelos professores para atender aos estudantes e personalizarem a aprendizagem, se tornaram a nova realidade no período da pandemia e vão continuar existindo no período pós-pandemia como apoio ao ensino presencial.

O Ensino Híbrido envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, apresentando aos docentes formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. Além disso, essa abordagem apresenta práticas que integram o ambiente virtual e presencial e que buscam fazer os alunos aprenderem ainda mais.

A principal característica do Ensino Híbrido é a interlocução do ensino *on-line* e o *off-line*. Ele combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, visando à personalização do ensino-aprendizagem e um modelo possível para facilitar a combinação.

Tori (2010), ao considerar a tendência entre os dois padrões que caracterizam o Ensino Híbrido, afirma ser possível que os dois espaços de aprendizagem se originaram de fontes específicas e que parecem ser mutuamente complementares: a sala de aula clássica e o espaço virtual de aprendizagem. Ao optar por uma estratégia educacional embasada tão somente no ambiente virtual ou no presencial, o docente perde a chance de buscar a combinação perfeita entre ambas as formas de atividades educativas.

Uma questão relevante encontra-se no acompanhamento dos estudantes no decorrer do período em que desenvolvem suas tarefas. Nas atividades presenciais, o docente é capaz de acompanhar, de forma ágil, os atos e as reações de seus aprendizes, podendo tomar, imediatamente, decisões acerca da condução de sua aula. Nas atividades a distância, o retorno é muito mais difícil ou até impossível de ser atingido. Todavia, são criadas novas e variadas possibilidades de monitoramento. Mediante o uso de sistemas de gestão, geralmente usados em tarefas virtuais de aprendizagem, é possível notar todas as ações e reações executadas pelos usuários. O volume de resultados, todavia, pode não ter sua utilização viabilizada ou

manipulada corretamente pelo docente. Porém, com o auxílio de sistemas de inteligência, pode ser possível a automatização do acompanhamento, alertando o educador sobre episódios que carecem de sua atenção (TORI, 2010).

Ao se deparar com tal volume de dados, o docente pode procurar maneiras de aperfeiçoar sua ação como educador na sala de aula, promovendo revisões do método e adequações nas estratégias assumidas a fim de dar atenção aos alunos que precisam de um acompanhamento individualizado e estimular o aprendizado daqueles que fogem do nível de proficiência médio da turma.

Para Ramos, Souza e Alves (2013), a dinâmica da aprendizagem e a elaboração dos saberes poderiam ser analisadas de maneira agregada na modalidade de Ensino Híbrido, já que para além da utilização de múltiplas tecnologias, o sujeito interage com a coletividade, ativando a correspondência de experiências. A função do docente, segundo os autores, é vital ao arranjo e na direção do processo.

No *b-learning*, o docente esboça atividades com vistas a suprir as demandas e ensejos oriundos do grupo. O processo de ensino-aprendizagem como um todo se denota de maneira cooperativa. O ponto central é o compartilhamento de vivências e a elaboração do conhecimento mediante interações com o grupo, seja realizada pelo uso das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e dispositivos de comunicação já presentes, seja pelas ocasiões para discutir tópicos levantados na sala de aula (RAMOS; SOUZA; ALVES, 2013).

Alguns estudos que trataram do Ensino Híbrido no país envolvem, de forma tradicional, trabalhos relacionados às proposições de ensino a distância em cursos de graduação (FORMIGA; LITO, 2009; TORI, 2010; MATTAR, 2012; VALENTE, 2014; MORAN, 2015).

Entretanto, originalmente, segundo a revisão bibliográfica conduzida por Güzer e Caner (2014), o estudo pioneiro envolveu a expressão no ano 2000 (COONEY et al. *apud* GÜZER; CANER, 2014) com um grupo de alunos da educação infantil (*prekindergarten school*), contexto em que os autores combinaram componentes lúdicos a fim de conseguirem atividades híbridas. Em uma etapa inicial, foram identificados outros trabalhos que abrangiam a capacitação dos profissionais em serviço e o desenvolvimento de alunos em um curso militar.

Por sua vez, algumas publicações mais recentes, realizadas em universidades dos Estados Unidos (CHERRY, 2010; BANKER, 2012; RUCK, 2012), verificaram algumas implicações do efeito da adoção de tecnologias digitais nas propostas do Ensino Híbrido em

alunos de educação básica. Tais trabalhos, entre outras questões, salientam que o Ensino Híbrido, mais do que assegurar o uso de recursos *on-line* combinados com o ensino presencial, inclui uma reorganização completa e uma reconceitualização do processo de ensino-aprendizagem de uma educação focada no papel do docente para uma educação focada no aprendiz; de uma cooperação limitada entre os alunos a uma conexão mais rotineira entre si e com as tecnologias que os permitem aprender; bem como, de um sistema de avaliação centrado em resultados para um centrado no processo.

De acordo com Cherry (2010), apesar das discrepâncias quanto à definição de Ensino Híbrido encontradas na literatura, há certa convergência quanto à determinadas questões. Em primeiro lugar, todas elas contemplam diferentes táticas para conduzir o conteúdo, com o agrupamento de encontros presenciais e *on-line*, envolvendo, assim, distintos feitos de aprendizagem, já que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, no mesmo prazo e a contar com as mesmas técnicas. Em um segundo momento, as distintas táticas de adoção dos recursos dependem do grau de socialização e do trabalho participativo para efetivação dos conceitos. Em um terceiro momento, as avaliações processuais e formativas tornam-se necessárias à apreensão gradual dos conteúdos e, por conseguinte, o caminho para a preparação dos conceitos mais singelos para os mais complexos se apresenta como uma trilha factível ao longo da apropriação de tais conceitos. Por fim, a estratégia do Ensino Híbrido é focada no aluno, o qual adquire, progressivamente, independência para pensar sobre sua educação e performance acadêmica, bem como delinear, de maneira coletiva com os professores, o caminho a seguir na direção das metas pré-definidas.

O trabalho de Ruck (2012), quali-quantitativo conduzido em salas de aula de turmas do ensino secundário, equivalente ao Ensino Médio Nacional. A finalidade é de observar as estratégias didáticas que poderiam ser adotadas em um escopo do Ensino Híbrido, traçando comparativos entre os episódios em que os docentes faziam uso do ensino *on-line* e em que os docentes adotavam o ensino presencial, *face-to-face*, como a principal maneira de conduzir seus encontros letivos. Esse trabalho exibiu uma tendência de ser o ensino mais focado no docente, quando sob a perspectiva *face-to-face*, e mais focado no aluno, no caso de a abordagem ser via *on-line*. Essas observações destacam a necessidade de um programa de capacitação de educadores que aprecie as táticas de condução das aulas no Ensino Híbrido, de forma que, progressivamente, sejam realizadas adequações das estratégias utilizadas.

A percepção do Ensino Híbrido na educação básica, mais próxima do verificado nos estudos atuais sobre o tópico, seria aquela em que se dá a promoção de uma integração entre a educação presencial e as proposições de ensino *on-line*, que aconteçam dentro ou fora da sala

de aula, especialmente nas escolas, sem alterar a carga horária presencial. A função desempenhada pelo educador e pelos alunos é passível de ser alterada no que tange à proposição de ensino clássico, às conformações do ambiente e às táticas de condução das aulas, permitindo situações de participação, cooperação e engajamento com as ferramentas digitais.

O Ensino Híbrido está voltado à uma proposta metodológica combinada que atinge a função do educador nas situações de ensino e nas atividades dos estudantes em circunstâncias de aprendizagem. Na maior parte das vezes, essa mudança se dá no meio físico escolar. É mister observar que, segundo a proposição feita por Horn e Staker (2015), pedagogicamente, a renovação da proposta metodológica pode apresentar ajustes nas táticas didáticas aplicadas para a condução de aulas. Tais táticas intentam, antes da introdução ou integração de inovações tecnológicas, a individualização da educação com vistas à aproximação de ações educativas que deem ao docente a possibilidade de identificar as demandas de seus aprendizes e interferir no que for necessário.

O arranjo dos modelos de Ensino Híbrido (HORN; STAKER, 2015) trata das maneiras de condução das aulas e de como os dispositivos digitais podem ser incluídos, de forma integrada, à matriz curricular. Por esse motivo, os modelos são não considerados como um desfecho em si próprios, embora tenham uma função crucial na dinâmica, especialmente no processo de individualização da educação.

As asserções do Ensino Híbrido estão dispostas segundo os seguintes aspectos: o padrão de rotação, o modelo *flex*, o modelo *à la carte* e o modelo virtual enriquecido. O modelo adotado nesse trabalho foi o padrão de rotação, tendo como propostas a rotação por estações e a sala de aula invertida.

No primeiro modelo, o de rotação, os alunos fazem um revezamento das atividades que são cumpridas segundo um cronograma fixo, ou ainda, segundo a orientação do docente. As atividades envolvem discussões coletivas, na presença ou na ausência do docente, tarefas escritas, leituras e, obrigatoriamente, uma tarefa *on-line*. Nesse padrão se verificam propostas como a rotação por estações, o laboratório rotacional, a sala de aula invertida e a rotação individual. No modelo de rotação por estações, os alunos organizam-se em pequenos grupos e cada um é responsável por uma tarefa, conforme as metas estabelecidas pelo docente para o conteúdo de uma determinada aula. As atividades realizadas podem ser de escrita, de leitura, e/ou outras. Um dos grupos fica responsável pelas proposições *on-line*, as quais, de certa forma, são independentes do monitoramento direto do docente (HORN; STAKER, 2015).

Os grupos podem ainda receber a atenção do docente de forma mais direta, assegurando-se, dessa maneira, o monitoramento de alunos que demandam uma atenção mais focada. A heterogeneidade de ferramentas usadas, tais como vídeos, textos, trabalhos individuais e em grupo, entre tantos outros, favorecem a individualização da educação, uma vez que os estudantes têm ritmos de aprendizado distintos e variáveis.

Depois de um determinado prazo, que deve ser pré-estabelecido no grupo, os estudantes se revezam entre as equipes. Essa troca se mantém até o momento em que todos os alunos passem por todas as etapas. A idealização dessa classe de tarefa não é sequencial e as tarefas dos grupos são relativamente autônomas, embora façam parte de um todo integrado. Ao término do encontro, todos experimentam o acesso a todos os conteúdos.

No início e no fim do trabalho, tal como no experimento conduzido em *Innova Schools*, no Peru, o docente age como um facilitador, alçando saberes prévios, oportunizando um encargo cooperativo e padronizando dos conteúdos aprendidos na aula. Nessas redes de instituições de ensino, por exemplo, a organização do Ensino Híbrido em *Group learning* é dirigido pelo docente que estimula o esforço cooperativo entre os alunos e, quando a organização acontece em *Solo learning*, fomenta-se o ensino *on-line*. Geralmente, o modelo de rotação por estações é um dos mais usados por educadores que elegem a modificação do ambiente e a condução de suas aulas (HORN; STAKER, 2015).

No modelo de laboratório rotacional, os alunos fazem uso do ambiente da sala de aula e de laboratórios. Tal modelo se inicia na sala de aula clássica para, na sequência, adicionar um ciclo de uso do computador ou de laboratório de ensino. A ideia dos laboratórios rotacionais aumenta a eficácia da operação e facilita a aprendizagem individualizada, embora não sejam substitutos das ações tradicionais que se desenvolvem na sala de aula. Esse modelo não abandona a educação convencional, porém faz uso da educação *on-line* como uma ação fundamentada a atender, de forma mais acertada, as necessidades dos alunos. Nesse cenário, os estudantes que forem guiados ao laboratório irão trabalhar em computadores, individual e autonomamente, a fim de desempenhar as metas fixadas pelo educador, que estará com os demais alunos cumprindo sua aula da forma que entender como a mais correta (MORAN, 2015).

No modelo de sala de aula invertida, os conteúdos teóricos são estudados previamente, em casa, na forma *on-line*, e o ambiente da sala de aula é usado para reflexões, solução de problemas e demais atividades. A etapa de explicação do conteúdo na sala de aula é substituída pelo trabalho individual em casa e a etapa que antes era realizada em casa, com a aplicação de tarefas sobre o conteúdo proposto, passa a ser desempenhada na sala de aula,

com a orientação do professor. Essa forma de estudo é valorizada como o ponto de partida do Ensino Híbrido, pois busca desenvolver no estudante autonomia e autorregulação do seu processo de aprendizagem. A proposta do método é tornar as aulas menos expositivas e, assim, promover maior participação dos alunos no que está sendo desenvolvido (MARTINS, 2016).

De acordo com o disposto por Valente (2014), o modelo de sala de aula invertida foi adotada, pela primeira vez, no ano de 1996, dentro de uma disciplina de Microeconomia, na *Miami University*, em Ohio – Estados Unidos. Recebeu a denominação de *inverted classroom*, sendo implantada por meio de um grupo de atividades que os estudantes deveriam ter realizado antes de comparecer ao encontro em sala de aula, incluindo a adoção de recursos digitais ou não, como apresentações, videoaulas ou livros didáticos. Dessa forma, o período da aula presencial poderia ser melhor aproveitado para o bom emprego das informações obtidas nas tarefas prévias. Em comparação com a mesma disciplina, mas sob uma perspectiva convencional, os estudantes que fizeram uso do modelo exibiram maior motivação e melhor performance.

Quanto ao uso do termo, algumas considerações são apresentadas por Valente (2014). Em uma elegante revisão bibliográfica, o autor afirma que a contar dos anos 2010 a expressão *flipped classroom* foi considerada um clichê, incentivado, parcialmente, por publicações no *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012), no *Chronicle of Higher Education* (BERRETT, 2012) e por experimentos da área das ciências conduzidos na Universidade de *Harvard* (MAZUR, 2009). Apesar disso, várias instituições de ensino básico, faculdades e universidades passaram a adotar a técnica da sala de aula invertida (VALENTE, 2014).

Uma publicação acerca da sala de aula invertida aponta que os alunos elaboram uma visão de mundo pela ativação dos conhecimentos prévios e integram as informações recém-adquiridas às estruturas cognitivas preexistentes, de forma que possam refletir criticamente sobre os tópicos abordados (SCHNEIDER; BLIKSTEIN; PEA, 2013).

Esse estudo promovido por Schneider, Blikstein e Pea (2013) verificou que os alunos podem desenvolver capacidades de pensar criticamente e compreender melhor os conceitos de uma ideia quando exploram primeiramente um dos domínios para, em seguida, terem contato com a maneira convencional de ensino, tal como uma conferência, um filme ou a leitura de um texto. Os autores sugerem a inversão do modelo de sala de aula invertida ou *flipped classroom*, destacando que tal modelo seja iniciado pela exploração, sendo muito mais eficaz uma vez que não é possível buscar soluções antes de propor os problemas.

No modelo de rotação individual, cada um dos estudantes possui um roteiro das propostas que precisa cumprir em sua rotina a fim de abranger os tópicos a serem trabalhados. Questões como a avaliação personalizada devem estar presentes nesse modelo, já que a criação de um plano de rotação individualizado só fará sentido no caso de o foco ser o caminho a ser trilhado pelo aprendiz, segundo os seus pontos fortes e fracos.

Um dos experimentos relatados nas publicações do Instituto *Clayton Christensen* (HORN; STAKER, 2015) faz referência ao *School of One*, uma formação de verão para o aprendizado de matemática. De acordo com essa proposta, ao término do dia, os estudantes cumpriam tarefas a fim de verificar o aprendizado adquirido. A partir desses dados, criava-se uma *playlist* de aprendizado para o próximo encontro, com um conjunto de tarefas ou conceitos onde cada aluno deveria trabalhar mediante as suas necessidades. Horn e Staker (2015) observaram que, ao fim do período do curso de verão, os alunos que fizeram parte do estudo piloto mostraram capacidades e competências matemáticas cerca de sete vezes superior ao dos demais grupos.

Segundo o modelo, os alunos rotacionam seguindo o estabelecido em uma agenda individualizada, de acordo com as modalidades de ensino. A questão diferencial da rotação individual para as demais propostas de rotação reside no fato de que os alunos não precisam, necessariamente, passar por todas as variantes ou estações constantes. A agenda rotineira é singular, organizada segundo as necessidades individuais. O período de rotação, em algumas situações destacadas, é aberto, modificando-se conforme as necessidades exibidas pelos alunos. Por sua vez, em outras situações, poderia não ser necessária a rotação ou o estabelecimento de um prazo para o uso dos computadores ofertados.

Mediante a leitura dos trabalhos que trataram do modelo de Ensino Híbrido, é possível observar que não existe uma proposição de rotação individual que aconteça ao longo de toda a aula ou na forma de uma única estratégia a ser assumida. De acordo com o que se verifica, tal proposta é uma das táticas de personalização da educação, embora não seja impeditiva da condução de outras estratégias. Nas *Summit Schools*, como exemplo, existe o estímulo da cultura com expectativas elevadas, as quais dirigem os alunos à posição de protagonistas, no comando de sua própria educação na maior parte do tempo (HORN; STAKER, 2015).

Assim, a condição ideal, de acordo com a proposta, é a de que os alunos possam aprender de acordo com seu próprio ritmo, tendo projetos que apoiem sua aprendizagem. A memorização não deveria ser a regra de aprendizado e, sim, a aplicação do que foi percebido em situações reais.

Especificamente nas escolas que adotam a estratégia, os alunos têm acesso ao seu plano individual de ensino e passam a trabalhar nas suas metas. Ao fim das tarefas estabelecidas, dão seguimento as demais atividades diárias. Em conformidade com o plano individual e atingimento das metas, eles apontam em um quadro o momento que consideram estar prontos para a avaliação (HORN; STAKER, 2015). Verifica-se, portanto, que o comando individual do ensino é o ponto central do envolvimento do estudante.

Mediante o modelo *flex*, os estudantes também possuem uma lista que deverá ser efetivada dando-se ênfase à aprendizagem *on-line*. O compasso de cada aluno é individualizado e o educador encontra-se à disposição para o esclarecimento de dúvidas. O modelo, embora seja tido como uma alternativa metodológica do Ensino Híbrido, traz consigo a demanda de uma alteração na estrutura de disposição dos estudantes no espaço escolar. O ponto principal da proposta é que os estudantes possam aprender de maneira participativa com seus pares, utilizando as ferramentas *on-line* autonomamente por séries ou anos (VALENTE, 2014).

No Brasil, o Projeto Âncora é um exemplo de tal abordagem. Assemelha, nesse sentido, à Rotação Individual pelo requerimento de um planejamento personalizado que será cumprido pelo aluno. Os alunos do sexto ano poderiam ser capazes de conduzir um projeto junto com os alunos que cursam os anos seguintes, por exemplo. A distinção desse projeto a nível nacional com o já cumprido em instituições de ensino como a *Acton Academy*, no Texas, é a apresentação estruturante do recurso *on-line* (MARTINS, 2016).

No Texas, a educação *on-line* é considerada a espinha dorsal do ensino e o docente e/ou demais tutores dão suporte se e quando preciso. O suporte presencial é uma forma de tutoria personalizada, uma forma de condução e apoio para um projeto realizado em grupos menores, seguindo o estabelecido pelas necessidades dos alunos. Os encontros presenciais são organizados segundo a agenda individualizada. O tempo restante é utilizado para executar atividades de experiências, cooperação entre os pares, entre outras propostas amparadas pelos recursos *on-line* quando necessário (HORN; STAKER, 2015).

No padrão denominado *à la carte*, o aluno é o responsável pela disposição de seus estudos, segundo as metas gerais que foram definidas, dispostas em conjunto com o professor; o aprendizado pode se dar em momento e local adequados, sendo individualizado. De acordo com essa perspectiva, ao menos uma disciplina é realizada totalmente *on-line*, embora o apoio e a organização sejam compartilhados com o educador. A parcela *on-line* pode ocorrer na instituição de ensino, em casa ou em qualquer outro local considerado adequado ao conteúdo. A modalidade referida é realidade na *Advanced Learning Academy of Wisconsin*, onde o

ambiente físico da instituição é determinado de maneira personificada para determinadas disciplinas que são cursadas no formato presencial e, destarte, não existe a necessidade do comparecimento diário ao espaço escolar. Tal abordagem é rotina em países que já regulamentaram a proposição de *homeschooling* ou de ensino doméstico (GÜZER; CANER, 2014).

De acordo com o modelo virtual enriquecido, existe uma experiência que deve fazer parte de toda a instituição de ensino: em cada curso, os estudantes compartilham seu tempo entre o ensino *on-line* e presencial. Eles se apresentam na instituição, presencialmente, somente uma vez a cada semana letiva (BERNARDES, 2012).

Para Horn e Staker (2015), diversos programas semelhantes iniciaram-se como instituições de ensino *on-line* e, em seguida, criaram atividades híbridas a fim de permitir aos alunos as vivências de instituições tidas como convencionais.

A *Da Vinci Innovation Academy*, na Califórnia, dá o modelo virtual enriquecido sob duas modalidades distintas. Na primeira, os estudantes frequentam encontros presenciais em dois dias durante a semana e, nos demais dias, dedicam-se ao ensino *on-line* de casa. Na segunda possibilidade, os estudantes diariamente cumprem as tarefas *on-line*, de casa, e frequentam a escola para os encontros opcionais ou para as oficinas oferecidas (HORN; STAKER, 2015).

Cabe destacar que não existe uma sequência pré-estabelecida para a aplicação e o cumprimento de tais modelos na sala de aula, da mesma forma que não existe uma hierarquia entre eles. Alguns educadores usam metodologias de maneira integrada, fazendo proposições de atividades de sala de aula invertida para um conteúdo e, num outro encontro, podendo usar o modelo de rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

As propostas de Ensino Híbrido são apresentadas como concepções factíveis para a adoção das tecnologias na cultura da escola contemporânea, já que não existe a obrigatoriedade de abandonar o que já é sabido acerca da educação para que se promova a introdução de tecnologias inovadoras na sala de aula convencional, sendo possível o uso do melhor de cada uma das metodologias. Isso posto, o aprendizado não está restrito somente às aulas diárias ou semanais, não está restrito aos limites da sala de aula, não está restrito ao método do docente, não está restrito ao ritmo estabelecido pela sala de aula (HORN; STAKER, 2015). Existe a possibilidade de personificar a educação mediante a utilização de distintos recursos pedagógicos.

Por fim, faz-se necessário ressaltar a precariedade da estrutura e a oferta dos aparatos tecnológicos nas instituições públicas da Rede Estadual, a exemplo do Colégio Estadual de

Jequié. Onde estão os laboratórios de informática com seus respectivos computadores? Onde os aparelhos de projeção? E a conexão com a internet? Como trabalhar em turmas com 40 alunos? Considerando-se as atuais condições de trabalho na contemporaneidade, contraditoriamente, os livros, quadro negro e giz apresentam-se como as ferramentas tecnológicas disponíveis ao trabalho pedagógico nesses espaços. A questão não desperta atenção apenas no que diz respeito à infraestrutura que os profissionais da Educação Básica enfrentam, mas também à ausência de formação continuada para esses trabalhadores que sobrevivem cotidianamente no “chão da sala de aula”.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO HÍBRIDO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Na maior parte das instituições de ensino do Brasil, a era digital ainda se encontra incipiente, segundo suas potencialidades, na questão de qualificar a dinâmica do ensino-aprendizado (SILVA, 2016).

Estudos conduzidos pelo CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CGI, 2018) demonstram indicadores que caracterizam diversas deficiências quanto ao uso das TDICs no ambiente educacional brasileiro.

Apenas 39% dos alunos de escolas públicas de áreas urbanas e 50% daqueles que estudam em escolas particulares afirmaram acessar a Internet na escola. No que diz respeito ao uso das tecnologias para a realização de atividades educacionais, do total de professores, 95% declararam solicitar exercícios aos alunos, por exemplo, mas apenas 40% disseram fazer uso de computador e Internet quando demandaram esta tarefa aos estudantes (CGI, 2018, p. 29).

Entre as causas mais importantes desses números encontra-se a ausência de estrutura adequada das escolas, onde frequentemente existem computadores, porém não existem salas de aula dotadas com uma adequada estrutura, além da ausência de aperfeiçoamento e capacitação técnica dos docentes para a utilização da *internet* em sala de aula (CGI, 2018).

A tecnologia encontra-se progressivamente mais presente na rotina diária das pessoas, justamente por isso, se torna de extrema importância que as instituições de ensino possam fazer uso delas como complementar ao ensino. Ademais, cabe destaque ao amplo acesso à informação, especialmente pela *web* e por inovações tecnológicas, permitindo aos docentes serem capazes de repensar e difundir maneiras mais modernas capazes de potencializar os variados modos de ensino-aprendizagem na disciplina de história.

Nessa perspectiva, conceitos como a individualização da educação, a independência do educando, o domínio progressivo dos saberes e relações produtivas têm surgido agregados ao chamado Ensino Híbrido. Essa nova metodologia de ensino unida à tecnologia surge como uma alternativa educacional que se propõe transformar as situações de ensino-aprendizado em momentos mais efetivos e produtivos, assim como procurar um maior engajamento dos alunos.

Perante a preocupação permanente de oferecer aos estudantes de história uma educação de qualidade, centrada no processo de estudo dos respectivos alunos, procurou-se no presente trabalho pela adesão ao Ensino Híbrido, abordando e promovendo maneiras de capacitar a dinâmica de ensino-aprendizado de história na escola. Nesse seguimento, a análise das contribuições do Ensino Híbrido poderia ser estimada como uma opção ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizado em história.

A tecnologia não precisa ser uma necessidade em sala de aula. Pode, antes, ser estimada como um elemento que funcione como potencializador de uma abordagem de ensino de história problematizador, uma estratégia que pode adicionar elementos ao desenvolvimento dos formatos de ensino e aprendizado no ambiente acadêmico. A abrangência dessa coparticipação, contudo, é que necessita ser estimada: sua opção pode garantir apoio a um novo padrão de educação, permitindo a superação das exposições somente orais e consentindo que os alunos adotem maior influência sobre seu respectivo aprendizado (PRENSKY, 2010).

Contudo, conforme definido por Prensky (2010), ainda não foi estabelecida qual seria a pedagogia adotada para a educação moderna do século XXI. Tal pensamento poderia ser expandido para a aplicação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no ambiente da escola. As configurações pedagógicas que deliberam como elas podem ser empregadas, muito em analogia aos desafios da escola do século XXI, continuam por serem descobertas.

Determinados procedimentos têm gradualmente comprovado sua aplicabilidade e oferecido contornos benéficos para extrair proveito da disponibilidade de expedientes tecnológicos, de maneira especial daqueles que conversam com configurações ativas de pensamento. Entre as metodologias incluídas nesse rol encontra-se a de *Peer Instruction* ou instrução entre pares, proposta pelo especialista em Física da Universidade de *Harvard*, Eric Mazur. Esse método acastela que a percepção conceitual é estimada ao passo elementar da obtenção de sabedoria em um determinado segmento (PINTO et. al., 2012).

Mazur et. al. (2007) estabelecem que os discentes devem se ocupar, durante o período de aula, com tarefas que demandem o aproveitamento dos conceitos basilares que são apresentados, de forma que possam explicar tais conceitos aos seus pares. A característica distintiva da tecnologia em tal procedimento encontra-se na oportunidade de erguer formas céleres de analisar o aprendizado e proferir retornos que possam verificar o entendimento dos conceitos repassados.

Nos encontros de Mazur et. al. (2007), os educandos fazem uso de *clickers*, dispositivos que proporcionam o envio de respostas individuais por radiofrequência para um computador comandado pelo docente. As respostas dadas pelos alunos são projetadas para uma tela, exibida para o grupo em sala. Baseado na aferição inicial, o docente pode problematizar o tópico novamente, refletir sobre as respostas enviadas pelos alunos e suscitar novos debates. Por fim, os *clickers* são devolvidos para que se envie uma última resposta, a qual permitirá a apresentação do produto e a resolução do problema (MAZUR et. al., 2007).

Conforme o percentual de educandos que acertam os problemas propostos nas tarefas se altera, as aulas podem ser individualizadas a fim de atender aos efeitos obtidos pelos educandos. No caso de coeficientes inferiores a 30%, o professor deverá repetir a explanação do assunto; índices entre 30% e 70% podem requerer a criação de novos grupos para nova reflexão, corroborando a ideia de instrução entre os pares; no caso de índices superiores a 70%, o educador poderá realizar uma conclusão sobre o assunto e prosseguir para os tópicos subsequentes (PALHARINI, 2018).

Mesmo que a metodologia de Mazur et. al. (2007) faça uso das tecnologias como substitutas da prática convencional de sala de aula, ou seja, a estimativa do aprendizado de conceitos e a medida dos efeitos, ela proporciona uma alteração rápida da maneira como a experiência de aula está orientada, permitindo que os discentes adotem momentos para a interação em que trocarão, buscarão e produzirão parte da sabedoria sobre o assunto. Também permite que o docente possa receber um retorno quase imediato acerca dos graus de aproveitamento geral do grupo. Esse diagnóstico, mesmo que genérico, auxilia na reconfiguração da técnica de ensino a fim de suprir as insuficiências encontradas pelos alunos.

No Brasil, determinadas instituições de ensino, como a UNISAL Lorena, obtiveram desfechos promissores ao adotar essa metodologia em aulas específicas de cursos de graduação, percebendo o ânimo e o empenho dos educandos pela técnica. Na vivência das educadoras Toledo e Lage (2013), a formatação do conteúdo e a proposição de problemas, assim como uma avaliação rápida dos retornos, é dependente do programa *Turning Point*, um *software* criado para a utilização dos *clickers* com os alunos em sala de aula. O programa

ainda permitiu uma devolutiva rápida e dinâmica das respostas, afora a composição de extratos de apreciação da atuação geral do grupo imediatamente depois da aula.

Determinadas propostas metodológicas, contudo, defendem uma inclusão mais intensa da metodologia na educação, procurando contrabalançar os potenciais das soluções digitais, sua flexibilidade e usabilidade, e a prática suficiente de disciplinas nos ambientes acadêmicos. Para tais propostas, as alterações didáticas necessitam ser mais completas e a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação deverá permitir novas práticas por parte de discentes e docentes.

A modalidade do Ensino Híbrido está mais próxima da imagem ideal por pressupor a convenção entre ações no ambiente acadêmico e fora deste, fazendo uso da tecnologia como um dispositivo vital ao processo. Criado pelos especialistas Clayton Christensen e Michael B. Horn (2013), segundo sua definição original, a expressão híbrido é vinculada especificamente a tal duplicidade de alternativas, incluindo o ambiente acadêmico e os espaços extraclasse que podem ser usados na educação mediante a tecnologia.

Certamente, o conceito primário de ensino híbrido, dado por seus desenvolvedores, versa sobre um planejamento de ensino formal onde o discente aprende mediante o ensino *on-line* com alguns componentes de comando sobre o prazo, o local, a forma e/ou a dinâmica de estudo, e também com o ensino presencial no ambiente acadêmico (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Uma porção desta mudança apresentada pelo Ensino Híbrido consta na maneira pela qual as tecnologias são propostas. Em primeiro lugar, em função da ampliação das relações de ensino-aprendizado para fora da sala de aula por aliar o ensino convencional presencial e as tarefas desenvolvidas *on-line*. Sobretudo, em especial, pela proposição de que a tecnologia possa ser a forma que atende às demandas de cada educando e sua trajetória específica para aprender (RODRIGUES, 2015).

A busca em atender as demandas dos sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com a utilização da tecnologia constitui-se uma nova forma de processo educacional que se alia à proposta do pensar histórico no ensino de história. Matta (2006) afirma que grande parte das dificuldades existentes no exercício do ensino-aprendizagem de história em seu estudo foi o desinteresse dos alunos pela aprendizagem da disciplina e a forma adotada pelo ensino que privilegiava o conteudismo das aulas centradas no professor, tendo por consequência a inibição da participação ativa e engajamento crítico dos alunos.

O caminho do Ensino Híbrido na educação orienta-se na mediação do uso das TDICs em sala de aula. Essa aplicação pedagógica no ensino de história ganha relevância para a

proposta do ensino que seja significativa, autônoma, construtiva, crítica e colaborativa. Para Martins (2009), a construção do pensar histórico aliada às novas tecnologias cria ferramentas cognitivas que contribuem para o diálogo do sujeito com as hipóteses e pesquisas, potencializando a autonomia e o engajamento crítico do estudante no processo educacional.

Para conseguir o engajamento dos estudantes em sala de aula, o professor deve escolher um tema a ser trabalhado e dialogar com a turma desde o princípio, adaptando o conteúdo a ser trabalhado ao contexto e interesse dos estudantes. Esse processo fundamenta-se em um trabalho colaborativo pelo qual os estudantes, com a mediação do professor, buscam a resolução de problemas ou fundamentam-se para realizar algum trabalho a partir de seu contexto.

É fundamental a aproximação do professor à realidade dos alunos, proporcionando aulas onde os discentes sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o professor atue como mediador, ou seja, que ele facilite a aprendizagem e instigue seus alunos a refletir, questionar e apropriarem-se do conhecimento de forma dinâmica e colaborativa. Professor e aluno podem e devem trabalhar juntos na busca pelo conhecimento, transformando os assuntos estudados em conexão com a realidade e com potencial crítico para percepção do sujeito histórico (SCHNEIDER; LEONB, 2019, p. 1019).

Na prática escolar, o aluno torna-se o protagonista do processo de ensino-aprendizagem com autonomia e o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, conduzindo o estudante de forma colaborativa a desenvolver o pensamento reflexivo e crítico no ensino de História, desde que seja uma aprendizagem significativa, fortalecendo, assim, a combinação do método do Ensino Híbrido e do pensar histórico. Para Martins (2009):

Assim sendo, a parceria entre os ambientes digitais de aprendizagens, na perspectiva de mediação, e o ensino pautado na construção do pensar histórico potencializa aprendizagens mais colaborativas, interativas, criativas, críticas e significativas. É trilhando por esse caminho que se considera significativo, enquanto proposta de construção do pensar histórico com tecnologia digital, a realização de trabalhos com atividades colaborativas (MARTINS, 2009, p. 68-69).

Isso posto, conclui-se que contando com a contribuição das ferramentas tecnológicas e com as metodologias delineadas no Ensino Híbrido, a almejada particularização e personalização da educação poderia, de fato, ser atingida para o ensino de história.

2.3 FERRAMENTAS COGNITIVAS POSSÍVEIS AO ENSINO HÍBRIDO

Muitas ferramentas cognitivas digitais são possíveis no método híbrido e se adequam ao ensino de história. Nesta seção, abordaremos as utilizadas nessa dissertação, tais como: Plataforma *online* educacional Sílabe, ferramenta de busca do *Google*, *Instagram* e o *Youtube*.

Para Martins (2009), as ferramentas cognitivas, no ensino de história, auxiliam na construção do pensar histórico, pois essa abordagem contribui para o diálogo do sujeito com suas hipóteses, pesquisas, sínteses interpretativas, fortalecendo a práxis, visto que a flexibilidade do fazer, refletir e novamente fazer é uma constante nesses sistemas computacionais. Outra importante contribuição é a lógica de rede colaborativa que possibilita a queda de fronteiras, a difusão das informações em âmbito mundial, pela multiplicação das fontes de conhecimento e trabalhos com a utilização de multimídias que agregam som, imagem, textos, inclusive as mídias clássicas, dependendo apenas da criatividade, criticidade e raciocínio do aluno.

De acordo com Araújo (2017), as tecnologias, se utilizadas de maneira adequada, trazem vantagens à sociedade, auxiliando a concretização de demandas. O uso da *internet* é capaz de colaborar profundamente na consolidação dos desígnios voltados ao lazer, aos mercados e à educação. Na área educacional, pode vir a ser uma extraordinária ferramenta, contanto que utilizada de forma acertada pelos docentes, seja na sala de aula ou fora desta, em tarefas e trabalhos. Pelo fato de dispor de dados incorretos e manejáveis, assim como qualquer outra fonte de pesquisa, a *web* traz consigo a necessidade de maior cautela por parte dos pesquisadores em potencial; não obstante, esse fato não invalida seu poder como fonte de informações, dados e conhecimento.

A utilização de tecnologias é primordial ao aprendizado de docentes e discentes, não sendo possível ignorar seu uso. A *web* apresenta incontáveis alternativas para lazer, negócios, aprendizagem e descanso. No que concerne ao ensino, pode ser uma ferramenta extremamente útil, desde que o docente saiba como usá-la para a aquisição de bons produtos e uma adequada realização pedagógica. A *web* é um imenso universo de informações e possibilidades para a educação. Cabe ao educador a melhor forma de utilizá-la em prol de um adequado meio educativo.

O aprendizado virtual é vital, não como a inigualável maneira de aprender, mas antes como uma das maneiras complementares cruciais à aprendizagem. Uma relevante parcela dos indivíduos faz uso do meio virtual para inúmeros propósitos, e os educadores devem fazer uso de distintos meios para a efetivação da aprendizagem, adaptar-se às novas realidades, às novas

gerações. A agilidade da história social orbita em torno de tais alterações e mutações, não somente das ferramentas da tecnologia, mas também da própria sociedade.

A *internet*, ou ainda, o espaço ofertado pelo uso da *internet*, entendido como ciberespaço (LÉVY, 1999), traz consigo alternativas inéditas para a interação, a ubiquidade, a conectividade e as afinidades sociais. Ao longo do tempo, a sociedade passou por diversas transformações tecnológicas relacionadas aos diversos meios de comunicação, entre as quais se encontram a história oral, a escrita e outras que já receberam tais denominações. A distinção que urge é a de que a *internet* agrega inúmeras maneiras de comunicação em apenas um veículo (JENKINS, 2009), passando a ser uma relevante ferramenta na educação (LÉVY, 1996).

No ensino e no processo de ensino-aprendizagem, a instituição escolar, mais precisamente, necessita abranger as mais variadas mídias, não só a adoção do computador ou da *internet*, mas a adoção do rádio, da TV e dos aparelhos telefônicos. Os mais recentes meios de comunicação e intercâmbio não recusam os anteriores, ao contrário, são complementares a esses e elevam as chances de seu uso. Diversas escolas fazem uso de recentes e antigas tecnologias; entretanto, cabe uma reflexão sobre a maneira como tais tecnologias deveriam ser introduzidas no processo de ensino, assim como sobre o seu uso de forma correta e eficaz.

Refletindo, especificamente, sobre o ensino da disciplina de história, ressalta-se que as tecnologias auxiliam na formação cidadã e na maneira como os indivíduos explicam e dirigem as experimentações acontecidas, permitindo a ciência e a análise argumentativa da disciplina.

O educador tem a função de estimular seus estudantes a buscarem e edificarem seu próprio saber, tirando-os de uma situação de simples reprodutores para uma condição de edificadores e críticos da realidade. A independência do discente é vital ao processo de educação, fazendo com que a aula seja participativa, ativa e construtiva. O uso de ferramentas de busca na *web* auxilia na pesquisa, embora simultaneamente possa dificultá-la em função de o aluno se deparar com uma imensa quantidade de subsídios ou documentos ofertados, cuja oferta requer um exame de validade. É necessário cautela quando se revela algum dado que suscite a dúvida quanto à legitimidade das informações, pois é preciso impedir falhas e alastramento de dados desconexos (ARAÚJO, 2017).

No que concerne ao ensino da disciplina de história, seu objetivo é o de auxiliar o estudante na sua própria percepção acerca da constituição do tempo passado e presente, bem como das transformações que o acompanharam, visualizadas segundo os propósitos do trabalho a ser desenvolvido, pela ferramenta da *internet*. As narrativas históricas constantes em *sites* se traduzem em memórias sobre os tempos idos, tratam de um certo tópico e tempo.

O estudante, ao fazer uso das ferramentas de busca e de pesquisa na *web*, perceberá um enorme volume de dados associados à história. Integra parte de sua competência a interpretação de tais dados, fazendo com que a aprendizagem histórica seja mais significativa e positiva. Entende-se que o aprendizado histórico é a consciência humana relativa à sociedade. Ao estudante compete o trato do saber histórico de forma consciente que o possibilite proceder à interpretação e à problematização deste saber para finalmente utilizá-lo (RÜSEN, 2011).

Tais dados e teores relativos à história estão presentes na *internet*, em *blogs* e *sites*, contextualizados por meio de textos, áudios e vídeos. Assim, é imperativo que o docente auxilie o educando quanto à pesquisa e ao entendimento dos conteúdos históricos disponíveis no espaço virtual.

À princípio, qualquer sujeito que faça uma busca no *Google* perceberá como é fácil adquirir uma enorme variedade de dados. São milhares de páginas que surgem após a digitação de um termo de busca. Essas páginas que surgem na tela do computador como resposta a um comando não são, ainda, a concretização de uma pesquisa. Cabe recordar que as ferramentas que permitem a pesquisa não a suplantam, ou seja, a pesquisa não é o mecanismo em si, antes depende daquele que executa a pesquisa, de sua eleição, interpretação e julgamento (ARAÚJO, 2017).

Outra ferramenta utilizada foi a Plataforma Sílabê. Essa plataforma é a extensão da sala de aula, isto é, o professor cadastra todos os alunos da turma para que tenham acesso online em qualquer local fora da sala de aula. Os discentes têm acesso a *slides* e vídeos do conteúdo proposto pelo docente, o que pode potencializar a aprendizagem no espaço virtual.

O educador pode criar aulas, rapidamente, com inúmeros materiais, conectando conteúdos externos como vídeos do *Youtube*, apresentações, formulários do *Google* e inserir conteúdo dentro da aula usando título, textos e imagens. Além disso, o professor pode avaliar e acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma individual, criando vários tipos de atividades e emitindo o parecer do desempenho de cada aluno. Essa ferramenta pode ser acessada de qualquer dispositivo com acesso a *internet*, pois é uma plataforma *web*.

A terceira ferramenta utilizada na sequência didática foi o *Instagram*. De acordo com Recuero (2009), as redes sociais, na *Internet*, são constituídas de representações dos atores sociais, de suas conexões e fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes. As representações se baseiam em perfis com todo o histórico de cada pessoa, de forma personalizada e com uma grande galeria de fotos. As conexões são os vínculos de amigos e

grupos que cada usuário tem de forma individualizada, conferindo às redes sociais um potencial de informação e alcance mundial.

O *Instagram* é bastante popular entre os brasileiros que têm acesso à internet. Desde 2015, a presença de brasileiros na plataforma é maior do que a média global – naquele ano, 55% dos usuários de internet estavam presentes na rede social de fotografias, mais do que a média global, de 32%. Em 2016, esse número subiu para 75%, mais do que os 42% da média global do mesmo ano. De acordo com os estudos da *A Socialbakers*, empresa de análise e desempenho de marketing digital,

O Instagram está se tornando a plataforma de mídia social número um quando se trata de engajamento de marcas. Quando olhamos para o engajamento em um nível absoluto, o Instagram tem um alcance maior por marcas do que o Facebook, apesar de ter um tamanho de público significativamente menor. Como resultado, vemos as empresas migrando seus investimentos para o Instagram (SOCIALBAKERS, 2019, p. 2).

Conforme explicado acima, a escolha do *Instagram* foi feita por ser uma rede social ostensivamente visual que mais cresce e por ser a mais engajada atualmente, além de fornecer mais ferramentas para fotografias.

A quarta ferramenta utilizada foi o *Youtube*. Segundo Burgess (2009), o *Youtube* foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site de comércio on-line *PayPal*, e lançado oficialmente, sem muito alarde, em junho de 2005. A inovação original era de ordem tecnológica (mas não exclusiva): era um entre os vários serviços concorrentes que tentavam eliminar as barreiras técnicas para maior compartilhamento de vídeos na internet. Esse site disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o *upload*, publicar e assistir a vídeos em *streaming* sem a necessidade de altos níveis de conhecimento técnico, dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda.

A partir disso, podemos frisar a procura dos vídeos no *Youtube* por parte dos estudantes, os quais encontram nesse serviço um repositório variado de possibilidades para atender suas necessidades de aprendizagem, como também a produção de seus próprios vídeos. Os vídeos mais assistidos refletem uma aprovação quanto à sua eficácia, além de sinalizarem uma avaliação para os futuros usuários. Esses materiais podem ser aliados no processo de ensino-aprendizagem, principalmente se forem desenvolvidos utilizando-se toda a potencialidade da linguagem audiovisual da mídia vídeo.

É importante considerar que, com o aumento dos dispositivos móveis com acesso à internet e o uso crescente do *Youtube* como repositório acessível de vídeos educacionais (Mattar, 2009), a descoberta de critérios para o uso de textos em vídeos no *Youtube* assumiu grande notoriedade para professores e pesquisadores educacionais dedicados a produzir objetos de aprendizagem. Outro aspecto importante a ser considerado é o perfil cognitivo do usuário dos vídeos educacionais que, *a priori*, são mobilizados, de forma independente, na busca da aprendizagem que ocorre de forma autônoma (Matta, 2006).

Portanto, de acordo com Rüsen (2014), o processo de ensino na disciplina de história deve dar sentido à vida cotidiana dos estudantes, já que a história lecionada se conforma como um guia a ser construído pelos próprios discentes, a contar de sua identidade sobre as experimentações históricas. É justamente na consciência histórica que os indivíduos poderão ser orientados na sua vida rotineira, construindo conhecimentos do tempo, motivando seus atos. Cabe aos educadores de história oportunizar aos educandos uma consciência histórica que seja alicerçada na crítica e na associação com os outros contextos levantados e discutidos em sala de aula. A educação da história apenas será efetiva quando os docentes questionarem os argumentos históricos, possibilitando que os educandos repensem sobre a ciência histórica (ARAÚJO, 2017).

3 DIMENSÃO PROPOSITIVA DE ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ

3.1 HISTÓRICO DA ESCOLA E SITUAÇÃO FÍSICA

O Colégio Estadual de Jequié está localizado na cidade de Jequié, região Sudoeste do Estado da Bahia, a 365 km da capital Salvador. A cidade possui uma área de 3.113 km quadrados e uma população estimada de 180.000 habitantes. Dentre as suas principais atividades econômicas incluem-se a agropecuária, indústria e serviços³.

O Colégio Estadual de Jequié, no decorrer dos seus quarenta e três anos de existência, compartilhou da transformação da sociedade jequieense enquanto agente de transformação comprometido com a cidadania. Sua marca principal, a qualidade do seu ensino, tem base sólida na dinâmica dos seus currículos sempre voltados às inovações, mudanças sociais e melhoria da qualidade de vida da população jequieense.

Em 1976, a então Escola Polivalente de Jequié, além de oferecer as disciplinas básicas do ensino regular, promovia também a Formação Técnica (Técnicas Industriais, Técnicas do Lar e Técnicas Agrícolas), desenvolvida em ambientes didáticos conhecidos por “oficinas” ou “salas ambientais”, devidamente equipadas para possibilitar aos alunos o aprendizado básico de habilidades no manuseio do maquinário industrial e operações específicas às técnicas oferecidas⁴.

Contudo, mudanças ocorridas na legislação educacional deram outros direcionamentos pedagógicos e curriculares à Unidade de Ensino que, entre outras alterações, passou a chamar-se Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura, continuando a ministrar o Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série e passando a oferecer o Ensino Médio. Logo após, com novas mudanças no ano de 2017, a instituição mudou seu nome para Colégio Estadual de Jequié.

No limiar da década de 90, projetos interdisciplinares somaram-se de forma positiva aos já existentes. Destaque para a Feira de Ciências que, em 1994, passou a ser chamada de Projet’art, objetivando a construção do conhecimento por meio de atividades artísticas e culturais e culminância com a apresentação dos trabalhos elaborados.

Dentro do espaço da escola são realizados outros projetos interdisciplinares de pesquisa de campo (Chapada Diamantina, Salvador, trilhas da região, visitas ao aterro sanitário, empresas, projetos de reciclagem, entre outros), atividades que objetivam despertar nos alunos a conscientização para os problemas ambientais (coleta de lixo, reciclagem, plantio

³ Para mais informações consultar: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jequi%C3%A9>>. Acesso em 08/02/2020.

⁴ PPP do Colégio Estadual de Jequié (2009), antigo Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura

de árvores, despoluição do Rio Contas) e desenvolver um olhar crítico das artes (Chá Literário, Semana de Arte Moderna, leitura de filmes e obras literárias).

A execução desses projetos com a integração entre alunos e professores, a partir de atividades colaborativas, tendo como base o ensino de história, oferece aos estudantes uma “apropriação do conhecimento histórico” mediada pelo docente (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Esses projetos recontextualizam a ideia do espaço escolar físi

co como único lugar de produção de saber histórico, ampliando o espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas e o entendimento da aula de história com novas perspectivas.

Atualmente, a escola se propõe a desenvolver projetos que, primordialmente, pretendem elevar o desempenho acadêmico dos alunos, resgatar os valores culturais e promover a integração social do nossos educandos. Para tanto, o Colégio Estadual de Jequié conta com professores pós-graduados em seu quadro efetivo (especialistas e mestres).

A escola, hoje, oferece à comunidade o Ensino Médio nas três séries, com a implementação do Ensino Profissional em Enfermagem, Análises Clínicas, Nutrição e Saúde Bucal integrado ao nível médio (EPI). Além disso, oferece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos cursos de Enfermagem, Análises Clínicas, Nutrição e Saúde Bucal para o turno noturno que tem como finalidade formar profissionais que atuem na área de saúde.

Sendo assim, a escola está envolvida no redimensionamento da etapa e das modalidades de ensino acima especificadas, concentrada nos princípios, fundamentos, concepções e diretrizes gerais que abrangem todo o currículo institucional e, especificamente, ao de nível profissional.

O Colégio Estadual de Jequié dispõe de salas de multimídias, biblioteca, laboratório de informática, laboratórios na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, laboratório de enfermagem, laboratório de Análises Clínicas, cozinha industrial e um pequeno espaço com equipamentos da área de odontologia, auditório, quadra poliesportiva e sala de Atendimento Psicopedagógico e Psicanalítico.

O Colégio Estadual de Jequié apresenta, na sua estrutura física, meios regulares para suprir as necessidades do Ensino Profissional e Nível Médio. A seguir estão listados os espaços físicos existentes, suas utilizações e condições:

- **Duas salas de multimídias:** favorecem a exibição de filmes educativos e de ficção, bem como debates sobre os grandes temas da educação e obras literárias, mediando o conhecimento de forma prazerosa e estimulante. Porém, uma das salas é pequena e a outra não é climatizada;
- **Biblioteca:** constitui-se num espaço de aprendizado e lazer, além de ser um ponto de encontro e de convivência entre alunos e professores. Entretanto, necessita de ampliação do espaço e do acervo bibliográfico;
- **Dois laboratórios na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e de Análises Clínicas:** destinados às atividades práticas e experimentais em Química, Biologia, Física, Matemática e das disciplinas específicas do curso de Análises Clínicas, possuem equipamentos que favorecem a prática educativa e profissional. Porém, necessitam de profissional específico para sua manutenção e um dos laboratórios não é climatizado;
- **Auditório:** espaço multifuncional que serve, em determinados momentos, para o desenvolvimento das artes e da cultura e, em outros, para palestras, encontros, debates e seminários. Necessitando de piso adequado, parte elevada e equipamentos áudios-visuais;
- **Quadra poliesportiva:** local onde são desenvolvidas atividades visando à saúde e o bem-estar físico-mental do aluno, bem como as diversas modalidades esportivas. Serve ainda como ambiente de convivência e de realização de projetos pedagógicos.
- **Área de recreação:** espaço de convivência e de manifestações pedagógicas, artísticas e culturais. No entanto, é pequeno e coberto por telhas de amianto;
- **Salas de aula:** há 20 (vinte) salas destinadas à mediação, produção e socialização do conhecimento entre educandos e educadores e ao estabelecimento das relações sócio-democráticas do processo de ensino-aprendizagem. São equipadas com quadro branco, carteiras escolares e conjunto de mesa e cadeira para professor. Não possuem janelas e o telhado de amianto e forro de isopor são inadequados à nossa realidade climática;
- **Cantina:** o espaço é insatisfatório para o atendimento dos alunos.

A seguir, a distribuição da área construída por tipo de utilização:

Quadro 01 – Áreas do Colégio Estadual de Jequié

Utilização	Área (m²)
Salas de aula	896,85
Administração (diretoria, secretaria)	70,20
Sala de professores	39,50
Laboratórios (Biologia, Química, Física, Análise Clínicas, Enfermagem, Odontologia, Cozinha Industrial e Informática)	91,50
Esportes (quadra poliesportiva)	648,00
Apoio pedagógico (biblioteca, grêmio, salas de multimídia, sala de psicologia, sala de educação física e auditório)	315,70
Outras áreas de apoio (vice-diretoria, almoxarifado, mecanografia)	56,55
Outras áreas (depósitos, pátio coberto, cantina, sala de som, banheiros, sanitários, circulação, camarins, tanque, jardins)	1555,05
Área coberta	322,70
Área total construída	3.996,50

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual de Jequié (PPP) (2009).

Por fim, as salas de aula dificultaram a aplicação da sequência didática, pois não possuem janelas e o telhado de amianto e forro de isopor são inadequados à nossa realidade climática, gerando muitas reclamações dos estudantes. Ademais, as salas de multimídia possuíam ar-condicionado e os recursos tecnológicos essenciais para um bom desenvolvimento da sequência didática.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A importância da sequência didática, segundo os autores, está na procura em favorecer a mudança e a promoção dos alunos no domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

Como bem nos assegura Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode-se dizer que a sequência didática é o modo que o docente planeja suas atividades escolares de forma sistematizada. Nesse contexto, fica claro que a mudança nos discentes deve ocorrer nas produções escrita e oral. O mais importante, contudo, é constatar que para esses autores deve haver uma avaliação inicial ou diagnóstica, durante a qual o docente avalia as competências previamente consolidadas pelos discentes com o objetivo de planejar todas as atividades específicas para uma turma.

Para alguns autores, a sequência didática pode não fornecer os resultados esperados, pois alguns alunos da turma, no momento da avaliação diagnóstica aplicada pelo professor, podem demonstrar que não possuem os conhecimentos prévios sobre determinado tema. Conforme explicado anteriormente, a primeira parte da sequência didática é a avaliação diagnóstica feita pelo docente com o objetivo de ajustar as atividades às capacidades existentes em cada turma.

Miquelante et. al. (2017) afirma que a elaboração de uma sequência didática deve partir de uma estrutura de base, conforme definido pelo grupo de pesquisadores de Genebra. A autora deixa claro que tal estrutura se configura em etapas assim denominadas: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos necessários, de acordo com as necessidades de aprendizagem de uma determinada turma de estudantes; e, d) produção final.

O primeiro passo, denominado de apresentação da situação, visa situar o aluno no contexto de todo o trabalho que será desenvolvido. Nesse momento, podem ser apresentados os conteúdos que serão focados, os objetivos delineados, a proposta de ação que se espera concluir com a sequência didática. Segundo os autores do grupo de Genebra, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e exercícios planejados na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma.

A segunda parte da sequência didática é a produção inicial, que visa capacitar o aluno a entrar em contato com textos do gênero. Esse primeiro contato, por exemplo, pode ocorrer na forma de uma produção oral ou escrita ou mesmo através de atividades por meio das quais o aluno pode falar sobre o que ele já sabe sobre o tema proposto. O importante é que essa etapa forneça subsídios para que o professor possa organizar as atividades a seguir, de acordo com as capacidades reais da turma.

Após esta etapa, Araújo (2013) afirma que o trabalho é concentrado nos módulos atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos compreenderem as características temáticas. O número de módulos varia de acordo com o gênero e o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre isso. Nas etapas finais da sequência didática, os alunos podem colocar em prática tudo o que aprenderam nos módulos (aulas) para melhorar sua versão anterior do trabalho, tendo como produção final a materialização das recomendações de ação propostas na produção inicial.

Mesmo com todas as etapas da sequência didática delineadas nessa dissertação, com base nos autores de Genebra, o presente trabalho fundamentou sua sequência didática com algumas adaptações, pois, conforme orientações dos próprios autores,

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Os autores deixam claro na citação que a sequência didática não pode ser algo estático e rígido. Ela pode sofrer alterações ao longo de sua aplicação até o momento da produção final. Isso significa que a sequência didática não necessita ser algo engessado pelo professor e, a partir das condições reais encontradas em sala de aula que envolvem inúmeros aspectos variáveis (materiais, físicos, contexto social), pode sofrer mudanças sem afetar o planejamento da sequência didática.

Sendo assim, a adoção da sequência didática como forma de delinear e sistematizar o planejamento das aulas pelo professor busca auxiliar o estudante em um melhor entendimento sobre determinados temas. Além de identificar o nível de conhecimento da turma e dos estudantes de forma específica e trabalhar com diversas ferramentas cognitivas ao longo das aulas, propicia momentos para a turma colocar em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento também para uma avaliação do tipo processual.

3.3 DIMENSÃO PROPOSITIVA

O local escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o Colégio Estadual de Jequié. Embora a instituição ofereça uma estrutura satisfatória para a efetivação de projetos interdisciplinares variados, é importante destacar que não fornece conexão com internet. Todavia, isso não inviabilizou a aplicação da sequência didática relacionada ao Ensino Híbrido, pois, apesar das limitações estruturais existentes no colégio, a metodologia do Ensino Híbrido pode se adaptar a inúmeras situações encontradas no âmbito do espaço trabalhado.

O quadro que será mostrado a seguir, tem como base toda a sequência didática aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, com a quantidade de 11 alunos:

Quadro 02 – Sequência Didática da II Guerra Mundial: modelo de sala de aula invertida

Espaços	Atividade	Duração	Papel do Aluno	Papel do Professor
Sala de aula	Aula expositiva dialogada com os estudantes sobre o roteiro da sequência didática	50 min	Inscrição na plataforma educacional e sanar dúvidas sobre seu uso.	Orientação para os alunos sobre a sequência didática e a plataforma educacional Sílabes.
Sala de aula	Divisão da sala em dois grupos, tendo cada grupo um notebook com acesso a internet para a resolução de questões.	50 min	Pesquisar e resolver questões expostas na aula.	Expor um roteiro com algumas questões a serem pesquisadas e respondidas pelo aluno com auxílio da internet na ferramenta <i>Google</i> .
Residência do estudante	Assistir ao vídeo sobre Segunda Guerra Mundial, postado na plataforma Sílabes e realizar as atividades propostas.	50 min	Assistir ao vídeo online e responder as atividades propostas.	Preparar e disponibilizar o material de estudo <i>online</i> .
Sala de aula	Exposição sobre o Holocausto e divisão da sala para a realização de atividades programadas sobre o conteúdo.	50 min	Ouvir as orientações do professor e resolver as tarefas em grupos, criando uma legenda para duas fotos postadas no Instagram da turma.	Orientar os estudantes e definir os grupos para a realização das tarefas em sala de aula.
Sala de aula	Assistir a um vídeo parte 9: Por isso nós lutamos , retirado do seriado <i>Band of Brothers</i> , da HBO, em que soldados chegam a um campo de concentração.	50 min	Produção de texto de análise sobre suas impressões.	Preparar e disponibilizar todos os materiais para a exibição do vídeo em sala de aula.
Residência do estudante	Assistir ao vídeo sobre o Holocausto postado na plataforma Sílabes e realizar as atividades propostas.	50 min	Assistir ao vídeo online e responder as atividades propostas.	Preparar e disponibilizar o material de estudo <i>online</i> .

Sala de aula	Orientação sobre a criação de um canal no <i>Youtube</i> da turma e gravação de um vídeo sobre os personagens escolhidos da Marvel.	20 min	Ouvir atentamente as orientações e escolher os personagens da Marvel.	Orientar sobre a construção do vídeo da turma que deve correlacionar a II Guerra Mundial e os heróis da Marvel.
Sala de aula	Assistir ao filme da Marvel: Capitão América, o primeiro vingador.	80 min	Produção de texto e análise sobre suas impressões.	Preparar e disponibilizar todos os materiais para a exibição do vídeo em sala de aula.
Residência do estudante	Assistir ao vídeo sobre o universo a Marvel disponibilizado na plataforma Sílab e alguns documentos sobre os personagens.	30 min	Assistir aos vídeos e fazer uma pesquisa sobre os personagens da Marvel que participaram da II Guerra Mundial.	Preparar e disponibilizar o material de estudo <i>online</i> .
Residência do estudante	Criação do canal da turma no <i>Youtube</i> e postagem do vídeo feito e editado pela turma.	20 min	Criar o canal no <i>Youtube</i> e postar o vídeo na plataforma educacional Sílab.	Disponibilizar todo o material <i>online</i> .
Auditório do Colégio	Exposição do vídeo feito pela turma sobre a II Guerra Mundial e os personagens da Marvel.	50 min		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A sequência didática foi dividida em 07 aulas presenciais (*off-line*) e em 03 momentos na residência do estudante (*on-line*). O método do Ensino Híbrido permite essa flexibilização mediante uma conciliação entre o espaço físico escolar com os novos recursos tecnológicos que surgem. Os recursos tecnológicos integram o estudante em qualquer espaço que ele se encontre, seja em sua casa ou em qualquer outro espaço físico distante do colégio, pois pode ter acesso a ferramentas educacionais como seu celular, notebook, computador.

As ferramentas cognitivas utilizadas em sala de aula pelos estudantes, com a orientação do docente e, posteriormente, fora dela é a união entre o físico e virtual. O professor deve ser muito criterioso, no primeiro momento, elencando critérios para aplicar o modelo do Ensino Híbrido em sua organização pedagógica. Esses critérios perpassam desde a estrutura física do colégio, com seus recursos materiais, até a postura do professor em sala de aula, contexto social dos estudantes e o nível de conhecimento sobre o tema abordado.

No primeiro momento, verifiquei se o colégio tinha os recursos tecnológicos necessários para minha abordagem no Ensino Híbrido em sala de aula e descobri que poderia ter acesso a dois notebooks e um data show. Apesar de o colégio ter acesso à internet, não foi disponibilizada pela gestão o acesso para o professor e para os alunos. Diante desse fato, decidi que nos momentos em que fosse necessário o acesso à internet em sala de aula, iria rotear a internet móvel do meu celular para os *notebooks* que os alunos utilizariam para a resolução de atividades e pesquisas sobre determinados assuntos.

A turma era composta por 11 alunos na faixa etária entre 17 e 18 anos, e todos possuíam celulares com o serviço de internet em suas residências, o que facilitou a utilização da plataforma educacional entre os estudantes e o acompanhamento feito pelo professor sobre os avanços na aprendizagem, de forma individual, ao longo da sequência didática.

O tema trabalhado na sequência didática foi a Segunda Guerra Mundial. A escolha do tema foi feita em parceria com os estudantes que buscavam compreender com mais detalhes esse momento da humanidade e, além disso, solicitaram a inclusão do universo Marvel no tema trabalhado. O pedido feito pela turma não foi uma surpresa, visto que a maior parte da conversa deles era direcionada aos filmes e super-heróis da Marvel, como também a grande expectativa de assistirem, no cinema, o filme **Vingadores: Ultimato**. Nesse sentido, o desafio foi articular a temática histórica da II Guerra Mundial com o universo da literatura dos quadrinhos.

Callari (2016) afirma que o sucesso da Marvel advém de alguns fatores, dentre eles estão: aumento no número de vendas das Histórias em Quadrinhos (HQs), séries de televisão que adaptam as histórias em quadrinhos e produções cinematográficas, com as maiores bilheterias do cinema, retratando o universo Marvel, sendo o cinema mídia fundamental na retomada das histórias em quadrinhos na última década.

No início da sequência, em sala de aula, o professor explica aos alunos como ocorrerá o desenvolvimento da sequência didática com o uso de *notebook* e *data show*. A utilização da ferramenta Sílabé será de fundamental importância ao longo da sequência e, por isso, o docente expôs de forma detalhada o seu funcionamento para a turma. Logo após, deve cadastrar todos os componentes da turma nessa plataforma. Essa ferramenta permite ao professor organizar e administrar variados recursos digitais, compilando e associando vídeos, imagens, textos e questões em uma mesma apresentação temática e entregues aos alunos como uma aula pronta e fluida. Os resultados alcançados pelos alunos, a partir do material elaborado pelo próprio professor, são devolvidos de forma que possam ser analisados para acompanhar o desempenho da turma e dos discentes em cada etapa planejada, em relatórios

detalhados com os avanços e problemas de toda turma, mas também de forma individual para cada estudante. No final dessa aula, o docente pede para os estudantes acessarem a plataforma em suas residências e lerem o capítulo do livro didático referente à II Guerra Mundial.

Na segunda aula, o professor divide a turma em duas equipes e entrega para cada uma o *notebook* com acesso à *internet*. Nesse momento, será utilizada pelos estudantes a ferramenta de pesquisa *Google*, com a devida orientação do docente em sala de aula. Para Araújo (2017), o mecanismo de busca *Google*⁵ pode auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem de História. Esse procedimento não é específico de determinada disciplina, uma vez que suas ferramentas apresentam possibilidades de ser utilizadas por professores de todas as áreas. Os professores precisam aprender e entender a sua funcionalidade e como utilizá-la em suas práticas, pois sem essas condições o ensino e a aprendizagem em História, com base em novas tecnologias, poderão ser comprometidos sem a devida orientação.

O professor pede que eles pesquisem sobre a Segunda Guerra Mundial nesse mecanismo, sugerindo alguns sites especializados em história⁶, e responda um roteiro de perguntas produzido pelo professor e entregue às equipes.

No terceiro momento, faremos em sala de aula uso da ferramenta cognitiva do *Instagram*. O professor orienta os alunos a criarem uma conta da turma no *Instagram* e expõe diversas imagens sobre a perseguição iniciada pelos nazistas contra os judeus até a alternativa de extermínio em massa aplicada por Hitler contra esse povo, denominada pelos historiadores de Holocausto. A turma deve escolher duas fotos e criar uma legenda para cada uma, postando-as na conta da turma.

Para Moraes (2018), tornou-se prática comum observar os estudantes utilizando esses recursos. Eles fazem mil poses e tiram inúmeras fotos para postar as melhores *selfies* e, assim, garantir muitas curtidas. Passam a fazer *stories* do dia a dia na escola, brincando com os filtros, criando enquetes sobre o que comprar no *shopping* ou sobre o que comer na lanchonete, entre outras coisas.

No quarto momento foi exibido, em sala de aula, para os estudantes, um episódio do seriado *Band of Brothers*⁷, produzido pela HBO. O episódio em questão retrata a chegada dos

⁵ O motor de busca *Google* é o serviço mais popular da companhia e o site mais acessado do mundo. O *Google* processa, pelo menos, 5,5 bilhões de consultas por dia, 63 mil por segundo, cerca de 87% das pesquisas online em todo o mundo. O *Google* indexa trilhões de páginas web, de modo que os usuários podem pesquisar as informações que quiser através do uso de palavras-chave e operadores.

⁶ Disponível em <<https://www.cafehistoria.com.br/>>; Disponível em <<http://www.sohistoria.com.br/>>; Disponível em <<https://historiaonline.com.br/>>; Disponível em <<http://historiadomundo.uol.com.br/>>; Disponível em <www.historianet.com.br>. Acesso em 02 de fevereiro de 2020.

americanos, em território alemão, à frente da *Companhia Easy* que descobre um campo de concentração nazista perto de *Landsberg*. No episódio, baseado em fatos reais, fica registrada a chegada da tropa do Exército dos EUA, primeiros americanos da II Guerra Mundial a encontrar o primeiro campo de concentração de judeus e a permitir o acesso da imprensa mundial para que mostrasse ao mundo as atrocidades cometidas com os prisioneiros. O comandante também obrigou os alemães da cidade, civis e militares, a refletirem sobre os crimes cometidos e a enterrarem os corpos encontrados com as próprias mãos nuas.

Esse momento ficou marcado pela sensibilização do tema tratado, pois os estudantes se emocionaram com vários trechos do seriado e houve orientação, no final da aula, para que acessassem a plataforma educacional e respondessem um roteiro de perguntas elaborado pelo professor sobre o episódio apresentado.

No quinto momento, o professor orientou a turma sobre a ferramenta conhecida como *Youtube* e suas funcionalidades. Uma das tecnologias mais utilizadas no contexto da cibercultura é o *Youtube*. Este é um site especializado no compartilhamento de vídeos, na internet, que é utilizado para muitas finalidades, dentre elas: entretenimento, promoção pessoal, divulgação de conteúdo amador e profissional e, até mesmo, para fins lucrativos por meio da monetização.

A partir de um contexto colaborativo de aprendizagem entre o docente e os estudantes, foi proposto a criação de um canal da turma no *Youtube* e a produção de um vídeo relacionando alguns heróis da Marvel com a Segunda Guerra Mundial. Aqui cabe a explicação do que seja a didática colaborativa: um conhecimento didático-pedagógico capaz de gerar dispositivos de ensino potencializadores de aprendizagens significativas e compartilhadas com base no método dialógico, construindo assim ambiente proveitoso de aprendizagem (D'ÁVILA, 2006).

Para a construção do vídeo, foram selecionados alguns trechos do filme da Marvel **Capitão América: o Primeiro Vingador** que aborda a construção do super-herói Capitão América no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. Esses trechos foram reproduzidos em sala e trabalhados de forma mais concisa no Sílabo. Callari (2016) informa que o personagem do Capitão América não havia sido criado para combater gângsteres, monstros ou banqueiros gananciosos, mas para combater os nazistas na Europa que representavam uma ameaça concreta aos ideais e valores estadunidenses. Para Howe (2013):

⁷ *Band of Brothers* é uma minissérie de televisão que conta a história da *Easy Company*, integrante da 101ª Divisão Aerotransportada do Exército dos Estados Unidos, na Segunda Guerra Mundial. Coproduzida por Tom Hanks e Steven Spielberg, foi lançada pela HBO em 2001 e continua sendo exibida em diferentes canais de televisão ao redor do mundo.

Enquanto Superman, Batman e outros heróis continuavam enfrentando aliens, vilões fantasiados e ladrões de banco, as estrelas mais vivazes, espalhafatosas e raivosas da *Timely* já puxavam as manguinhas para combater vilões reais da Segunda Guerra Mundial. Nas últimas semanas de 1939, o Príncipe Submarino desviara um UBoat alemão do litoral de Nova York; Marvel Boy enfrentou um ditador chamado Hiller (diz-se que Goodman tinha medo de um processo de Adolf), e Namor colaborava na resistência de uma ilha francesa contra os invasores nazistas. Foram batalhas esporádicas. A guerra na Europa, porém, estava ganhando novos tons: a França havia tombado, e a ameaça de o mando nazista espalhar-se pelo mundo começou a entrar na cabeça dos norte-americanos (HOWE, 2013, p. 27).

O contexto histórico da Europa com a ascensão dos regimes totalitários em vários países e as questões políticas ligadas à realidade social que coexistia nos EUA, que estava se recuperando da crise de 1929, potencializou o surgimento das ideias que permeavam a construção de super-homens. A partir disso, as ideias foram transpostas para os quadrinhos e se tornaram um grande sucesso comercial à época. O capitão América encarnava todos os valores exaltados pela sociedade americana: patriotismo e o individualismo.

Outros personagens da Marvel também entraram na guerra ao lado dos aliados, como o príncipe submarino chamado de Namor, “Buck”, conhecido atualmente como o soldado Invernal e parceiro do Capitão América na época, Tocha Humana e Ciclone. O inimigo a ser combatido nos quadrinhos contra a dominação e ocupação nazista era Hitler e seu fiel braço direito, o Caveira Vermelha, caracterizado pelo quadrinho como um supervilão.

No sexto e penúltimo momento, em sala de aula, os estudantes criaram o canal da turma no *Youtube* e postaram o vídeo produzido e editado de forma colaborativa com o professor⁸. A produção do vídeo ocorreu com os estudantes tendo a supervisão e orientação do professor. Os discentes realizaram a tarefa por meio da utilização de um celular com câmera e a edição posterior foi feita utilizando-se o programa Sony Vegas, que oferece bons recursos para projetos audiovisuais. O programa não é difícil de usar, mas requer que o usuário conheça as ferramentas para aproveitar todos os benefícios.

A culminância da sequência didática ocorreu no auditório do Colégio Estadual de Jequié, com a socialização do vídeo postado no *Youtube* para todas as turmas de 3º ano do Ensino Médio, turno Diurno, da instituição.

Por fim, a composição de toda dimensão propositiva da sequência didática tem como base a utilização da Plataforma Educacional Sílabo ao longo de todo o processo, com slides sobre o tema, vídeos do *Youtube*, atividades, questionários, quiz com o objetivo de diagnosticar dificuldades de aprendizagem entre os estudantes e orienta-lós de forma individualizada no próprio espaço virtual. Além disso, as tarefas em grupo, utilizando-se de

⁸ Link do vídeo produzido pela turma: <<https://www.youtube.com/watch?v=RNtOezIHQGQ&t=9s>>.

diversas ferramentas como o mecanismo de busca do *Google*, do *Instagram* e do *Youtube*, aliadas ao universo Marvel, foram escolhidas para estimular uma aprendizagem mais significativa e colaborativa na relação ensino-aprendizagem de história.

3.4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA REALIZADA: ARTICULAÇÃO DO MÉTODO HÍBRIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa foi realizada por meio da plataforma Sílabo, disponibilizada para os estudantes por meio de diários de bordo virtuais (um formulário *web* integrado à plataforma que permite a criação, o compartilhamento e a disponibilização de formulário na *web*), encaminhado automaticamente para o pesquisador e respondido durante o desenvolvimento da sequência didática. O universo da pesquisa compreendeu 11 formulários obtidos pelo pesquisador. O diário de bordo virtual representou a ferramenta metodológica que norteou a pesquisa, pois sua elaboração visou discutir questões relativas à percepção dos alunos quanto às suas experiências, aprendizados, quais as dificuldades enfrentadas durante esse processo e as contribuições efetivas da articulação do método de Ensino Híbrido com o ensino de história.

A revisão sistemática foi realizada em três fases: (i) planejamento, em que as diretrizes da pesquisa foram baseadas na articulação do método do Ensino Híbrido com o ensino de história, tendo como base a pesquisa participante; (ii) condução, que consistiu em executar a sequência didática em sala de aula; e finalmente, (iii) a etapa de extração de dados, que nos permitiu examinar os diários de bordo virtuais dos estudantes.

A forma de abordagem foi qualitativa devido à interpretação dos dados pelo autor. Sua classificação é de natureza exploratória devido à busca aprofundada na literatura sobre o assunto. O estudo e fundamentação de toda a sequência didática se estabeleceram por meio de instrumentos de coleta de dados como artigos, dissertações e teses.

A metodologia utilizada durante toda a sequência didática foi a pesquisa participante, pois se buscou de forma contínua um elo entre o saber e a ação, tendo os alunos e o professor de História da educação básica como sujeitos e o envolvimento de todos com a produção do conhecimento coletivo.

O ponto inicial desse trabalho que liga diretamente o Ensino Híbrido com a pesquisa participante foi o de situar a sequência didática com a realidade social estruturada dos estudantes. A escolha do tema trabalhado em sala relacionando-o ao universo Marvel ocorreu de forma espontânea entre os próprios alunos.

O percurso da sequência didática com a pesquisa participante ocorreu de forma significativa, mediante o estímulo da pesquisa em sala de aula e fora dela, com a utilização de recurso tecnológico, das atividades participativas e colaborativas na produção de vídeo, postagens do material nas redes sociais e do protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento histórico. Todos os envolvidos (professor e estudantes) foram sujeitos do conhecimento (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Para coleta de dados, utilizou-se os diários de bordo dos estudantes feitos na própria plataforma, buscando obter informações mais abrangentes sobre o assunto objeto da pesquisa.

Os primeiros registros feitos pelos alunos apresentam as descrições das atividades realizadas em sala de aula, atividades na plataforma Sílab e considerações sobre o desenvolvimento da sequência didática. Na maior parte dos diários de bordo, os estudantes se restringem a relatar o que aconteceu de forma distante e descontextualizada. Apesar disso, existem diários de bordo de alguns estudantes que se assumem participantes do processo, como se pode ver no trecho extraído do diário da estudante Juliana, em que formula algumas considerações sobre a sequência didática:

A plataforma digital foi também um meio bem diversificado em compreender melhor o assunto elaborado, pois para responder as questões tínhamos que ler e entender o assunto (Diário de bordo da aluna Juliana; registro realizado em dezembro de 2019).

Ficou perceptível, pela descrição da estudante, a novidade sobre a utilização de uma plataforma *online* pela turma e como essa diversificação a auxiliou em compreender melhor o assunto trabalhado. No mesmo diário, ela afirma que:

O diário de bordo para mim, foi uma experiência muito boa e diferente. Confesso que me motivou um pouco em prestar mais atenção nas aulas, pois depois teria um certo compromisso em relatar o que aconteceu (Diário de bordo da aluna Juliana; registro realizado em dezembro de 2019).

Ao analisar essa parte do diário, percebemos o envolvimento dela se colocando como sujeito participante do processo e sua motivação na aprendizagem das aulas de história.

Em outro diário de bordo, do aluno Nathan, percebe-se uma descrição muito detalhada e criteriosa das aulas *off-line* e *on-line*. Ele não se limita a fazer apenas a descrição das aulas, mas faz questão de tecer elogios à utilização, por parte do professor, das redes sociais e da internet em sala de aula. Ele afirma:

Gostei muito das aulas por causa do uso das redes sociais e da internet também. Fica mais dinâmico e divertido (Diário de bordo do aluno Nathan; registro realizado em dezembro de 2019).

Nos registros dos diários de bordo dos estudantes, ao longo da sequência didática, nota-se que a utilização dos recursos tecnológicos foi um aspecto inovador para a turma. Os alunos passaram a ser os sujeitos responsáveis pela construção do conhecimento de forma colaborativa com o professor, tendo a devida orientação do uso dessas ferramentas cognitivas em sala de aula.

No diário de bordo do aluno Felipe, ele ressalta que passou a gostar das aulas de história por causa da contextualização do assunto sobre a II Guerra Mundial com o universo em quadrinhos e cinematográfico do universo Marvel. Segundo ele:

As aulas do nosso Jedi foram legais e aprendi a gostar de história. Nunca vou me esquecer da II guerra mundial quando me lembrar do Capitão América (Diário de bordo do aluno Felipe; registro realizado em dezembro de 2019).

É possível perceber nesse relato a aprendizagem significativa que o estudante teve no momento em que o professor conseguiu relacionar o conteúdo histórico trabalhado com os quadrinhos e filmes da Marvel. Essa relação dialógica entre professor e aluno, aliada à utilização das tecnologias digitais no espaço educacional, potencializou a aprendizagem histórica dos estudantes.

Em um dos relatos do diário de Bordo, a estudante Samantha descreve o que achou das aulas da seguinte forma:

Sobre as aulas para a elaboração deste diário, tenho a dizer que foi bastante interessante. Além de que, tive que prestar muita atenção nas aulas, tanto para elaborá-lo, quanto para o meu autodesenvolvimento. Vale ressaltar que o aplicativo sílabe foi muito eficiente, pois, sua praticidade colaborou para o nosso desempenho. A parte que mais me marcou foi o episódio do Band of Brothers sobre o holocausto dos judeus pelos nazistas. Foi chocante (Diário de bordo da aluna Samantha; registro realizado em dezembro de 2019).

Nesse relato, a estudante teve uma impressão positiva da Plataforma Sílabe e destaca que foi sensibilizada com o episódio sobre o Holocausto em sala de aula. Para Matta (2006), o ensino de história deve ser útil e motivador e envolver os alunos e professores como autores e atores do processo educacional.

Nos relatos também podemos encontrar algumas críticas e reflexões dos estudantes sobre o percurso da sequência didática que envolve a estrutura do colégio, para aplicar o

método do ensino híbrido, e sobre algumas atividades postadas na Plataforma Sílabo. Segundo o estudante Bruno:

Sobre o uso da técnica do diário de bordo. Foi algo que ajudou a fixar mais o que era dado em sala de aula por conta dos relatórios feitos. E a plataforma sílabo é algo muito simples de ser usado e que facilita a relação entre o professor e os alunos mesmo fora da sala de aula, único ponto negativo é que há questões abertas nas atividades (Diário de bordo do aluno Bruno; registro realizado em dezembro de 2019).

Em todos os relatos dos diários de bordo dos alunos há um consenso sobre a melhora da relação dos agentes do processo educacional (professor e aluno) com a utilização do método do Ensino Híbrido. Apesar disso, surgem algumas críticas sobre a inserção de “questões abertas” na plataforma, como no relato acima. Nesta nova cultura digital que nos permeia, surgem “jovens clickbaits”⁹, isto é, jovens que se apegam à manchetes sensacionalistas e/ou imagens em miniatura, criadas para atrair cliques e incentivar o compartilhamento do material pelas redes sociais. O professor de história deve integrar a cultura digital com a escola, em sua sala de aula, a partir do desenvolvimento de trabalhos que não bloqueiem a capacidade do aluno sobre a História, sempre sugerindo que os fatos e conteúdos nunca devem ser dados de forma acabada (GIOVANNI, 1994).

O clickbait trata-se de um texto, vídeo ou algum produto encontrado na internet que seduz de forma impactante o leitor, mas que no final não entrega a experiência prometida. A expressão “jovem clickbait” significa um jovem que gosta de textos, vídeos ou produtos na internet sensacionalistas de forma pronta, rápida sem se importar se o conteúdo visto é verdadeiro. Esse tipo de jovem gosta de textos ou questões curtas que “informem” de forma rápida sobre determinado assunto sem necessitar de pesquisas prolongadas sobre o conteúdo. Na educação, esses jovens questionam textos longos, problematizações, questões abertas, pois seu modo de vida é de informações “*fast-food*” retiradas da internet com apenas um clique no celular ou computador.

Pode-se observar, por meio dos relatos dos estudantes nos diários de bordo, ao longo de todas as aulas, que a aplicação e a análise da sequência didática colaborativa envolvendo as TDICs e a metodologia do Ensino Híbrido, em uma turma da 3ª Série do Ensino Médio do Colégio Estadual de Jequié, demonstraram uma grande potencialidade pedagógica para o ensino de história envolvendo professor e alunos na sala de aula. Outra potencialidade

⁹ Termo criado por mim, que se refere a jovens que são bombardeados de manchetes ou imagens sensacionalistas a todo momento na web e se satisfazem com curiosidades superficiais sem o devido aprofundamento de estudo sobre determinado conteúdo ou informação exposta.

observada foi a inserção da cultura digital na unidade escolar, apesar das inúmeras dificuldades encontradas na estrutura física e em documentos como a Portaria Interna do colégio discutida no primeiro capítulo dessa dissertação.

A discussão sobre o ensino de história no século XXI e a importância das TDICs no Ensino de História no Ensino Médio são de extrema relevância nos dias atuais. As experiências dos professores de História da Escola Estadual de Jequié discutidas no primeiro capítulo, tendo como fontes os planos de curso dos professores e a Portarias Interna da unidade escolar, ampliam o debate sobre o papel dos professores no ensino de história na cultura digital. Essa cultura digital que permeia toda a sociedade ainda não foi inserida de forma definitiva no espaço escolar e devemos buscar alternativas pedagógicas para sua inclusão na sala de aula.

Dado o perfil dos estudantes, na sala de aula, com grande conhecimento tecnológico, entende-se o grande destaque escrito nos diários de bordo sobre a utilização das ferramentas cognitivas e os recursos tecnológicos. A questão que se coloca na sequência didática não é o conhecimento exclusivamente técnico dos estudantes, mas a pedagógica quanto ao uso de recursos tecnológicos na educação. Percebe-se a importância dessa utilização pedagógica no confronto com o ensino tradicional, como uma forma de transição imposta pela inserção da tecnologia para uma aprendizagem mais participativa. A aplicação e a consequente análise cognitiva da sequência didática, realizada numa turma de 3º ano do Colégio Estadual de Jequié, buscaram obter a visão dos estudantes sobre a nova potencialidade pedagógica do método para a educação pública no Ensino Médio.

Vale destacar que os estudantes pretendem utilizar as ferramentas cognitivas (*Instagram, Youtube*, ferramenta do *Google* e a plataforma *Sílabe*) trabalhadas na sequência didática em outras disciplinas, ou seja, alguns professores da turma também aderiram à proposta do Ensino Híbrido. A proposta do Ensino Híbrido enseja a personalização e a tecnologia na educação em inúmeras variantes e, por meio de plataformas *online* e outras ferramentas, pode potencializar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Alguns exemplos de ferramentas que podem ser exploradas com essa finalidade são: jogos educativos, ferramentas de busca, navegadores, *Youtube, Facebook, Twitter, Google Drive, Google Tradutor, Google +, Google Acadêmico, Google Docs, Hangouts, Acrobat, Office*, etc...

Sendo assim, os estudantes conjuntamente com o professor apresentaram as seguintes sugestões para a unidade escolar: o colégio deve ter uma infraestrutura adequada de rede de *internet* sem fio, disponível para os estudantes e professores; criação de *chats* e interação

online com o professor; incentivar a construção colaborativa das atividades entre professor e aluno; ter acesso à plataformas *online* para realizar avaliação individualizada e direcionada, de acordo com o nível de aprendizagem e capacidade de cada aluno; o professor facilitar a criação de conteúdo para o aluno estudar fora da sala de aula (Plataforma Sílabes ou outras), como vídeos e áudios. Além disso, pode-se vislumbrar a questão de gravação de vídeos feita pelos alunos, utilizando-se a ferramenta cognitiva do Youtube e alinhá-la à estratégia de aprendizagem que possibilite a construção colaborativa do conhecimento formulada pelo estudante em relação aos conteúdos trabalhados pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aferiu-se que o ensino é uma atividade que permanece constantemente sendo discutida e transformada na contemporaneidade. De natureza fluída, se altera diante do progresso das inovações tecnológicas e suas decorrências.

Constatou-se também que a assimilação da tecnologia se dá a passos largos e os sujeitos mais jovens a usam rotineiramente em suas dinâmicas de comunicação, de tal maneira que a maioria desenvolve uma determinada dependência em relação a ela. É função da escola combinar esse deslumbre dos mais novos pelos dispositivos tecnológicos em um processo de designação do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o método híbrido apresenta, especificamente, a percepção de estimular o emprego das mídias digitais com o propósito de aumentar a qualidade do ensino das crianças e adolescentes. Assim, seria possível e factível adotar a tecnologia a favor do ensino.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise do ensino de história, no Colégio Estadual de Jequié, em relação à utilização das TDICs por parte dos professores de história, como também a aplicação de uma sequência didática de história em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, empregando a metodologia do Ensino Híbrido com a devida reflexão crítica dos estudantes em todo o percurso didático. Essa reflexão acerca dos benefícios e dificuldades encontrados ao trabalhar essa metodologia, mediante leitura dos diários de bordo virtuais construídos pelos discentes, permitiu verificar como o Ensino Híbrido pode vir a potencializar a aprendizagem.

De um modo geral, os estudantes demonstraram engajamento no decorrer da sequência didática ao participarem, de forma colaborativa, das atividades propostas. Entretanto, enfrentei algumas dificuldades, como controlar a euforia da turma e a instrumentalização dos recursos oferecidos pela escola. Em parceria com os estudantes, foram utilizados os recursos

tecnológicos nas aulas, mas a falta de apoio e de estrutura do colégio fez com que o uso ainda ficasse muito limitado, visto que os alunos da mesma turma possuíam perfis diferenciados.

Os estudantes também demonstraram muito interesse pelo tema trabalhado em conjunto com o universo Marvel e buscaram se aprofundar sobre o conteúdo, principalmente, por meio de livros, *internet* e cinema. Diante do exposto pelos alunos, por intermédio dos diários de bordo e em diálogo com o professor na sala de aula, ficou evidente que os objetivos do método do Ensino Híbrido com o uso das ferramentas cognitivas foram realmente alcançados.

A plataforma educacional Sílabo conseguiu tornar as aulas mais interativas, pois os alunos puderam ter acesso ao conteúdo e atividades de forma online em qualquer dispositivo e a qualquer hora, tornando-se uma extensão da sala de aula. Cabe salientar o envolvimento engajado dos estudantes ao longo de toda sequência didática que contribuiu de forma decisiva para a construção do pensar histórico de forma coletiva e colaborativa.

A inserção, na sequência didática, das ferramentas cognitivas ligadas às redes sociais como o *Instagram* e o *Youtube* possibilitaram o engajamento dos estudantes, cuja identificação pode ser verificada no envolvimento de suas próprias produções, aflorando a imaginação e criatividade sobre o tema trabalhado. Os vídeos permitiram aos alunos entenderem melhor o conteúdo por apresentarem uma linguagem fácil e por o aproximar do cotidiano dos discentes. Além disso, as ferramentas propiciaram um ambiente enriquecedor e motivador que, além de divertir, passou a ser visto como um potencializador de aprendizagem, permitindo aos alunos uma melhor compreensão de alguns conceitos que antes não foram assimilados na sala de aula.

Dada a importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos ou sequências didáticas que visem à inclusão de forma definitiva da cultura digital na educação básica; que possam desencadear competências e habilidades para garantir um potencial ensino de maior qualidade e uma aprendizagem mais significativa; que atendam as diferentes necessidades dos alunos para assim efetivar uma prática pedagógica diferenciada.

Isso posto, concluiu-se que o Ensino Híbrido pode, verdadeiramente, potencializar o processo de ensino de história no Colégio Estadual de Jequié, desde que exista uma organização ampla do educador e dos demais envolvidos na gestão educacional de forma integrada às condições técnicas que a escola oferece e à participação eficaz dos alunos, não obstante as questões sobre teoria e prática educacional expostos na presente pesquisa.

Assim, em síntese, o presente estudo analisou os principais benefícios e problemas gerados pela metodologia referente ao Ensino Híbrido no ensino de história, com a finalidade

de apresentar uma nova alternativa pedagógica para o ensino de história realizado no Colégio Estadual de Jequié. Sugere-se, ainda, que outros estudos sejam desenvolvidos para discutir e fortalecer o tema da presente pesquisa, levando-se em consideração a evolução da sociedade, bem como os principais autores das áreas do Ensino de História, Educação e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. **Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. **A presença do setor privado na gestão da educação pública**: refletindo sobre experiências brasileiras. Revista Educação e Políticas em Debate. v. 1, n. 1, jan./jul., 2012, p. 55-66.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ANTÔNIO, José Carlos. Uso pedagógico do giz (do giz???), **Professor Digital**, SBO, 28 set. 2009. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2009/09/28/uso-pedagogicodo-giz-do-giz/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

ARAÚJO, João Batista; CHADWICK, Oliveira Clifton. **Aprender e ensinar**. 5. ed. São Paulo: Global, 2002.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (como se faz) sequência didática? **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

ARAÚJO, Marcelo Marcos de. **A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de história**: explorando possibilidades. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, Araguaína, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173224/1/A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20mecanismo%20de%20busca%20do%20Google%20na%20pesquisa%20e%20no%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20explorando%20possibilidades.pdf> . Acesso em: 02 abr. 2020.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANKER, M. M. **A descriptive study of Wisconsin pk-12 virtual public school program operations and management**. Ph Thesis - Edgewood College, 2012.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BERRETT, Dan. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. **The Education Digest**, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula.* SP: Contexto, 2003, p. 37-48.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação É a base.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BURGESS, Jean. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade.** In: Jean Burgess e Joshua Green; com textos de Henry Jenkins e John Hartley. Tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CALLARI, Victor. **Política e terrorismo na série Guerra Civil da Marvel Comics.** 2016. 209 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História e Historiografia. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/47942>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CASTELLS, M. A. **Sociedade em rede: do conhecimento à política.** In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política.* Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2007.

CERQUEIRA, Patrícia. Por que investir em Educação Pública?. **Revista Educar para Crescer.** São Paulo: Editora Abril, jul. 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/empresas-investem-educacao-publica-478072.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CGI. **TIC Educação 2017.** Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI - Comitê Gestor da Internet no Brasil, CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2018. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

CHERRY, L. D. **Blended learning: an examination of on-line learning's impact on face-to-face instruction in high school classrooms.** PhD Thesis – Walden University, 2010.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

DAMASCENO, José Alves; BRITO, Glaucia da Silva. **O uso das TICs nas aulas de história e estratégias para inclusão digital dos professores**. Programa de desenvolvimento Educacional, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1414-8.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

D'ÁVILA, Cristina. **Por uma didática colaborativa no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem**. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn (Org.). Práticas pedagógicas e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOUSSOT, Sylvain. **Didactique de l'histoire**: outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

DUARTE, Maria Betânia de Araújo. **Desafios da prática docente no ensino de história**. 2014. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

FERREIRA, Maria José de Abrantes. **Novas tecnologias na sala de aula**. Campina Grande, 2014.

FITZPATRICK, Michael. Classroom lectures go digital. **The New York Times**, 24 jun. 2012. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2012/06/25/us/25iht-educside25.html>>. Acesso em: 24 out. 2019.

FORMIGA, M.; LITO, F. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. USA. Tradução de Maria Cristina Gulate Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. **O que é pesquisa participante**. Tradução de Telmo Adams. In: BRANDÃO, C. Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). Pesquisa Participante: o saber da Partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006, p. 93-121.

GÜZER, B.; CANER, H. **The past, present and future of blended learning**: an in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 116, 2014, p. 6.

HOWE, Sean. **Marvel Comics**: a história secreta. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Leya, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JEQUIÉ (BA). Estabelece o Regulamento Escolar para Normas de Convivência em Coletividade, Respeito Mútuo e Cultura de Paz no Ambiente do Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura. **Portaria Interna nº 0001/2013**. Jequié, 2013, p. 1-10.

_____. **Termo de uso do aparelho celular**. Jequié, 2013.

_____. **Plano de curso por componente curricular – Ensino Médio 1º ano**. Jequié, 2019.

_____. **Plano de curso por componente curricular – Ensino Médio 2º ano**. Jequié, 2019.

_____. **Planos de curso por componente curricular – Ensino Médio 3º ano**. Jequié, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In: NIKITIUK, Sônia L. (org). *Repensando o Ensino de História*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29-50.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. **Colaboração, tecnologia e ensino de história: o pensar histórico e a autoria de hipermídia em rede**. Dissertação de Mestrado. 2009. 137 f. Universidade do Estado da Bahia – Uneb - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – ppgeduc – Campus 1, 2009. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2016/01/luciana_conceicao_de_almeida_martins.pdf Acesso em: 16 Abr. 2020.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico USF*, v. 19, n. 2, p. 317-328, 2014.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de História – utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores: um ambiente mediador para o ensino aprendizagem de História**. Tese (Doutorado em Educação). 2001. 229 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2001. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001531.pdf> Acesso em: 16 Abr. 2020.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAZUR, E.; CROUCH, C.; Watkins, J.; FAGEN, A. P. **Peer Instruction: Engaging students one-on-one, all at once**. *Reviews in Physics Education Research*, Ed. E.F. Redish and P. Cooney, College Park, MD, 2007.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis**. *Trab.*

linguist. apl. [online], vol.56, n. 1, 2017, p. 259-299. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132017000100259&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 Abril 2020.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online**: possibilidades e desafios para o espaço escolar. Dissertação (mestrado). 2018. 167 f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, CFCH., Recife, 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2013.

_____. **Integrar as tecnologias de forma inovadora**. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Rui José Fernandes. **Importância das TIC e de recursos multimídia na aula de história**. Dissertação (Mestrado - História). 2013. 117 f. Instituto Superior Politécnico de Viseu, 2013. Disponível em: https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2038/1/projeto_revis%C3%A3o_final%2018_02.pdf. Acesso em: 16 Abr. 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 1997, Burgos, Espanha. Actas. Burgos: ENAS, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set. dez. 2001.

PALHARINI, Cristiano. **Peer Instruction** – Uma metodologia ativa para o processo de ensino e aprendizagem. Blog Cristiano Palharini - Sobre Física, Educação, Filosofia, Religião, Softwares e outras coisas mais. Publicado em 25 de julho de 2018. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2018/07/25/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>. Acesso em: 24 out. 2019.

PENNA, Fernando de A. **Operação Ensino de História**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1313026958_ARQUIVO_OperacaoEnsino deHistoria.pdf Acesso em: 15 out. 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História como operação historiográfica**. Tese (Doutorado). 2013. 267 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/49991729/ensino-de-historia-operacao-historiografica-escolar>. Acesso em: 02 nov 2019.

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, **Chapecó**, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512> . Acesso em: 04 dez. 2019.

PERRET, Natalie; JUNQUEIRA, Luciano. Investimento social privado: o papel das fundações corporativas na gestão das políticas sociais. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, maio/jun. 2011, p. 121-138.

PINTO, A. S. da S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. do A.; SELLMAN, M. Z.; KOEHLER, S. M. F. **Inovação didática** – projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “Peer Instruction”. *Janus*, Lorena, ano 6, n. 15, jan./jul., 2012, p. 76-87.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual de Jequié – CEJ, 2009.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010, p. 201-204. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289%20>. Acesso em: 06 dez. 2019.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. EDUFBA: Salvador, 2017.

RAMOS, T. L.; SOUZA, R. P. L.; ALVES, J. B. M. Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. **ICBL2013 – International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning**, 2013, p. 275-282. Disponível em: http://www.icbl-conference.org/proceedings/2013/papers/Contribution89_a.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009

REZENDE, Murilo José de. A concepção de ensino de história presente nos planos de ensino dos licenciandos em história da USP. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 235-247, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12973>. Acesso em: 04 dez. 2019.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história**: o ensino híbrido e suas possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). 2016. 97 f. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

ROSSATO, M. **A aprendizagem dos nativos digitais**. Em A. Mitjáns Martínez; P. Álvarez (Orgs.). Brasília: Liber Livro, 2014.

RUCK, K. A. **A descriptive study of pedagogical characteristics of online versus face-to-face teaching methods in a secondary blended learning environment**. PhD Thesis. 2012. 174 f. Indiana University of Pennsylvania. December, 2012. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/123460/>. Acesso em: 06 nov. 2019.

RÜSEN, Jörn. **O ensino de História**. In: SHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. de. Experiência, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica e narrativa histórica – fundamentos, tipos, razão. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 15. edição. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHMIDT, M.A. **A formação do professor de história**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHNEIDER, B.; BLIKSTEIN, P.; PEA, R. **The Flipped, Flipped Classroom**. The Stanford Daily, 5 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.stanforddaily.com/2013/08/05/the-flipped-flipped-classroom/>>. Acesso em: 24 out. 2019.

SCHNEIDER, Simone W. C.; LEONB, Adriana D. **Fontes, Métodos e Abordagens nas Ciências Humanas** [livro eletrônico]: paradigmas e perspectivas contemporâneas / Amanda Basilio Santos; Elisabete da Costa Leal; Juliana Porto Machado; Ronaldo Bernardino Colvero (Organizadores). 1. ed.– Pelotas: BasiBooks, 2019. 1379p. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=OW2DDwAAQBAJ&pg=PP5&dq=Fontes,+M%C3%A9todos,+Abordagens,+nas,+Ci%C3%Ancias,+Humanas,+%5Blivro+eletr%C3%B4nico%5D:+paradigmas+e+perspectivas+contempor%C3%A2neas+/-+Amanda+Basilio+Santos;+Elisabete+da+Costa+Leal;+Juliana+Porto+Machado;+Ronaldo+Bernardino+Colvero+\(Organizadores\).+1.+ed.%E2%80%93+Pelotas:+BasiBooks,+2019&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwjtwNK4h7zrAhUsGbkGHW52AL8Q6AEwAHoECAAAQAg](https://books.google.com.br/books?id=OW2DDwAAQBAJ&pg=PP5&dq=Fontes,+M%C3%A9todos,+Abordagens,+nas,+Ci%C3%Ancias,+Humanas,+%5Blivro+eletr%C3%B4nico%5D:+paradigmas+e+perspectivas+contempor%C3%A2neas+/-+Amanda+Basilio+Santos;+Elisabete+da+Costa+Leal;+Juliana+Porto+Machado;+Ronaldo+Bernardino+Colvero+(Organizadores).+1.+ed.%E2%80%93+Pelotas:+BasiBooks,+2019&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwjtwNK4h7zrAhUsGbkGHW52AL8Q6AEwAHoECAAAQAg). Acesso em: 05 abr 2020.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, núm. 37, dezembro, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2008, pp. 69-74. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550193011.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. **Sala de Aula Interativa**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SINGH, H. Building Effective Blended Learning Programs. **Educational Technology**, v. 43, n. 6, p. 51-54, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265024077_Building_Effective_Blended_Learning_Programs. Acesso em: 07 abr. 2020.

SOCIALBAKERS, **Plataforma de Marketing de Mídia Social Unificada**. Instagram vs. Facebook Report: Key Trends You Need to Know. Estudo realizado pelo grupo. Disponível em: <<https://www.socialbakers.com/blog/instagram-vs-facebook-report-key-trends-you-need-to-know>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

TOLEDO, Luiza H. L. A. de S. S.; LAGE, Fernanda de C. O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: relatos de uma experiência no Curso de Direito. **XXII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UNINOVE**, p. 375- 390, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>>. Acesso em: 24 out. 2019.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

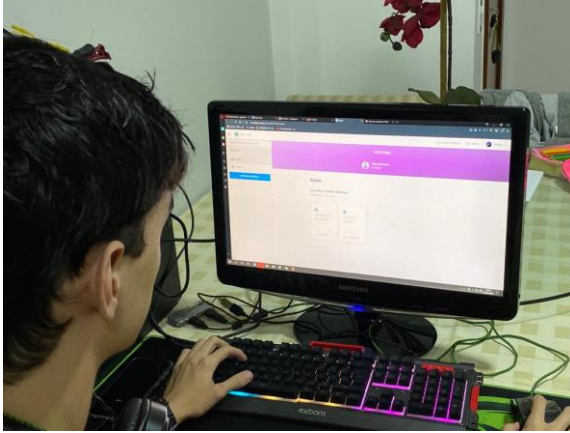
VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, 2014a, p. 79-97. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/66787475/valente-j-a-sala-de-aula-invertida-educar-em-revista-2014>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede - Revista de Educação à Distância**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2014b, p. 32-50. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10/22>. Acesso em: 24 out. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – IMAGENS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Fotografia 1 – Aluno utilizando a Plataforma Sílabes



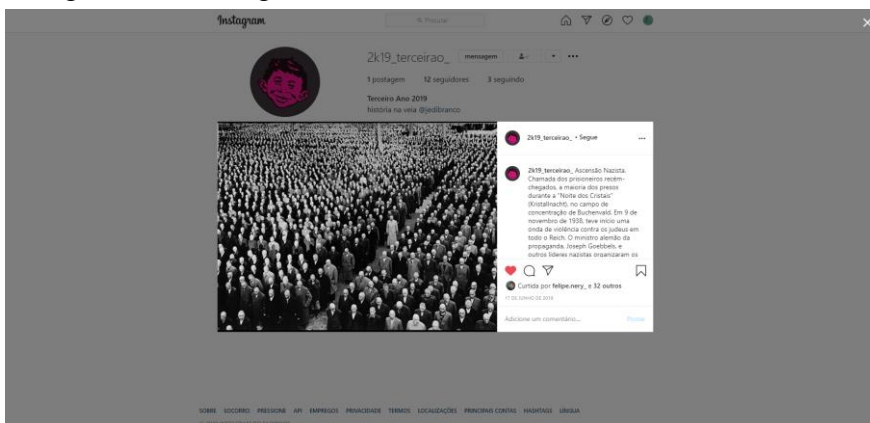
Fonte: Acervo do pesquisador.

Fotografia 2 – Pesquisa utilizando a ferramenta google



Fonte: Acervo do pesquisador.

Fotografia 3 – Instagram da turma do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Acervo do pesquisador.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANÁLISE FÍLMICA

Data: ____/____/____

1. IDENTIFICAÇÃO:

Aluno(a): _____

Disciplina: _____

2. FICHA TÉCNICA DO FILME:

Título do filme:

Atores principais:

Direção: _____

Produção: _____

Ano: _____

Duração: _____

3. GÊNERO DO FILME:

() Histórico () comédia () ficção () romance () animação

() documentário () drama () suspense () ação () outros

4. A LINGUAGEM PREDOMINANTE É:

() formal () informal

5. GRAU DE ENTENDIMENTO

() fácil () razoável () difícil

6. VALORES CINEMATOGRAFICOS

Assinale com um X as letras O (ótimo), B (bom), M (médio), F (fraco) de acordo com o seu julgamento, quanto aos aspectos do filme:

Música () O () B () M () F

Fotografia () O () B () M () F

Cenários () O () B () M ()

F Efeitos () O () B () M () F

Diálogos () O () B () M ()

F Enredo () O () B () M () F

7. TEMAS ABORDADOS:

() Culturais () Científicos () Políticos () Religiosos

() Psicológicos () Outros: _____, _____, _____

8. ENREDO (SÍNTESE):

9. IDÉIA OU MENSAGEM CENTRAL DO FILME:

10. CENA DE MAIOR IMPACTO. JUSTIFIQUE:

11. CONTRIBUIÇÃO DO FILME PARA O ESTUDO DA DISCIPLINA:

12. RELACIONE AS CONTRIBUIÇÕES DO FILME PARA SUA FORMAÇÃO:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

13. AVALIAÇÃO FINAL

() Ótimo () Muito bom () Bom () Regular

14. COMETÁRIOS FINAIS E/OU SUGESTÕES:

Auxílio para preenchimento:

Enredo: é o encadeado de ações executadas ou a executar pelos personagens em uma ficção, afim de criar sentido ou emoção no espectador. O enredo, ou trama, ou intriga, é, podemos dizer, o esqueleto da narrativa, aquilo que dá sustentação à história, ou seja, é o desenrolar dos acontecimentos. Geralmente, o enredo está centrado em um conflito, responsável pelo nível de tensão da narrativa. O enredo pode ser organizado de várias formas.

Observe a mais comum:

- Situação inicial - os personagens e espaço são apresentados.
- Quebra da Situação Inicial - um acontecimento modifica a situação apresentada.
- Estabelecimento de um Conflito -. Surge uma situação a ser resolvida, que quebra a estabilidade de personagens e acontecimentos
- Clímax - ponto de maior tensão na narrativa.
- Epílogo - solução do conflito. Obs.: essa solução não significa um final feliz.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DOS DIÁRIOS DE BORDO

01. Estudante Bruno

02/12/19

Dia em que o professor Thiago durante a aula apresentou slides para a turma sobre a 1ª Guerra Mundial; discutimos também sobre a Revolução Russa e a Alemanha Nazista. No decorrer da aula foi dada uma atividade para a turma, a qual o professor pediu para que a turma se organizasse em 2 grupos de 5 pessoas. Essa atividade tinha como objetivo a discussão sobre o quadro “Guernica” de Pablo Picasso que apresenta de forma artística o bombardeio dessa cidade pelos nazistas. Na mesma aula o professor Thiago informou que havia colocado uma atividade na plataforma digital usada pela turma, o "sílabe", nessa atividade foi apresentada questões sobre os antecedentes da II Guerra Mundial e vinha anexo a ela um link do YouTube com um vídeo que falava sobre o assunto, nessa atividade constavam 6 questões que deveriam ser respondidas online. Após o término da atividade em grupo, a turma foi liberada.

09/12/19

Dia em que o professor Thiago acessou conosco o aplicativo sílabe em sala de aula para a correção de erros em alguns e-mails. Na mesma aula foi passado um episódio de uma série de nome Band Brothers especificamente o episódio de número nove, em que foi mostrado o momento da guerra onde os americanos encontram os campos de concentração do império Nazista. Depois de passar o episódio o professor pediu que nos reuníssemos em grupos e foi dado a cada grupo um texto chamado de “noite dos cristais” que falava sobre o processo de destruição de patrimônios judaicos e de agressão contra os judeus. Com esse texto havia um roteiro, que foram respondidas por cada grupo, após a entrega da atividade a turma foi liberada.

Sobre o uso da técnica do diário de bordo. Foi algo que ajudou a fixar mais o que era dado em sala de aula por conta dos relatórios feitos. E a plataforma sílabe é algo muito simples de ser usado e que facilita a relação entre o professor e os alunos mesmo fora da sala de aula, único ponto negativo é que há questões abertas nas atividades.

02. Estudante Samanta

02 de Dezembro de 2019

Na aula de História, o professor Thiago passou um slide para a turma retratando a Primeira Guerra Mundial. Falou um pouco sobre o Nazismo e destacou uma obra chamada “Guernica” de Pablo Picasso. Essa obra retrata o bombardeio dessa cidade pelos nazistas, um massacre que resultou em várias mortes. Em seguida o professor dividiu a turma em grupos de cinco pessoas e passou para nós cinco questões sobre o assunto que ele tinha dado anteriormente, onde tivemos que usar o celular para tirar dúvidas, e usar nossos conhecimentos para responder cada questão. Ele também passou seis questões sobre a Segunda Guerra Mundial no aplicativo Sílabo, onde teríamos que responder em casa. E por fim, nos liberou.

09 de Dezembro de 2019

Na aula de História, no início da aula o professor Thiago abriu o aplicativo sílabo em sala de aula para concertar alguns problemas que estavam tendo nos e-mails de alguns alunos. Logo depois, passou um episódio da série “Band Brothers”, o episódio nove, no qual mostrou um pouco como foi o momento em que os americanos encontram os campos de concentração criados pelos nazistas. Depois o professor pediu que nos dividíssemos em grupos para ler um texto chamado “Noite dos cristais”, sendo que logo após isso, tivemos que responder três questões sobre esse assunto e entregá-lo. Após, ele falou que queria que fizéssemos uma página no instagram para a turma, e que postássemos a imagem da “Noite dos cristais” e escrevêssemos um relato sobre esse momento. Ainda sobre isso, foi postado no sílabo 10 questões sobre o assunto, sendo divididas em 3 questões abertas, e as outras 7 questões fechadas, com vários textos e um vídeo sobre a Segunda Guerra Mundial.

16 de Dezembro de 2019

Na aula de história do dia 17/06/19, o professor Thiago Sarmento abordou em sala de aula quais foram os Heróis da Marvel que participaram da Segunda Guerra Mundial, deixando claro quais foram os nazistas e quais os aliados. Em seguida colocou o filme “Capitão América”, o qual foi o primeiro vingador.

Comentário sobre as aulas para a elaboração do Diário de Bordo:

Sobre as aulas para a elaboração deste diário, tenho a dizer que foi bastante interessante. Além de que, tive que prestar muita atenção nas aulas, tanto para elaborá-lo, quanto para o meu autodesenvolvimento. Vale ressaltar que o aplicativo sílabe fora muito eficiente, pois, sua praticidade colaborou para o nosso desempenho. A parte que mais me marcou foi o episódio do Band of Brothers sobre o holocausto dos judeus pelos nazistas. Foi chocante.

03. Estudante Felipe

Aula de História do dia 02/12

- A aula teve início com o nosso Jedi discutindo sobre aulas passadas sobre a Primeira Guerra Mundial, ocorreu a contextualização sobre o Tratado de Versalhes encerrando a Primeira Guerra Mundial oficialmente. Com os antecedentes da Segunda Guerra Mundial, a ascensão de Adolf Hitler ao poder começou na Alemanha em setembro de 1919 iniciando a Segunda Guerra Mundial. Logo após essa explicativa observamos a obra de Picasso produzida em 1937 e nomeada de Guernica ao Norte da Espanha que foi bombardeada no dia 26 de Abril de 1937. Com essa conclusão nosso Professor passou um exercício complementar na própria sala de aula.

Aula de História do dia 09/12

- A aula teve início com o nosso Jedi passando uma mini serie sobre a Segunda Guerra Mundial. Band Of Brothers que acompanha a história da "E" Easy Company, o 506º Regimento da 101ª Divisão Aerotransportada, desde o treinamento inicial da equipe, em 1942, até o final da 2ª Guerra Mundial, mostrando assim como as Pessoas estavam lidando com o fato de Americanos estarem combatendo o Nazismo na Europa e eles estarem descobrindo sobre os campos de concentrações em que os Nazistas prendiam judeus por crime e por meio dessa crueldade humanitária ter aberto portas para a ONU.

Aula de História do dia 16/12

- A aula teve início com nosso Jedi passando um Filme da Marvel Capitão América o Primeiro Vingador que tem sua sinopse interligada com a Segunda Guerra Mundial; Steve Rogers é um jovem que participa de experiências visando a criação do supersoldado americano. Quando os oficiais militares conseguem transformá-lo em uma arma humana, eles percebem que não podem arriscar a vida do jovem nas batalhas de guerra.

Atividade N.1 - Plataforma Sílabo

- O nosso Jedi deixou uma plataforma em que fazemos atividades pela Plataforma Sílabo, a primeira atividade sobre Antecedentes da Segunda Guerra Mundial em que trata; O Tratado de Versalhes (1919), A Crise de (1929), Formação da aliança entre as chamadas Potências do Eixo, Guerra civil espanhola - Bombardeio nazista na Espanha (1937), Liga das Nações, Alemanha e URSS firmaram um acordo chamado Pacto germano-soviético, Blitzkrieg (Guerra-relâmpago)...

Atividade N.2 - Plataforma Sílabo

- O nosso Jedi deixou uma plataforma em que fazemos atividades pela Plataforma Sílabo, a segunda atividade sobre A Segunda Guerra Mundial em que trata; Avanço do Eixo (1939-1941) e o contra ataque dos aliados (1941-1945), Segunda Guerra Mundial pode ser dividida em três fases (Supremacia do Eixo (1939-1941), Equilíbrio de forças (1942-1943), Derrota do Eixo (1944-1945)) A guerra, conforme mencionado, foi iniciada quando os alemães invadiram a Polônia em 1º de setembro de 1939, que se destacou no conflito: a blitzkrieg, Operação Barbarossa. **DESTRUIÇÃO NA BATALHA DE STALINGRADO (DERROTA NAZISTA), PRIMEIROS JUDEUS NO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO...**

Atividade N.3 – Plataforma Sílabo

- O nosso Jedi deixou uma terceira atividade para fazermos um vídeo no Youtube sobre a Marvel e a II Guerra Mundial. Fizemos um roteiro tipo um jornal e apresentamos e postamos no canal.

As aulas do nosso Jedi foram legais e aprendi a gostar de história. Nunca vou me esquecer da II guerra mundial quando me lembrar do Capitão América e do vídeo que fizemos.

04. Estudante Juliana

02/12/19

Hoje na aula de história, o professor Thiago passou um slide para nós sobre a 2ª Guerra Mundial, falou um pouco sobre o Nazismo e destacou uma obra chamada “Guernica” de Pablo Picasso que retrata o bombardeio dessa cidade pelos nazistas, um massacre que resultou centenas de mortos. Em seguida, ele nos dividiu em grupos de cinco pessoas e passou cinco questões sobre o assunto que ele tinha dado, onde tivemos que pesquisar pela internet e usando os nossos conhecimentos para responde-las. Passou também seis questões sobre a segunda guerra mundial no aplicativo sílabe, onde tínhamos que responder em casa. Logo depois fomos liberados.

09/12/19

Na aula de história de hoje, o professor Thiago abriu o aplicativo sílabe em sala de aula e consertou alguns erros que tinha no endereço de e-mail de alguns alunos. Logo depois, passou um episódio da série “Band brothers”, especificamente o episódio nove, onde retratou um pouco do que foi segunda guerra mundial, o momento em que os americanos encontram os campos de concentração criando pelos nazistas, quando chega a notícia que Hitler tinha se matado, e assim ficamos mais por dentro de como foi a segunda guerra mundial. Depois o professor pediu que nos reuníssemos em grupos e tivemos que ler um texto chamado de “noite dos cristais” que depois tivemos que responder uma atividade e um roteiro sobre o filme, depois de entregue fomos liberados.

16/12/19

Hoje na aula de história, o professor Thiago falou um pouco sobre alguns heróis da Marvel que participaram da Segunda Guerra Mundial, destacando Capitão América, Soldado Invernal, Namor e Wolverine como aliados e a Caveira Vermelha como sendo nazista. Em seguida colocou o filme “Capitão américa: O primeiro vingador”, onde conseguimos compreender a Segunda Guerra Mundial.

O diário de bordo para mim, foi uma experiência muito boa e diferente. Confesso que me motivou um pouco em prestar mais atenção nas aulas, pois depois teria um certo compromisso em relatar o que aconteceu. A plataforma digital foi também um meio bem diversificado em compreender melhor o assunto elaborado, pois para responder as questões tínhamos que ler e entender o assunto. Parabéns professor Thiago, ótimo trabalho.

05. Estudante Nathan

No início da aula o professor fez uma revisão sobre as aulas anteriores todos assuntos que já havia passado nas últimas aulas, sobre a I Guerra Mundial e as causas, falamos também das consequências que esse fato trouxe naquele tempo. Houve discussão sobre o Nazismo na Alemanha e o Fascismo na Itália e sobre seus fatos. Depois o professor passou uma atividade em grupo sobre Guernica (uma obra de arte), para pesquisarmos sobre o mesmo e responder as questões conforme foi orientado. Foi uma aula bem legal e produtiva e logo após ele passou uma atividade na plataforma do Silabe pra casa.

Diário de bordo do Professor Thiago- Historia

2º dia: 09/12/2019- Segunda-feira.

No início da aula o professor nos levou pra uma sala diferente onde lá ele passou um filme chamado Band of Brothers esse filme relatava vários fatos que influenciaram naquela época e no final foi falado um pouco a respeito do filme e respondemos um roteiro.

Diário de bordo do Professor Thiago- Historia

3º dia: 16/12/2019- Segunda-feira.

No início da aula o professor nos levou novamente a outra sala pra passar o Filme do Capitão América com intuito de mostrar sua influência na II Guerra com a Marvel nesse filme foi mostrado toda a trajetória do início do Soldado e ao longo do filme vimos a sua participação na II Guerra e logo após o filme foi passado uma atividade sobre os Nazistas e seus aliados

Gostei muito das aulas por causa do uso das redes sociais e da internet também. Fica mais dinâmico e divertido.

APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA II GUERRA MUNDIAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA II GUERRA MUNDIAL: Modelo de sala de aula invertida

NOME DO PROFESSOR	<p>Tiago Araújo</p>	DISCIPLINA	<p>História – 3ª série do ensino médio</p>
DURAÇÃO DA SEQUÊNCIA	<p>07 aulas(off-line) e 03 aulas (on-line)</p>	NÚMERO DE ALUNOS	<p>11</p>
Modelo híbrido	<p>() Rotação por estações () Laboratório rotacional () Rotação individual (X) Sala de aula invertida () Flex</p>		
Objetivos da sequência	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a origem da palavra “Holocausto” e o que foi o Holocausto no contexto da política nazista e antissemita do governo alemão durante a Segunda Guerra Mundial; • Trabalhar de forma colaborativa com as ferramentas cognitivas para o desenvolvimento do pensar histórico. • Integrar o conteúdo trabalhado com o Universo da Marvel. 		
Conteúdo(s)	<p>II Guerra Mundial e os personagens do Universo Marvel</p>		
O que pode ser feito para personalizar?	<p>Os estudantes podem construir um vídeo, de forma colaborativa, sobre a II Guerra mundial e o Universo Marvel na plataforma do YouTube.</p>		
Recursos	<p>Em casa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador ou celular; • Acesso à internet; • Programa de edição de vídeos 		
	<p>Em sala</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notebook; • Acesso à internet; • Projetor Datashow; • Livros didáticos 		



ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS				
ESPAÇOS	Atividade	Duração	Papel do aluno	Papel do professor
SALA DE AULA	Aula expositiva dialogada com os estudantes sobre o roteiro da sequência didática	50 min	Inscrição na plataforma educacional e sanar dúvidas sobre seu uso.	Orientação para os alunos sobre a sequência didática e a plataforma educacional Silabe.
SALA DE AULA	Divisão da sala em dois grupos, tendo cada grupo um notebook com acesso à internet para a resolução de questões.	50 min	Pesquisar e resolver questões expostas na aula.	Expor um roteiro com algumas questões a serem pesquisadas e respondidas pelo aluno com auxílio da internet na ferramenta Google.
RESIDÊNCIA DO ESTUDANTE	Assistir ao vídeo sobre Segunda Guerra Mundial, postado na plataforma Silabe e realizar as atividades propostas.	50 min	Assistir ao vídeo online e responder as atividades propostas.	Preparar e disponibilizar o material de estudo <i>online</i> .
SALA DE AULA	Exposição sobre o Holocausto e divisão da sala para a realização de atividades programadas sobre o conteúdo.	50 min	Ouvir as orientações do professor e resolver as tarefas em grupos, criando uma legenda para duas fotos postadas no Instagram da turma.	Orientar os estudantes e definir os grupos para a realização das tarefas em sala de aula.
SALA DE AULA	Assistir a um vídeo parte 9: Por isso nós lutamos , retirado do seriado <i>Band of Brothers</i> , da HBO, em que soldados chegam a um campo de concentração.	50 min	Produção de texto de análise sobre suas impressões.	Preparar e disponibilizar todos os materiais para a exibição do vídeo em sala de aula.
RESIDÊNCIA DO ESTUDANTE	Assistir ao vídeo sobre o Holocausto postado na plataforma Silabe e realizar as atividades propostas.	50 min	Assistir ao vídeo online e responder as atividades propostas.	Preparar e disponibilizar o material de estudo <i>online</i> .
SALA DE AULA	Orientação sobre a criação de um canal no <i>Youtube</i> da turma e gravação de um vídeo sobre os personagens escolhidos da Marvel.	20 min	Ouvir atentamente as orientações e escolher os personagens da Marvel.	Orientar sobre a construção do vídeo da turma que deve correlacionar a II Guerra Mundial e os heróis da Marvel.



SALA DE AULA	Assistir ao filme da Marvel: Capitão América, o primeiro vingador .	80 min	Produção de texto e análise sobre suas impressões.	Preparar e disponibilizar todos os materiais para a exibição do vídeo em sala de aula.
RESIDÊNCIA DO ESTUDANTE	Assistir ao vídeo sobre o universo a Marvel disponibilizado na plataforma Sílab e alguns documentos sobre os personagens.	30 min	Assistir aos vídeos e fazer uma pesquisa sobre os personagens da Marvel que participaram da II Guerra Mundial.	Preparar e disponibilizar o material de estudo <i>online</i> .
RESIDÊNCIA DO ESTUDANTE	Criação do canal da turma no <i>Youtube</i> e postagem do vídeo feito e editado pela turma.	20 min	Criar o canal no <i>Youtube</i> e postar o vídeo na plataforma educacional Sílab.	Disponibilizar todo o material <i>online</i> .
AUDITÓRIO DO COLÉGIO	Exposição do vídeo feito pela turma sobre a II Guerra Mundial e os personagens da Marvel.	50 min		

AValiação

O QUE PODE SER FEITO PARA OBSERVAR SE OS OBJETIVOS DA AULA FORAM CUMPRIDOS?	Recolher todo material produzido e postado nas plataformas trabalhadas	Diário de Bordo virtual dos estudantes
---	--	--

Fonte: Adaptado pelo pesquisador do livro Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia



ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO

	
---	--

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO NO 466/12 OU 510/16 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade no: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:****ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO:****PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ****2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO****Cargo/Função: Mestrando****III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Entre as TDICS e o ensino híbrido: Proposição e análise de uma sequência de ensino de história no Colégio

Estadual de Jequié de responsabilidade do pesquisador Tiago Sarmiento Franco Araújo, discente da Universidade do Estado da Bahia no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que tem como objetivo valorizar o ensino de história em Jequié -BA, aplicando uma sequência didática para o ensino/aprendizagem de história a partir da metodologia do ensino híbrido.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como a contribuição do estudo referente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História do ensino médio na rede estadual do município de Jequié a partir do método do Ensino Híbrido e para integrar a referida escola na cultura digital que permeia a sociedade e o universo dos alunos, como também para aumentar o nível de aprovação na disciplina de História. Caso aceite o Senhor (a) participará de atividades em sala de aula na Escola Estadual de Jequié, com registros por escrito das atividades desenvolvidas. As atividades serão desenvolvidas durante as aulas no Colégio Estadual de Jequié com os estudantes e os registros das mesmas servirão para posterior análise dos dados em trabalho dissertativo a ser construído pelo estudante Tiago Sarmiento Franco Araújo, do curso de pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Ademais, importante frisar sobre os riscos que poderá advir da participação nessa sequência didática que incluem o cansaço mental, desconforto e o constrangimento, a partir de aulas que ocorrerão de forma sequencial. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e a sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa; e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (Sr^a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Tiago Sarmiento Franco Araújo

Endereço: Avenida Presidente João Goulart, nº 506, Jequiezinho, Jequié-BA. CEP: 45208-081 **Telefone:** 73 - 991031632. **E-mail:** jedibranco@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-040, Brasília-DF. Informações: (61) 3315-5877 |conep@saude.gov.br

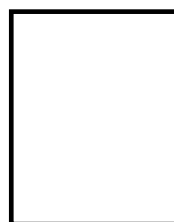
V. ASSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do menor participante da pesquisa
(estudante)

Assinatura do responsável pelo menor



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO

	 <p>PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO NO 466/12 OU 510/16 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade no: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:****ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO:****PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ****2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO****Cargo/Função: Mestrando****III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Entre as TDICS e o ensino híbrido: Proposição e análise de uma sequência de ensino de história no Colégio

Estadual de Jequié de responsabilidade do pesquisador Tiago Sarmiento Franco Araújo, discente da Universidade do Estado da Bahia no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que tem como objetivo valorizar o ensino de história em Jequié -BA, aplicando uma sequência didática para o ensino/aprendizagem de história a partir da metodologia do ensino híbrido.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como a contribuição do estudo referente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História do ensino médio na rede estadual do município de Jequié a partir do método do Ensino Híbrido e para integrar a referida escola na cultura digital que permeia a sociedade e o universo dos alunos, como também para aumentar o nível de aprovação na disciplina de História. Caso aceite o Senhor (a) participará de atividades em sala de aula na Escola Estadual de Jequié, com registros por escrito das atividades desenvolvidas. As atividades serão desenvolvidas durante as aulas no Colégio Estadual de Jequié com os estudantes e os registros das mesmas servirão para posterior análise dos dados em trabalho dissertativo a ser construído pelo estudante Tiago Sarmiento Franco Araújo, do curso de pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Ademais, importante frisar sobre os riscos que poderá advir da participação nessa sequência didática que incluem o cansaço mental, desconforto e o constrangimento, a partir de aulas que ocorrerão de forma sequencial. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e a sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa; e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (Sr^a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Tiago Sarmiento Franco Araújo

Endereço: Avenida Presidente João Goulart, nº 506, Jequiezinho, Jequié-BA. CEP: 45208-081 **Telefone:** 73 - 991031632. **E-mail:** jedibranco@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399, e-mail: cepuneb@uneb.br

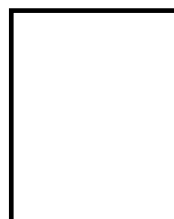
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-040, Brasília-DF. Informações: (61) 3315-5877 |conep@saude.gov.br

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

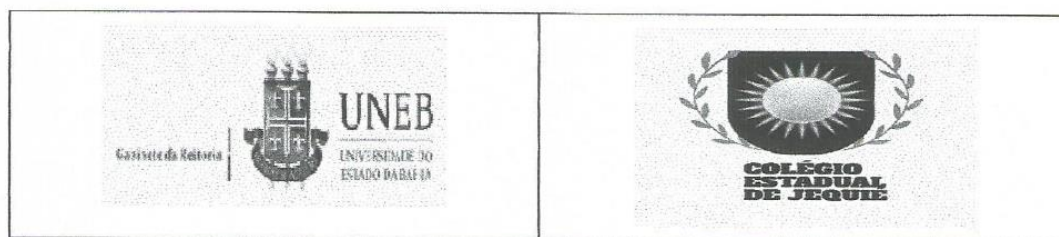
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



Autorizo o (a) pesquisador/a Tiago Sarmento Franco Araújo a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 09 de Dezembro de 2019

Emily de Souza Santos
 Emily de Souza Santos
 Diretora
 Aut. 22.0030/2016- Val. 31/12/2021

Assinatura e carimbo do
 responsável institucional


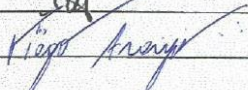
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

	 <p>PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I</p>
---	---

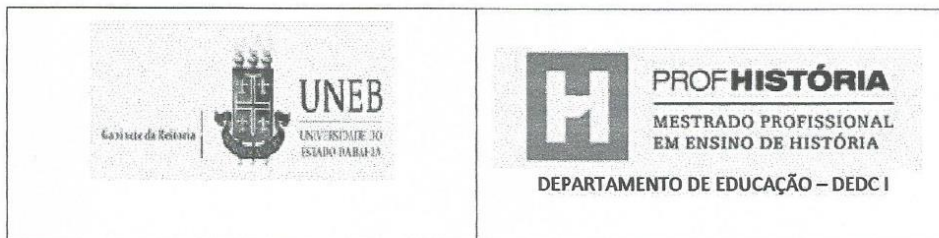
DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ, vinculado à instituição UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 09 de dezembro de 2019

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
LUCIANA CONCEIÇÃO DE ALMEIDA MARTINS	
TIAGO SARMENTO FRANCO ARAÚJO	

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

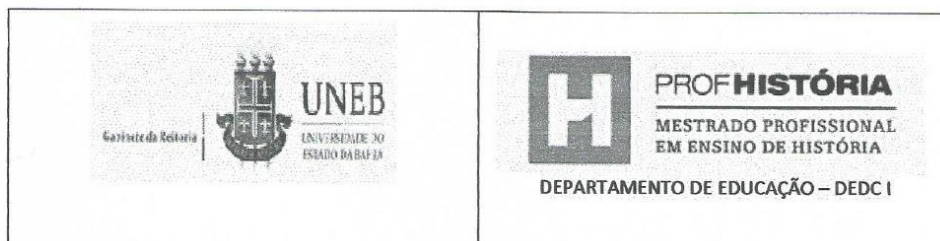
Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 09 de dezembro de 2019.

Vicente Samuel Gomes Araújo
Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

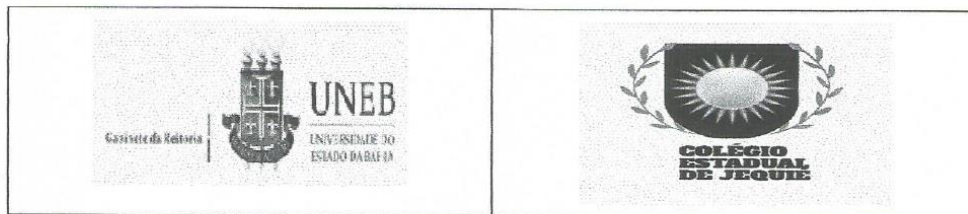
Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ cujos dados serão coletados através de formulários, no Colégio Estadual de Jequié, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados na Coordenação do Programa ProfHist da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Tiago Sarmiento Franco Araújo. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 09 de dezembro de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO	<i>Tiago Araújo</i>

ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

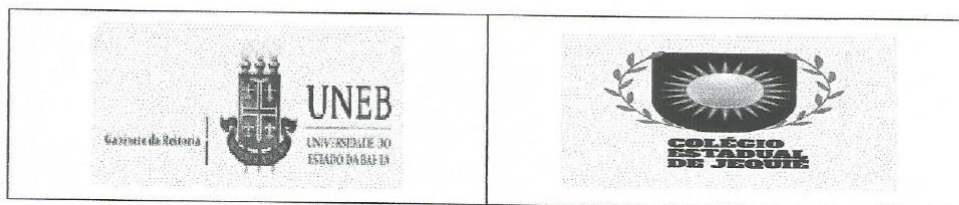
Autorizo o (a) pesquisador/a Tiago Sarmento Franco Araújo a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 09 de Dezembro de 2019.


Emily de Souza Santos
Diretora
Aut. 22.0030/2016- Val. 31/12/2021

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

ANEXO H – TERMO DE CONCESSÃO



TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **planos de curso da disciplina de história e diário de bordo dos estudantes que participarão da pesquisa**, que serão utilizados na execução do projeto intitulado **ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUENCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) **Tiago Sarmento Franco Araújo** com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, 09 de Dezembro de 2019

Emily de Souza Santos
Emily de Souza Santos

.....
Diretora

Aut. 22.0030/2016 - Lei 3112/2021

Assinatura e carimbo do

Funcionário que guarda a documentação

ANEXO I – COMPROVANTE DA APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

principal

saír

Meus Dados

Tiago Sarmento Franco Araújo - Pesquisador | V3.2

Sua sessão expira em: 38min 14

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa:

CAAE:

Pesquisador Responsável:

Última Modificação:

Tipo de Projeto

Palavra-chave:

Selezione

SITUAÇÃO DA PESQUISA

☒ Marcar Todas
☒ Aprovado
☒ Em Apreciação Ética
☒ Em Edição
☒ Em Recepção e Validação Documental
☒ Não Aprovado - Não Cabe Recurso
☒ Não Aprovado na CONEP

☒ Não Aprovado no CEP
☒ Pendência Documental Emitida pela CONEP
☒ Pendência Documental Emitida pelo CEP
☒ Pendência Emitida pela CONEP
☒ Pendência Emitida pelo CEP

☒ Recurso Submetido ao CEP
☒ Recurso Submetido à CONEP
☒ Recurso não Aprovado no CEP
☒ Retirado
☒ Retirado pelo Centro Coordenador

Buscar Projeto de Pesquisa

Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	27053219.7.0000.0057	2	Tiago Sarmento Franco Araújo	57 - Universidade do Estado da Bahia - UNEB		PO	PO	Aprovado	

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

ANEXO J – PORTARIA INTERNA Nº 0001/2013

Portaria Interna Nº 0001/2013

Estabelece o Regulamento Escolar para Normas de Convivência em Coletividade, Respeito Mútuo e Cultura de Paz no Ambiente do Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura.

A DIREÇÃO DO COLÉGIO POLIVALENTE EDIVALDO BOAVENTURA, 13ª DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no §2º do art. 3º da Resolução CEE nº 127/1997, no art. 2º da Resolução CEE nº 163/2000 e demais Resoluções e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, leis e atos normativos complementares, aplicáveis à Educação, atos administrativos do Poder Público Estadual, por seus órgãos próprios, considerando o Parecer CEE Nº. 82/2011, publicado no DOE em 19 e 20/03/2011, que assinalou a forma e a essência apropriadas para consistir as normas do funcionamento da Unidade Escolar, considerando que as interlocuções entre Alunos, Professores, Funcionários, Direção, Pais e Conselho Escolar.

RESOLVE

Art. 1º - Fica instituído o Regulamento Escolar para Normas de Convivência em Coletividade, Respeito Mútuo e Cultura de Paz no Ambiente do Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura.

§1º A presente portaria entra em vigor em um prazo de 60 dias, após ampla divulgação e implementação de ações educativas e disciplinares em consonância com o Regimento das Escolas Públicas do Estado da Bahia;

§2º Revogam-se os dispositivos contrários a esta portaria.

CAPÍTULO I
DOS OBJETIVOS E DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Art. 2º - O Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura, tem como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, autonomia e protagonismo do educando na construção de uma identidade crítica-reflexiva, pautada no respeito à dignidade humana, ética relacional e cidadania. Para tanto, busca:

I – garantir a preservação da cultura regional e ambiental com desenvolvimento sustentável;

II – desenvolver atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas que atendam a vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais e valorização da cultura;

III – cabe à Unidade Escolar disponibilizar as condições básicas para o pleno desenvolvimento do educando como indivíduo, pessoa humana, agente transformador da realidade, cidadão consciente de sua responsabilidade socioambiental e promotor de uma cultura de paz.

Art. 3º - A Unidade Escolar estabelecerá como norteadores de Ações Pedagógicas e Institucionais, em conformidade com a Constituição Federal do país, um clima organizacional saudável e profícuo ao desenvolvimento humano, permitindo:

I – princípios éticos de autonomia, de responsabilidade, de solidariedade e de respeito ao bem comum;

II – os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III – os princípios éticos de sensibilidade de manifestações artísticas e culturais;

IV – reconhecer que a aprendizagem é constituída pela interação do processo de conhecimentos com a linguagem e o afetivo, em consequência dos diferentes participantes do contexto escolarizado, sendo levados em conta às diversas experiências de vida do aluno, professores e demais participantes do âmbito escolar.

Art. 4º - O ensino será ministrado com base nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, Atos Adicionais, Resoluções e Portarias;

I – igualdade de condições ao aluno para o acesso e permanência na UEE;

II – liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

IV – o ensino público, gratuito e de qualidade;

V – valorização da experiência extraclasse do aluno e da relação com a comunidade escolar e do entorno da UEE.

CAPÍTULO II

DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Art. 5º – As normas da convivência escolar orientam as relações profissionais e pessoais que ocorrem na escola e pautam-se em princípios de responsabilidade individual e coletiva, de solidariedade, de liberdade, de direito, de ética, de pluralidade cultural, de autonomia e gestão democrática, com direitos iguais para todos do contexto escolar.

Art. 6º – As normas de convivência escolar foram elaboradas com a participação representativa dos envolvidos no processo educativo – pais, alunos, funcionários, professores, coordenação e direção.

Art. 7º – Normas que orientam as relações profissionais e interpessoais:

a) é responsabilidade da Direção manter um clima de harmonia entre si, o corpo docente, discente e administrativo;

b) a Direção deve ser mediadora entre o corpo docente e discente;

c) é responsabilidade da Direção a universalização do atendimento escolar, garantir o direito de todos à cultura, ao saber científico e a sabedoria ética que justificam a existência do bem comum.

Art. 8º – Os direitos e deveres de todos os participantes do contexto escolar.

Art. 9º – Direitos e deveres do corpo discente.

Parágrafo Único – Corpo discente são alunos regularmente matriculados na unidade escolar e frequentando.

Seção I

Dos direitos e deveres do aluno

Art. 10º – São direitos do aluno:

I – participar das atividades Escolares, sociais, cívicas e recreativas, destinadas à sua formação e promovidas pelo Estabelecimento;

II – ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparações nem preferências, pela Direção, professores, funcionários e colegas;

III – apresentar sugestões à Diretoria do Estabelecimento;

IV – utilizar as dependências do Estabelecimento que lhe forem destinadas, na forma e nos horários para isto reservados;

V – ser orientado em suas dificuldades;

VI – receber seus trabalhos, tarefas e provas devidamente corrigidas e avaliadas em tempo hábil;

VII – requerer na Secretaria da Escola, através de seu responsável a 2ª chamada, dentro do prazo estabelecido pela Unidade Escolar mediante justificativa;

VIII - revisões de provas e recuperação, observado o previsto no Regimento das Escolas Públicas do Estado da Bahia (Portaria 5.872/2011, DOE de 16 e 17 de maio de 2011);

IX – tomar conhecimento, através do Boletim Escolar ou outro meio próprio, de notas e frequência obtidas;

X – requerer cancelamento de matrícula ou transferência, quando maior de idade, ou através dos pais ou representante, quando menor.

Art. 11º – São deveres do aluno:

I – apresentar a documentação exigida, dentro do prazo estipulado pela Secretaria do Colégio, para garantir sua matrícula;

II - frequentar com assiduidade e pontualidade as aulas e demais atividades Escolares, respeitando os horários de entrada e saída de cada turno, com a observância de 10 (dez) minutos de tolerância;

III – tratar com cortesia, respeitando as normas de convivência, a direção, os professores, os funcionários, os visitantes e os colegas;

IV – apresentar-se no Estabelecimento devidamente uniformizado;

V – respeitar as normas do Estabelecimento, dentro e fora dele;

VI – apresentar solicitação por escrito e assinada pelo responsável, para fins de saída antecipada;

VII – colaborar na preservação do patrimônio escolar, respondendo e indenizando os danos que porventura venham a causar;

VIII - comunicar à Diretoria o seu afastamento temporário, por motivo de doenças e outros, bem como cumprir as atividades complementares determinadas pela Unidade Escolar;

IX – cumprir, com rigorosa exatidão, as determinações da Diretoria, dos professores e funcionários;

X – observar, fielmente, os preceitos de higiene pessoal, bem como zelar pela limpeza e conservação das instalações, dependências, material e móveis do Estabelecimento;

XI – abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem em desafio às leis, às autoridades escolares, aos professores e funcionários;

XII – agir com probidade, na execução dos trabalhos e provas escolares;

XIII – obedecer aos dispositivos desta Portaria.

Art. 12º - É vedado ao aluno:

I – ausentar-se da sala de aula sem permissão do professor, e do Estabelecimento, sem autorização da Direção.

II - promover, sem autorização da Direção do Estabelecimento: sorteios, coletas ou subscrições, usando, para tais fins, o nome do Estabelecimento;

III – distribuir no recinto do Estabelecimento quaisquer boletins ou impressos, sem autorização da Direção;

IV – ocupar-se durante as aulas de assuntos a elas estranhos;

V – fomentar ou participar de faltas coletivas às aulas ou manifestações de agravo ao corpo técnico-pedagógico, administrativo, docente, discente ou autoridade, no recinto escolar;

VI – formar grupo ou promover algazarras e distúrbios nos corredores, pátios e outras dependências da escola, ou nas imediações da mesma;

VII – praticar atos ofensivos à integridade moral, assim como agredir fisicamente o colega e autoridade;

VIII – distrair a atenção dos colegas em aula com objetos, aparelhos eletroeletrônicos e sonoros, palavras ou qualquer outra forma intempestiva ou inconveniente de expressão que perturbe a paz e a convivência em coletividade;

IX – namorar no ambiente escolar, trocar carícias e expressar flagrante intimidade libidinosa ou praticar conjunção carnal;

X – introduzir no recinto da escola ou fazer uso de bebidas alcoólicas, drogas de qualquer natureza, quer sejam lícitas ou ilícitas, ou qualquer tipo de substância que ofereça risco à saúde e à vida;

XI – permanecer nas imediações do colégio após a saída das aulas;

XII – entrar nas dependências escolares portando aparelho eletroeletrônico, portáteis, celulares e congêneres ligados, bem como outros dispositivos sonoros;

XIII – comparecer à instituição de ensino com boné, chapéu, gorro ou semelhante;

XIV – cometer ato infracional leve, moderado ou grave (no caso de menor de idade), contravenção penal, crime contra a ordem e patrimônio ou ato criminoso perpetrado contra a integridade de outrem ou atentado contra o pudor, a integridade mental e física, a ação caluniosa (que por meio convencional ou eletrônico), dano à saúde e a vida.

Seção II

Art. 13º – Medidas educativas são as ações disciplinares aplicáveis aos estudantes pelo não cumprimento do previsto nos inciso III do art. 60, nos art. 66 e 67 das normas de convivência escolar da unidade escolar previstas neste Regimento das Escolas Públicas do Estado da Bahia (Portaria 5.872/2011, DOE de 16 e 17 de maio de 2011), no estabelecido nas legislações em vigor pertinentes, bem como na presente **Portaria**, visando a prevenir, retratar e evitar a repetição de infrações disciplinares.

Art. 14º – Constituem medidas educativas aplicáveis ao estudante:

I - orientação disciplinar com ações pedagógicas dos professores, equipe pedagógica e direção, tais como a correção verbal e o aconselhamento, previstos na Portaria 5.872/2011;

II - registro dos fatos ocorridos envolvendo o estudante e advertência escrita, assinada pelo estudante e encaminhada ao conhecimento dos pais ou responsáveis (quando menor de idade);

III - no caso de ato de indisciplina de menor proporção haverá encaminhamento do estudante para prática de projetos de ações educativas realizados pela unidade escolar, mediante devida retratação por escrito, assegurada a proteção às dignidades das pessoas envolvidas;

IV - suspensão de frequência às atividades da classe, por período determinado, assegurando o direito de permanência na unidade escolar ou em outro local determinado para cumprimento das atividades curriculares e realização de atividades orientadas pelo professor; e mudança de turma ou de turno, caso verificada a incompatibilidade de convivência na classe ou quando esta significar constrangimento ao estudante ou qualquer outra ação que possa prejudicar o seu aprendizado.

§1º No caso de reincidência ou de acordo com a gravidade da conduta serão convocados os pais ou responsáveis (caso menor de idade) para assinatura de termo de compromisso.

§2º Quando esgotarem as possibilidades de ação no âmbito da unidade escolar, a direção encaminhará ofício comunicando as ocorrências ao Conselho Tutelar ou ao Ministério Público, com ciência aos pais ou responsáveis (caso menor de idade).

§3º Quando o descumprimento dos deveres e das vedações, por sua gravidade, configurarem ato infracional, serão aplicáveis os procedimentos previstos no Regimento das Escolas Públicas do Estado da Bahia (Portaria 5.872/2011, DOE de 16 e 17 de maio de 2011).

§4º As medidas educativas serão aplicadas pelo diretor da unidade escolar onde o estudante, considerando a gravidade da conduta, após o devido processo legal tramitado perante o Conselho de Classe, observando:

I - o amplo direito de defesa e de recurso ao Colegiado Escolar, quando se fizer necessário;

II - acompanhamento dos pais ou responsável, no caso de estudantes menores de 18 (dezoito) anos; e

III - a eventual necessidade de encaminhamento ao Conselho Tutelar ou ao Ministério Público, em caso de reincidências ou de possível desassistência dos pais ou responsáveis.

§5º O discente que venha a cometer contravenção penal, crime contra a ordem e patrimônio ou ato criminoso perpetrado contra a integridade de outrem ou atentado contra o pudor, a integridade mental e física, a ação caluniosa (que por meio convencional ou eletrônico), dano à saúde e a vida, deverá ser transferido da Unidade Escolar, após direito de defesa e recurso perante Conselho Escolar.

§6º Dentre as medidas educativas que deverão ser aplicadas em caso de porte de material, dispositivo, instrumento, e/ou substâncias, quer sejam lícitas ou ilícitas, que configurem prejuízo às atividades educacionais, à convivência harmônica e saúde humana, proceder-se-á a apreensão do material e devido encaminhamento aos pais e/ou responsável, às Autoridades Pertinentes, caso ilícitas.

§7º As medidas educativas serão aplicadas pelo diretor da unidade escolar em caráter definitivo ao discente maior de idade ou emancipado judicialmente, após direito de defesa e recurso perante Conselho Escolar.

Seção III

Dos direitos e deveres do pessoal docente

Art. 15º - O corpo docente se constitui de todos os professores, portadores de habilitação, prevista na legislação de ensino aplicável.

Parágrafo Único – Ao ser admitido, o professor tomará conhecimento prévio das disposições deste Regimento, que fazem parte integrante das normas do contrato de Trabalho.

Art. 16º - São deveres dos professores os previstos no artigo 13 (treze) da lei 9.394/96, além do Plano de Carreira do Magistério e do Estatuto do Servidor Público Municipal, especialmente:

- I – manter eficiência de Ensino na área específica de sua atuação;
- II – elaborar, anualmente, os planos de curso, de unidade e de recuperação de sua matéria e o plano de Ensino do conteúdo específico;
- III – ministrar aulas de acordo com o horário estabelecido, cumprindo o número de dias letivos fixados pelo Estabelecimento e registrando, no diário de classe, o conteúdo lecionado, e a frequência do aluno, bem como a própria frequência;
- IV – responder pela ordem da sala, pelo bom uso do material Didático e sua conservação;

V – em nenhuma hipótese, retirar da Unidade Escolar os diários de classe;

VI – cumprir as disposições regimentais referentes à verificação do aproveitamento do aluno;

VII – fornecer à Secretaria os resultados da avaliação nos prazos fixados no Calendário Escolar;

VIII – informar e discutir com os alunos o resultado das avaliações no final de cada unidade;

VIII – ministrar aulas preparatórias para provas e estudos de recuperação, nos períodos previstos no Calendário Escolar, responsabilizando-se pela avaliação;

IX – respeitar a diferença individual do aluno, considerando as possibilidades e limitações de cada um, mantendo-o em classe, no período de aula;

X – fornecer ao serviço da Coordenação Pedagógica, com regularidade, informações sobre seus alunos;

XI – participar, obrigatoriamente, do Conselho de Classe e de outros órgãos colegiados de que, por força deste Regimento, for membro;

XII – atender à família do aluno, quando solicitado;

XIII – velar pelo bom nome do Estabelecimento, dentro e fora dele, mantendo uma conduta compatível com a missão de educar;

XIV – não dispensar a classe antes do sinal de término da aula;

XV – comparecer pontualmente às aulas sendo que a tolerância de 15(quinze) minutos no 1º Horário do Turno, em casos de extrema necessidade;

XVI – entregar ao Estabelecimento todos os documentos necessários para investidura no exercício da profissão, bem como para contratação, sempre que exigidos, satisfazendo as leis vigentes e as obrigações previstas neste Regimento.

XVII – manter a disciplina dos alunos;

a) perde o direito à assinatura do ponto ou consignação de presença, o professor que se atrasar, admitindo-se uma tolerância de 15(quinze) minutos, para a primeira aula do turno;

b) o não cumprimento ou inobservância dos preceitos do presente artigo e demais normas desta Portaria e do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, torna o professor passível das penalidades cabíveis nos termos da Legislação Trabalhista, de Ensino e deste Regulamento.

Art. 17º - O professor, além dos direitos que lhe são assegurados pela Legislação Trabalhista e pela Legislação de Ensino, tem ainda as prerrogativas de:

a) requisitar o material Didático necessário às aulas e atividades, dentro das possibilidades do Estabelecimento;

b) propor à coordenação sugestões que objetivem o aprimoramento dos métodos de Ensino e de avaliação;

c) comparecer às reuniões e aos cursos de capacitação;

d) buscar aperfeiçoamento com especialização ou atualização em instituições estaduais com aviso prévio sem prejuízo financeiro e comprovando com atestado a sua participação no evento;

e) ter liberdade na formação do plano de sua matéria, indicar livros e autores;

f) ter autonomia na formação das questões adotadas na avaliação da aprendizagem;

g) gozar do respeito da Direção, Coordenação, colegas, alunos e de quantos trabalham no colégio;

h) ter assegurado na carga horária as horas de Atividades Complementares (AC);

i) ser recebido pelo Diretor quando necessitar;

j) é facultativa a presença do docente no estabelecimento de ensino no dia do seu aniversário;

l) ausentar, por motivos de doença, através de atestado médico (de acordo à Legislação Trabalhista e Estatuto do Servidor).

Parágrafo Único – Os especialistas e funcionários gozarão dos mesmos direitos dos professores e também o de exercerem com respeito às funções que lhe são inerentes.

Art. 18º - É vedado ao professor:

- I – aplicar penalidade aos alunos, exceto advertências e correções;
- II – fazer-se substituir nas atividades de classe por terceiros, sem aquiescência da Direção;
- III – repetir notas ou médias sem proceder à nova verificação da aprendizagem;
- IV – dirigir-se diretamente aos pais ou responsável, para solução de problemas pedagógicos ou comportamentais do aluno, sem prévio conhecimento da Coordenação ou Direção;
- V – dedicar-se, nas aulas, a assuntos alheios à matéria e aos projetos educacionais da Unidade Escolar.

Jequié, 26 de setembro de 2013.
MARINALVA COSTA SILVA
Diretora

ANEXO L – TERMO DE USO DO APARELHO CELULAR



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – NRE 22 – JEQUIÊ
COLÉGIO POLIVALENTE EDIVALDO BOAVENTURA – CÓDIGO 17698
Av. Franz Gedeon, s/n – Jequiezinho – Jequié-BA CEP 45205-190.
Fone: (73) 3525-6730/6731 e-mail: colegiopolivalente@ig.com.br

TERMO DE USO DO APARELHO CELULAR

De acordo com a Portaria Interna Nº 0001/2013, Artigo Nº12, Inciso XII, é proibido entrar nas dependências escolares portando aparelho eletroeletrônico, portáteis, celulares e congêneres ligados, bem como outros dispositivos sonoros.

Sendo assim, a Unidade Escolar adaptou a Portaria Interna à realidade da Instituição, ficando determinado que:

Art.1º O aparelho celular poderá ser utilizado apenas no pátio da escola, exceto quando:

- I. Estiver com música ou vídeos audíveis;
- II. Sair durante horário de aula para fazer ou atender ligação.

Art. 2º Ao entrar na sala de aula, os estudantes deverão desligar seus aparelhos celulares.

Art. 3º Está estritamente proibido o uso do aparelho celular em sala de aula e nos corredores, sob a pena de ter seu aparelho retido por (15) quinze dias, e só será devolvido ao responsável do estudante após o prazo estipulado, se este for menor de idade.

Art. 4º Se houver reincidência, o estudante terá o aparelho retido por (30) trinta dias, e só será devolvido ao responsável do estudante após o prazo estipulado, se este for menor de idade.

Art. 5º Se o estudante precisar fazer ligação e estiver em sala de aula, deve encaminhar-se para a vice-direção para fazê-lo. Caso contrário, será penalizado com a retenção do aparelho de acordo com as regras citadas nos Art. 3º e Art. 4º.

Art. 6º Se o estudante sair da sala de aula, durante horário de aula para utilizar o aparelho celular nos corredores ou pátio, sem comunicar a vice-direção, o mesmo terá seu aparelho retido de acordo com as regras citadas nos Art. 3º e Art. 4º.

Art. 7º O estudante que for chamado à vice-direção para reter o celular e se recusar a entregar o aparelho, será transferido. Se for menor de idade, terá seus responsáveis convocados para ficarem cientes sobre a transferência.

TERMO DE USO DO APARELHO CELULAR

Eu, _____
portador do RG nº _____, nº de matrícula escolar _____,
curso _____, série _____ turma _____
turno _____, responsabilizo-me a seguir as normas estabelecidas pela Unidade
Escolar quanto ao uso do aparelho celular e aceito as punições as quais foram citadas no
termo de Uso do Aparelho Celular. Em termo, reafirmo meu compromisso, empenho e dou fé.

Assinatura do Estudante

Assinatura do responsável (Caso o Estudante seja Menor)

**ANEXO M – PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR/ ENSINO
MÉDIO
1º ANO**

PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR¹ – ENSINO MÉDIO²

ANO 2019

Unidade Escolar: <u>Colégio Estadual de Jequié</u>		NTE: <u>22</u>	
Etapa da Educação Básica: <u>Ensino Fundamental</u>		Modalidade: <u>Ensino Médio</u>	Oferta: <u>Anual</u>
Série / Ano, Módulo, Semestre, Eixo Temático: <u>1º Ano</u>			
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):			
Área do Conhecimento: <u>Ciências Humanas</u>			
Componente Curricular: <u>História</u>		Turno: <u>Matutino, Vespertino, Noturno</u>	
Professores/as:			

Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Unidade letiva			Estudos Transversais	Processo Avaliativo	
		Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)	Processo		Avaliativo Instrumento	
	Compreender os elementos culturais que constituem as identidades	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar histórias, mitos, lendas, documentos, textos, obras de arte, vestígios da cultura. Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. Identificar as manifestações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em 	<ul style="list-style-type: none"> A produção do conhecimento histórico História da pré-história aos primórdios das civilizações de Ur e 	Geografia, Artes e Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> Assimilação de Participação Pontualidade de 	<ul style="list-style-type: none"> linha de tempo - 20 Atividades 2,0 Simulado 3,0 Teste - 3,0 	

¹ Os planos de curso, de unidade e o formulário para o Plano de aula, deverão ser acessados no SIAP. Esse instrumento é para a realização do início do planejamento de curso pelos educadores, durante a Semana Pedagógica 2019.

² Conforme as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)



		diversos saudáveis				
orientações didático-metodológicas						

Experiência dialogada, Atividade em grupo, Aula expositiva

recursos didáticos

Quadro, Limalha, livro didático, documentos, etc.

referências



II Unidade letiva / / a / /									
Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)	Estudos Transversais	Processo Avaliativo				
	• Compreender as transformações das expressões geográficas resultantes da relação socioeconômica e cultural de poder	• Identificar os significados históricos-geográficos das relações de poder entre as nações • Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação na realidade da transformação histórica-geográfica	• Antiquidade Clássica: Grécia e Roma • A Idade Média: Ocidente e Oriente	Geografia, Sociologia e Filosofia e Artes	<table><tr><th>Critérios</th><th>Instrumento</th></tr><tr><td>• Atividade de interpretação e leitura de mapas • Participação • Comprometimento</td><td>• Simulação 3,0 • Atividades 2,0 • Teste 3,0 • Banquete Medial 2,0</td></tr></table>	Critérios	Instrumento	• Atividade de interpretação e leitura de mapas • Participação • Comprometimento	• Simulação 3,0 • Atividades 2,0 • Teste 3,0 • Banquete Medial 2,0
Critérios	Instrumento								
• Atividade de interpretação e leitura de mapas • Participação • Comprometimento	• Simulação 3,0 • Atividades 2,0 • Teste 3,0 • Banquete Medial 2,0								
Estratégias didático-metodológicas: exposição plástica, aula expositiva, Atividade em grupo,									

Recursos didáticos

Atlas, fotos, mapas, músicas, filme, imagens



Referências

III Unidade letiva					
Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)	Estudos Transversais	Processo Avaliativo
	<ul style="list-style-type: none"> Entender os tempos modernos tecnológicos e compreender o papel da tecnologia na produção do desenvolvimento e na construção da vida social. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar diferentes processos de produção e circulação de conhecimentos e suas implicações tecnológicas. Selecionar argumentos tecnológicos e suas implicações na vida social e no mundo do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Processamento da Modernidade - Renascimento - Sociedade e Cultura dos Americanos - Absolutismo e a formação do Estado Moderno 	Geografia, História, Língua Portuguesa	Critérios • Atividade de Pontuação de Comprometimento Realização das atividades das propostas Instrumento • Simulad 3,0 • Avaliação 2,0 • Teste 3,0 • Seminário 2,0
Orientações didático-metodológicas					

Exposição dialogada, Aula Expositiva, Atividade em Grupo.



recursos didáticos

Quadro, Pínel, livro didáticos, painéis

referências

ALVES, Alexandre. Conexões com a história - 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016

ANEXO N – PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR/ENSINO MÉDIO 2º ANO



PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR¹ – ENSINO MÉDIO²

ANO 2019

Unidade Escolar: <u>Colégio Estadual de Lequê</u>	NTE: <u>22</u>
Etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental	Oferta: <u>Anual</u>
Série / Ano, Módulo, Semestre, Eixo Temático: <u>2º Ano</u>	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área do Conhecimento: <u>Ciências Humanas</u>	Turno: <u>matutino / vespertino / noturno</u>
Componente Curricular: <u>História</u>	
Professores/as	

Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (s)	Estudos Transversais	Processo Avaliativo	
					Critérios	Instrumento
	Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diversos grupos sociais e movimentos políticos e movimentos	• Comparar diferentes pontos de vista sobre situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, política, econômica, social, política e econômica. • Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas	• O Império Colonial Português • Espanhóis e ingleses na América • Da África para o Brasil • A mineração na América Portuguesa	Geografia, Sociologia	• Atividade • Realização das atividades propostas • Elaboração na exposição de ideias	• Simulado 3,0 • Autódromo 2,0 • Café Colômbia 2,0 • Feste 3,0

¹ Os planos de curso, de unidade e o formulário para o Plano de aula, deverão ser acessados no SIAP. Esse instrumento é para a realização do início do planejamento de curso pelos educadores, durante a Semana Pedagógica 2019.

² Conforme as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCFEM)

[illegible]

Exposição dialogada, atividade em grupo, Análise de documentos e mapas

Recursos didáticos

lino didático, Lincl, Quadro, mapas, painéis, filmes

Referências

II Unidade letiva				
Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)	Estudos Transversais
	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar os conteúdos presentes nas aulas para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política da sociedade. Relacionar a cidadania e a democracia na organização das sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> O Iluminismo Das Revoluções burguesas à Revolução Industrial A Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa O Império Napoleônico e a Independência da América Latina O processo de Independência do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Sociologia Língua Portuguesa Filosofia
				Critérios • Assiduidade • Organização e participação de aulas • Realização das atividades propostas
				Instrumento • Bimestral 3,0 • Atividade 2,0 • Teste 3,0 • Análise de documentos 2,0

Orientações didático-metodológicas

Aula expositiva, atividade em grupo, exposição dialogada.

Recursos didáticos

Quadro, pincel, textos, imagens, Google

Referências

III Unidade letiva / / a / /					
Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)	Estudos Transversais	Processo Avaliativo
	<ul style="list-style-type: none"> Entender as transformações tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, desenvolvimento e na vida social. 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. Relacionar avanços tecnológicos aos impactos sociais e ambientais produzidos pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciência, Natureza e Revolução do Século XIX Da Regência ao Império do Segundo Reinado Os Estados Unidos no Século XIX 	<ul style="list-style-type: none"> Geopolítica Sociologia Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de Envolvimento nas atividades propostas Clareza na exposição dos temas - 2,0 Atividade de Autoavaliação - 2,0 Análise de documentos - 2,0
Orientações didático-metodológicas					
Aula expositiva, Exposição dialogada, atividade em grupo, Análise filmica.					



Recursos didáticos

Quadro, Pincel, Livro didáticos, Mapas, Filmes Google

Referências

ALVES, Alexandre. Conexões com a história. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016

ANEXO O – PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR ANO LETIVO 2019 – 3º ANO



PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2019

Unidade Escolar: Colégio Estadual de Jequié	NRE: 22
Etapas de Ensino / Modalidade: Educação Profissional	
Série / Ano, Módulo, Semestre, Eixo Temático: 3º Enf, 3ª Anal. Clin., 3ª Saúde Bucal e 3ª Nutrição	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional): Ambiente, Saúde e Segurança	
Área do Conhecimento: Ciências Humanas	
Componente Curricular: História	
Professores/as:	
Turno: Vespertino	

Unidade/período	1 Competências	2 Habilidades	3 Conhecimentos / Conteúdos	4 Estudos Transversais	Orientações Didáticas	Processo Avaliativo	
						Instrumentos	Critérios
1 Unidade	Entender a importância das técnicas contemporâneas de comunicação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe, com a utilização das novas tecnologias.	Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças nas estruturas e temporalidade.	Revolução e Guerras: Brasil: a Primeira República A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa Da Revolução Russa ao Stalinismo Crises do entreguerras Democracia em xique: O fascismo e o nazismo A Segunda Guerra Mundial	Ética e Política.	Sondagem com a turma; Proposta de atividade para o reconhecimento de nível de aprendizagem dos alunos; Dinâmicas de grupo; Análise de vídeos, letras de música e textos de revistas, jornais ou artigos; Leituras: individual, coletiva	Participação dos alunos no desenvolvimento da aula; Resolução de atividades individuais e em grupo; Apresentação de seminários; Aplicação de simulados.	Avaliação contínua e contextual

<p>II Unidade</p> <p>__/__/__</p> <p>a</p> <p>__/__/__</p>	<p>Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e seus múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.</p>	<p>Identificar as principais características do período conhecido como Guerra Fria; compreender os conceitos de Capitalismo e Democracia, fundamentando-se na historiografia</p>	<p>Brasil: A República nacional-estatista Guerras frias, guerras quentes Construindo rivalidades: o mundo do pós-guerra Construindo rivalidades: o mundo do pós-guerra</p>	<p>Ética e Política.</p>	<p>Sondagem com a turma; Proposta de atividade para o reconhecimento de nível de aprendizagem dos alunos; Dinâmicas de grupo; Análise de vídeos, letras de música e textos de revistas, jornais ou artigos; Leituras: individual, coletiva.</p>	<p>Livro didático; Data show; Note book; Caixa de som; Textos; Revistas</p>	<p>Participação dos alunos no desenvolvimento da aula; Resolução de atividades individuais e em grupo; Apresentação de seminários; Aplicação de simulados.</p>	<p>Avaliação contínua e contextual</p>
<p>III Unidade</p> <p>__/__/__</p> <p>a</p> <p>__/__/__</p>	<p>Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade.</p>	<p>Identificar e analisar os fatores que levaram ao fim da União Soviética e o seu significado para o mundo, reconhecendo as mudanças ocorridas no mundo</p>	<p>O Terceiro Mundo: África e Ásia O Terceiro Mundo: América Latina O Brasil e a República democrática Brasil: a República dos generais Rumo ao novo milênio: Tempos de crise O Brasil da democracia O colapso do comunismo O novo século</p>	<p>Ética e Política.</p>	<p>Sondagem com a turma; Proposta de atividade para o reconhecimento de nível de aprendizagem dos alunos; Dinâmicas de grupo; Análise de vídeos, letras de música e textos de revistas, jornais ou artigos; Leituras: individual, coletiva.</p>	<p>Livro didático; Data show; Note book; Caixa de som; Textos; Revistas</p>	<p>Participação dos alunos no desenvolvimento da aula; Resolução de atividades individuais e em grupo; Apresentação de seminários; Aplicação de simulados.</p>	<p>Avaliação contínua e contextual</p>

¹ Para registro, consulte as competências e habilidades das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino



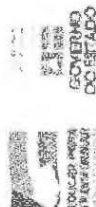
Fundamental de Nove Anos.
2 Conforme orienta Portaria 1128/2010 a Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos.

Referências

ALVES, Alexandre. Conexões com a História/ Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira - 3ª Edição - São Paulo: Moderna, 2016.

Observações

ANEXO P – PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR ANO LETIVO 2019 – 3º ANO



PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR¹ – ENSINO MÉDIO²

ANO 2019

Unidade Escolar: <i>Colégio Estadual de Japorã</i>	NTE: <i>22</i>
Etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental	Oferta:
Série / Ano, Módulo, Semestre, Eixo Temático: <i>3º ano, 1º semestre, História</i>	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área do Conhecimento: <i>Ciências Humanas</i>	
Componente Curricular: <i>História</i>	Turno: <i>Matutino</i>
Professores/as:	

Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Unidade letiva 11/02/ a 23/05/			Estudos Transversais	Processo Avaliativo	
		Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)			Critérios	Instrumento
	<ul style="list-style-type: none"> - Definir a 1ª República - Compreender a 1ª República - Compreender a 1ª República - Compreender a 1ª República 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as transformações econômicas, sociais e políticas no Brasil a partir da 1ª República, analisando os seus impactos na sociedade brasileira - Reconhecer a 1ª República 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª República 1ª guerra mundial Revolução Russa 		<ul style="list-style-type: none"> - Geografia - Sociologia - Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos valores - Transcrição - Análise de texto - Análise de fontes - Análise de fontes - Análise de fontes - Análise de fontes 	<ul style="list-style-type: none"> - Prova escrita - Prova oral - Prova escrita - Prova oral - Prova escrita - Prova oral - Prova escrita - Prova oral

¹ Os planos de curso, de unidade e o formulário para o Plano de aula, deverão ser acessados no S/AP. Esse instrumento é para a realização do início do planejamento de curso pelos educadores, durante a Semana Pedagógica 2019.

² Conforme as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM)

III Unidade letiva 09/1091 a 16/1121						
Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (is)	Estudos Transversais	Processo Avaliativo	
					Crerios	Instrumento
	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer os principais aspectos característicos da População- Reconhecer os aspectos geográficos da Dinâmica populacional no Brasil- Compreender o papel da Dinâmica populacional no contexto atual- Compreender a globalização	<ul style="list-style-type: none">- Analisar o contexto histórico que possibilitou a instalação das grandes Populações- Analisar os principais movimentos migratórios no Brasil após a Ditadura Militar- Compreender os principais transformações ocorridas no Brasil Contemporâneo- Compreender os aspectos positivos e negativos da População	<ul style="list-style-type: none">• Gêneros Populacionais• Ditadura Militar• Brasil Contemporâneo• mundo Globalizado	<ul style="list-style-type: none">- Geografia- Sociologia- Filosofia		<ul style="list-style-type: none">- Exercícios- Textos- Pesquisas- Trabalhos- Projetos- Apresentação- Prova oral- Prova escrita- Seminários
Orientações didático-metodológicas						
<ul style="list-style-type: none">- Aula expositiva- Análise de Textos- Exercícios de leitura e compreensão						

II Unidade letiva 24/04 a 06/09/				
Eixo(s)	Competência (s) do Componente Curricular	Habilidade (s)	Conteúdo (s) Referencial (s)	Estudos Transversais
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos e habilidades relacionadas à 2ª guerra mundial. - Definir os acontecimentos ocorridos no Brasil na 2ª guerra. - Explicar os efeitos da guerra e impactar nos conteúdos. - Concluir os diversos fatos que ocorreram como 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar o início da guerra e o contexto social da guerra mundial. - Analisar os fatos da guerra mundial. - Concluir os efeitos da guerra e impactar nos conteúdos. - Concluir os diversos fatos que ocorreram como 	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes Totalitários • 2ª guerra mundial • 2ª guerra mundial • Guerra Fria • Colapso da URSS 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação - Processos - Textos - Exercícios - Testes - Juri Simulado - Treinamentos - Jogos - Simulação
Orientações didático-metodológicas URSS				
<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva - Análise de Textos - Exibição de vídeos, filmes e documentários 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os fatos da guerra e o contexto social da guerra. - Analisar os fatos da guerra e o contexto social da guerra. - Concluir os efeitos da guerra e impactar nos conteúdos. - Concluir os diversos fatos que ocorreram como 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os fatos da guerra e o contexto social da guerra. - Analisar os fatos da guerra e o contexto social da guerra. - Concluir os efeitos da guerra e impactar nos conteúdos. - Concluir os diversos fatos que ocorreram como 		
Recursos didáticos				
<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco - Vídeos - Textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentários - Vídeos - Projetos - Mult mídia 			



Recursos didáticos	Referências
<ul style="list-style-type: none"> - Quadros Brancos - Lápis - Textos - Documentários - Vídeos 	