



UNIVERSIDAD EFEDERAL DO VALE DO SÃOFRANCISCO–

UNIVASF

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE

NACIONAL

MARCOS ALVES DOS SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO
CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Juazeiro-BA

2023

MARCOS ALVES DOS SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO
CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO – ministrado na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. José Hermógenes Mourada Costa

Juazeiro-BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Marcos Alves
S237d Desafios e possibilidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e prática pedagógica do ensino de Sociologia no Ensino Médio / Marcos Alves dos Santos. – Juazeiro-BA, 2023.
ix, 83 f.; il.: 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa

1. Sociologia - Estudo e Ensino. I. Título. II. Costa, José Hermógenes Moura da. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 301.07

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Márcio Pataro. CRB - 5 / 1369.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO–
UNIVASF
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcos Alves dos Santos

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO CURRÍCULO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO – ministrado na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Juazeiro, 13 de julho de 2023.

Aprovada em 13 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



JOSE HERMOGENES MOURA DA COSTA

Data: 14/08/2023 10:00:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa (UNIVASF) Orientador

Documento assinado digitalmente



CLAUDIO ROBERTO DOS SANTOS DE ALMI

Data: 14/08/2023 12:45:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudio Roberto dos Santos de Almeida (UNIVASF) Examinador Interno

Documento assinado digitalmente



RITA REGINA MARQUES COSTA

Data: 14/08/2023 11:50:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Rita Regina Marques Costa (UNEB) Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, expresso minha profunda gratidão a Deus por guiar cada passo do processo da minha vida e, em especial, por me conceder a força e a disposição necessária na condução dos trabalhos deste mestrado.

Gostaria de estender meus agradecimentos à minha família por todo o incentivo e apoio incondicional que recebi ao longo dessa jornada acadêmica. Em particular, desejo agradecer de modo especial à minha mãe, Maria Rodrigues dos Santos, e também ao meu pai, Vitor Alves dos Santos (in memoriam). Além disso, sou grato aos meus irmãos e irmãs, José Antônio Alves dos Santos, Valdelice Alves dos Santos, Valdileia Alves dos Santos, Josicleide Alves Barbosa e Benedito Alves dos Santos, por serem fontes de amor e inspiração em minha vida.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão aos meus amados filhos, Maria Antônia Alves e Davi Alves, por ser minha motivação diária e por compartilharem comigo essa jornada de aprendizado.

Também quero agradecer ao meu primo, Vitor Alves dos Santos, e à sua esposa Jocélia Alves da Silva Santos (in memoriam), por todo o carinho e apoio ao longo dos anos. Meu reconhecimento se estende a todos os amigos e amigas que me apoiaram de forma incondicional durante esse percurso acadêmico. Seus gestos de amizade e encorajamento foram fundamentais para alcançar esse objetivo.

Sou grato a todos (as) companheiros (as) de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Macururé – BA, bem como à equipe gestora e aos professores das escolas que foram campo de pesquisa. O apoio e colaboração de cada um (a) foram essenciais para as realizações deste estudo.

Por fim, desejo expressar minha sincera gratidão a todos (as) os (as) professores (as) do PROFSOCIO/UNIVASF pela valiosa contribuição na minha formação ao longo do curso. De maneira especial, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa (UNIVASF), cuja sabedoria e incentivo foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Também desejo expressar meu agradecimento ao Prof. Dr. Claudio Roberto dos Santos de Almeida (UNIVASF) pelo papel de examinar interno, e à Profa. Dra. Rita Regina Marques Costa (UNEB) pela sua dedicação como examinadora externa.

Cada um de vocês contribuiu significativamente para este marco em minha trajetória acadêmica e profissional, e sou imensamente grato por todo o apoio, incentivo e conhecimento compartilhados. Muito obrigado a todos (as)!

“Se nós não inventamos o novo, esse novo se fará de qualquer modo”.

RESUMO

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) transformou o cenário educacional, trazendo desafios e oportunidades para as escolas. A rápida evolução dessas tecnologias exige uma incorporação efetiva no currículo e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, é fundamental realizar reflexões científicas para compreender os desafios e possibilidades que o desenvolvimento tecnológico oferece à Educação Básica. Considerando que o ensino da Sociologia desempenha um papel fundamental na apropriação e compreensão crítica deste cenário, esta pesquisa aborda aspectos teórico-epistemológicos próprios do campo da referida disciplina, tais como: Imaginação Sociológica, desnaturalização, estranhamento e Sociologia Digital. O objeto de estudo é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e na prática pedagógica dos professores de Sociologia no Ensino Médio. Diante disso, destaca-se a seguinte questão norteadora: “Como os professores de Sociologia do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco utilizam as TDIC no currículo e sua prática pedagógica? Quais são as dificuldades e as oportunidades que eles encontram nesse processo?”. Portanto, o objetivo geral é: investigar os desafios e as possibilidades do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e prática pedagógica do ensino de Sociologia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Destarte, foram analisados os referenciais curriculares nacionais e estaduais (especificamente do estado de Pernambuco) e as práticas curriculares e pedagógicas de professores de Sociologia em duas escolas públicas da Rede Estadual de Pernambuco. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, foi realizado um estudo descritivo; como procedimentos técnicos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica juntamente com a pesquisa de campo, para promover o melhor entendimento do assunto e das discussões levantadas a respeito; para interpretar os dados coletados, foi adotada a metodologia de análise de conteúdo, cujo objetivo é compreender criticamente o significado das comunicações. Ao considerar os desafios e as possibilidades, o estudo aponta que o uso das TDIC no ensino de Sociologia traz benefícios como acesso a recursos e informações, estímulo ao pensamento crítico e colaboração entre os estudantes. No entanto, o estudo também aponta para a necessidade de investimento em infraestrutura, formação continuada e apoio técnico para que os professores possam utilizar essas tecnologias de forma efetiva, proporcionando uma educação atualizada e enriquecedora para os estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ensino da Sociologia. Currículo escolar. Práticas pedagógicas. Desafios e possibilidades.

ABSTRACT

The advancement of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) has transformed the educational scenario, bringing challenges and opportunities to schools. The rapid evolution of these technologies requires their effective incorporation into the curriculum and pedagogical practices. In this context, it is essential to carry out scientific reflections to understand the challenges and possibilities that technological development offers to Basic Education. Considering that the teaching of Sociology plays a fundamental role in the appropriation and critical understanding of this scenario, this research addresses theoretical-epistemological aspects typical of the field of that discipline, such as: Sociological Imagination, denaturalization, estrangement and Digital Sociology. The object of study is the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the curriculum and in the pedagogical practice of Sociology teachers in High School. In view of this, the following guiding question stands out: “How do Sociology teachers of Secondary Education in the State Network of Pernambuco use DICT in the curriculum and in their pedagogical practice? What are the difficulties and opportunities they encounter in this process?”. Therefore, the general objective is: to investigate the challenges and possibilities of the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the curriculum and pedagogical practice of teaching Sociology in High School of the State Education Network of Pernambuco. Thus, the national and state curricular references (specifically from the state of Pernambuco) and the curricular and pedagogical practices of Sociology teachers in two public schools of the State Network of Pernambuco were analyzed. For the development of this research, a qualitative approach was adopted; regarding the objectives, a descriptive study was carried out; as technical procedures, a bibliographic research was developed together with the field research, to promote a better understanding of the subject and the discussions raised about it; to interpret the collected data, the methodology of content analysis was adopted, whose objective is to critically understand the meaning of the communications. When considering the challenges and possibilities, the study points out that the use of DICT in Sociology teaching brings benefits such as access to resources and information, stimulation of critical thinking and collaboration among students. However, the study also points to the need for investment in infrastructure, continuing education and technical support so that teachers can use these technologies effectively, providing an up-to-date and enriching education for students.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies (TDIC). Teaching Sociology. School curriculum. Pedagogical practices. Challenges and possibilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Itinerário Formativo de Tecnologia e Inovação	26
Figura 2 - A Sociologia na Matriz Curricular de Pernambuco (2021)	28
Figura 3 - Professores, por temas de atividades realizadas com os alunos sobre o uso seguro, responsável e crítico nos últimos 12 meses, por dependência administrativa (2021)	72
Figura 4 – Professores, por percepção sobre barreiras para o uso das TIC na escola, por dependência administrativa (2021).....	74
Quadro 1 - A Sociologia na BNCC em quatro documentos -2014, 2015, 2016 e 2018.....	21
Quadro 2 - Sujeitos participantes da pesquisa	67
Quadro 3 - Perfil acadêmico dos professores entrevistados.....	68
Quadro 4 - Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de sociologia.....	69
Quadro 5 - Possibilidades no uso das TDIC.....	70
Quadro 6 - Desafios para o uso das TDIC no Currículo e Prática Pedagógica	72

LISTADEABREVIATURASESIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	-	Banco Mundial
BNCC	-	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EREFEMDAL	-	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio
EREM	-	Escola de Referência em Ensino Médio
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
OEI	-	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PROFSOCIO	-	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC	-	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 CONCEITOS-CHAVE: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC), ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
1.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, UMA HISTÓRIA MARCADA PELA INTERMITÊNCIA.....	17
1.3 “NOVO” CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO.....	22
1.4 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	28
1.5 CONCEITOS E CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	32
1.5.1 Currículo	33
1.5.2 Prática pedagógica.....	38
1.6 ABORDAGENS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	41
CAPÍTULO 2 – ESTADO DA ARTE	52
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	61
3.1 TIPO DE PESQUISA	61
3.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS FONTES DE PESQUISA.....	61
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	62
3.4 PLANO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	62
3.5 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS	63
3.6 INSTRUMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	63
CAPÍTULO 4 - O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	65
4.1 “NOVO” CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO	22
4.2 CAMPO DE PESQUISA	65
4.2.1 Escola de referência em Ensino Médio Tercina Roriz	65
4.2.2 Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Dr. Alípio	

Lustosa.....	66
4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
4.3.1 Perfil acadêmico dos professores entrevistados	68
4.3.2 Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de sociologia	69
4.3.3 Possibilidades do uso das TDIC	70
4.3.4 Desafios para o uso das TDIC no Currículo e Prática Pedagógica	72
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

O crescente avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua ampla integração no cotidiano têm se tornado cada vez mais evidente. Esse fenômeno tem dado origem a novas práticas culturais e comunicacionais, cujo impacto direto se estende aos processos educacionais, trazendo consigo desafios de relevância em múltiplos domínios da vida social. O surgimento dessas práticas está intrinsecamente ligado à rápida evolução tecnológica, impulsionada pela disseminação global de dispositivos eletrônicos e da conectividade em redes digitais. Essas transformações têm moldado os modos de interação, produção e consumo de informações, bem como as formas de aprendizado e ensino. Como resultado, as instituições educacionais enfrentam o desafio de se adaptar e explorar de maneira adequada essas novas possibilidades tecnológicas, a fim de garantir a qualidade e a eficácia dos processos educativos em consonância com as demandas contemporâneas.

Ao longo da história, a evolução tecnológica sempre provocou transformações na sociedade e as TICs, cujo surgimento ocorreu na década de 1970, em meio à Terceira Revolução Industrial e à Revolução Informacional, têm exercido um relevante papel no modo como as pessoas estão se comunicando, aprendendo e vivendo (SOARES, 2020).

As TICs estão incluídas desde as mídias mais tradicionais, como a televisão, o vídeo, o rádio e o próprio livro, até as mais modernas, como as redes de computadores e a internet (SOARES, 2020), bem como os tablets e os mais diversos smartphones que se popularizaram no cotidiano da sociedade contemporânea. Neste trabalho de pesquisa será utilizado o termo “Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação”, como terminologia que abrange todos os artefatos evolutivos do campo da tecnologia que permeia os vários aspectos da sociedade contemporânea.

Deve-se considerar que, em meio ao exponencial crescimento evolutivo das tecnologias, foram surgindo conceitos importantes que estão ligados de forma direta ou indireta ao campo das práticas sociais que influenciam as práticas pedagógicas e curriculares. Entre os mais recorrentes devo citar: ciberespaço e cibercultura.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 199, p. 17).

Diante do exposto, ao conceber esta pesquisa, surgiu imediatamente em minha mente a fascinante oportunidade de investigar o universo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do Ensino Médio, impulsionado pela minha experiência prática como docente nessa etapa da Educação Básica. A minha participação no programa ProfSocio revelou-se um fator determinante para a realização desse estudo, permitindo-me aprofundar em conceitos teórico-epistemológicos da Sociologia, disciplina que tenho o privilégio de lecionar ao longo dos anos. Reconhecendo a importância dessa disciplina como ferramenta para a compreensão dos fenômenos sociais, abracei com entusiasmo a oportunidade de investigar os desafios e as possibilidades do uso das TDIC no Currículo e Prática Pedagógica da mencionada disciplina.

Entendo que os jovens precisam ser desafiados a fazerem uso seguro e crítico das Novas Tecnologias, na perspectiva de dominar os instrumentos do conhecimento e não serem dominados por elas. Bauman e May (2001) alertam que devemos utilizar e manipular essas tecnologias a nosso favor, ou elas terão o efeito de nos fazer confiar nelas cada vez mais, a ponto de elas diminuírem nossa independência.

Em meio a esse cenário de evolução da tecnologia, deve-se considerar tanto os desafios como as possibilidades que essa evolução proporciona para o campo do currículo e prática pedagógica na Educação Básica. Diante disso, o ensino da Sociologia se constitui um importante mentor para apropriação e compreensão crítica do mundo das tecnologias no âmbito do currículo e práticas pedagógicas. Dentro dessa perspectiva, Ferreira (2020) considera que a Sociologia, enquanto disciplina escolar, pode contribuir no modo como os estudantes experimentam a cibercultura e fazem uso das redes sociais on-line, como forma de reconhecimento, reflexão e intervenção crítica sobre sua realidade.

Dada a importância que tem a Sociologia para refletir os avanços das TDIC, vem se constituindo um novo campo dentro da referida disciplina. Segundo Santos (2021), esse novo campo é a sociologia das tecnologias digitais da informação e comunicação, responsável pelos estudos, reflexões e análises que tratam diretamente da relação das TDIC em seus diversos contextos.

A transformação digital mudou a sociedade e, portanto, a forma como a sociologia passa a olhar a sociedade. Nesse sentido, é pensar as tecnologias digitais como novas formas de conhecer o mundo social e de tratar os objetos sociológicos, assim como as dinâmicas da própria sociologia enquanto área do conhecimento e as possibilidades de atuação do sociólogo. Passa, então, a ser uma tarefa da sociologia digital promover esse debate de forma contínua, sobre as questões particulares desses novos tempos, traçando novos contornos para o panorama emergente (PARANHOS, 2021, p. 24).

Segundo Miskolc (2016), a sociedade digital convoca a sociologia a reexaminar suas teorias e conceitos sobre o aspecto social, os quais devem ser repensados à luz de um contexto em que as relações são cada vez mais mediadas e moldadas pela exposição intensificada às mídias. No âmbito sociológico, o foco dos cientistas sociais não reside na análise de equipamentos, sistemas operacionais ou plataformas, mas sim nas relações sociais que são possibilitadas, moldadas ou negociadas por meio deles.

Outro aspecto da sociologia que merece destaque dentro desta pesquisa são os fundamentos do pensar sociológico, cunhado por Zygmunt Bauman e Tim May, bem como da imaginação sociologia pensada por Wright Mills.

Perante o exposto, esta dissertação se propõe a investigar os desafios e as possibilidades decorrentes do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Sociologia no Ensino Médio. O foco principal será analisar como essas tecnologias estão ou podem ser integradas ao currículo e à prática pedagógica, com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos alunos nessa disciplina específica.

Diante disso, o objeto de pesquisa deste trabalho é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e na prática pedagógica dos professores de sociologia do Ensino Médio, considerando os referenciais curriculares nacionais e estaduais (especificamente do estado de Pernambuco) e os elementos curriculares e práticas pedagógicas dos professores da referida disciplina em duas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: a Escola de Referência em Ensino Médio Tercina Roriz e a Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Doutor Alípio Lustosa, ambas situadas na cidade de Belém do São Francisco, no interior do Estado.

Além disso, esta dissertação destaca como referência a seguinte pergunta de pesquisa: como os professores de sociologia do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco utilizam as TDIC em seu currículo e sua prática pedagógica? Quais são as dificuldades e as oportunidades que eles encontram nesse processo?

O referido estudo visa ir além de refletir o uso das TDIC enquanto instrumento pedagógico, algo muito comum quando se observa o Estado da Arte referente ao assunto. Nesse sentido, o propósito é compreender, também, como os conteúdos que refletem o mundo das TDICs estão presentes no currículo oficial da disciplina e como esses são apresentados aos estudantes. Portanto, serão analisadas as questões curriculares e suas interfaces com as práticas pedagógicas.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os desafios e as possibilidades do uso das TDICs no currículo e na prática pedagógica dos professores de sociologia do Ensino Médio

da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, mais especificamente das escolas campo de pesquisa.

E enquanto objetivos específicos temos: verificar como os referenciais curriculares nacionais e estaduais orientam e articulam o uso das TDIC no ensino de sociologia; descrever como os professores de sociologia das escolas selecionadas utilizam as TDIC em seu currículo/prática pedagógica e interpretar a percepção dos professores de sociologia sobre as vantagens e as dificuldades do uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Sendo o ensino da Sociologia, o currículo, as práticas pedagógicas e as TDICs o alvo desta pesquisa, será levado em consideração todo o atual contexto das políticas públicas que os envolve diretamente, a exemplo da aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio e, conseqüentemente, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018), que obrigatoriamente provocou uma reorganização curricular em todas as redes da Educação Básica do país.

O campo de pesquisa deste trabalho foi a Escola de Referência em Ensino Médio Tercina Roriz e Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Doutor Alípio Lustosa, ambas localizadas na cidade de Belém do São Francisco, cidade localizada no Sertão do Estado de Pernambuco.

O Referido trabalho de pesquisa encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo que o primeiro deles se trata da fundamentação teórica e aborda as seguintes questões: conceitos-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Currículo e Prática Pedagógica; o ensino de Sociologia no Ensino Médio, uma História marcada pela intermitência; o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional; conceitos e caracterização do Currículo e Prática Pedagógica e abordagens teórico-epistemológicas sobre o ensino de Sociologia. No segundo capítulo é referenciado o Estado da Arte, com destaque para trabalhos de egressos do ProfSocio. O terceiro capítulo se trata da metodologia de pesquisa e, por fim, o quarto e último capítulo aborda as questões que são cerne da referida pesquisa; o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Currículo e Prática Pedagógica dos professores de Sociologia do Ensino Médio: desafios e possibilidades.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONCEITOS-CHAVE: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC), ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No âmbito do ensino de Sociologia no ensino médio, o uso das TDIC apresenta-se como um campo promissor a ser explorado. A Sociologia, como disciplina que busca compreender a dinâmica das relações sociais e suas influências na formação do indivíduo e da sociedade, pode e deve se beneficiar do potencial das TDIC para enriquecer o currículo e promover uma aprendizagem mais contextualizada e participativa.

Nesse contexto, o currículo e a prática pedagógica desempenham um papel fundamental na efetiva incorporação das TDIC no ensino de Sociologia. O currículo, como documento orientador das práticas educativas, deve contemplar a utilização das TDIC como recursos pedagógicos, integrando-as de forma adequada aos conteúdos e objetivos da disciplina. Já a prática pedagógica envolve a aplicação concreta das TDIC em sala de aula, considerando estratégias e metodologias que estimulem o engajamento dos estudantes e a construção do conhecimento de forma significativa.

1.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, UMA HISTÓRIA MARCADA PELA INTERMITÊNCIA

O ensino de Sociologia no Ensino Médio é fundamental para proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e crítica da sociedade em que vivem. Essa disciplina desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência social e na formação cidadã dos jovens, ao estimular o pensamento reflexivo e a análise das relações sociais, políticas e culturais que permeiam o cotidiano.

No entanto, a História da Sociologia na Educação Básica é marcada pela intermitência de sua presença enquanto disciplina autônoma nos bancos escolares. Conforme citei anteriormente, a partir de 2008, o ensino da Sociologia foi instituído como obrigatório no Ensino Médio por meio da Lei 11.684/2008, o qual trouxe grandes expectativas e esperança no tocante a sua consolidação. Porém, acabou esbarrando em mais um “obstáculo” com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino médio, afetando diretamente a

estabilidade do ensino de Sociologia nesse segmento da Educação Básica.

A Sociologia foi obrigatória no currículo escolar brasileiro durante dois períodos: 1931-1942 e 2008-2017, totalizando menos de duas décadas em mais de 60 anos (MEUCCI, 2020). De acordo com Silva (2007), como saber escolar a sociologia pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto.

Diferentes concepções ao longo da história moldaram diversos modelos de currículo, os quais influenciaram o papel da sociologia dentro deles. Silva (2007) identifica quatro modelos de currículo que se mesclaram ou sucederam nas reformas educacionais do país. O primeiro modelo é o currículo clássico-científico, que prevaleceu em 1971 e incluía a sociologia como parte do curso normal. Em seguida, durante os governos militares, predominou o modelo tecnicista, no qual a sociologia foi transformada em estudos sociais, morais e cívicos, conhecidos como OSPB. Com a possibilidade de retomada da democracia na década de 1980, ganhou destaque o modelo científico, no qual a sociologia é reconhecida como disciplina científica. Posteriormente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, surgiu o modelo das competências, regionalizado, no qual a sociologia é abordada nos temas transversais, em conteúdos diversos e em outras disciplinas ou módulos.

Considerando o período mais recente do processo de inserção da Sociologia como componente obrigatório no Ensino Médio, devo destacar que sua reaparição ocorre no contexto de redemocratização, trazida por agentes que atuavam na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996.

A inclusão da filosofia e sociologia na LDB de 1996, no seu artigo 36, afirmando que ao final do Ensino Médio o estudante devesse ter o domínio dos conhecimentos dos referidos componentes curriculares necessários ao exercício da cidadania, impactou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999, refletindo a importância atribuída a essas disciplinas no currículo.

Podemos afirmar que desde essa lei as disputas se organizaram para garantir que esses conteúdos fossem inseridos nas leis complementares e nas diretrizes nacionais, estaduais, municipais e nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Entre 1988 e 2013, municípios e estados produziram vários documentos para organizar o ensino na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio [...]. As Assembleias Legislativas e a Câmara Federal também participaram desse processo aprovando leis específicas para componentes curriculares e seus conteúdos. **Uma dessas leis foi a Lei nº 11.684, de 2008, que obrigava o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio.** Dessa forma, a Sociologia precisava ser considerada em

todas as definições de bases, diretrizes e currículos para a educação básica. Foi assim na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e 2000 até chegarmos ao processo de elaboração do que seria uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em três tempos: 2013/2014; 2015/2016; e 2017/2018 (SILVA, 2020, p. 51-52) (Grifo meu).

Considerando os impactos causados pela construção da BNCC e, conseqüentemente, pela aprovação da Lei nº 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio, no que refere ao ensino da sociologia na Educação Básica, resolvi traçar um arcabouço teórico do processo de construção do referido documento (BNCC). A sociologia, que se configurava como um componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio desde a promulgação da Lei nº 11.684, de 2008, sofreu diretamente os efeitos nesse contexto de reformas na Educação Básica, o que afetou sua estabilidade no currículo.

A construção da Base Nacional tem uma trajetória histórica, desde a Constituição (Art. 210º) passando pela LDB (Art. 26.) é possível encontrar diversos materiais normativos como PCN, PCN+ e DCN, visando atender às exigências legais (SILVA; BARBOSA, 2021, p. 1):

Desde 2011, formou-se um grupo no MEC denominado de Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos à Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. Seguindo a metodologia de trabalho estabilizada no MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (SILVA; NETO, 2020, p. 266).

O segundo momento da construção da BNCC envolveu a conciliação entre os direitos à aprendizagem e as matrizes de conteúdos das avaliações em larga escala (2015 e 2016). Com a mudança de governo durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, uma nova equipe foi formada pelo ministro da Educação, Cid Gomes, para elaborar uma nova proposta de BNCC. A construção da BNCC contou com a participação e influência de setores da iniciativa privada, destacando-se a Fundação Lemann, que colaborou por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do Ministério da Educação (MEC). Especialistas da Austrália e Chile foram trazidos para palestras e avaliações, enquanto o Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base acompanharam e registraram todo o processo de elaboração das versões de 2015 e 2016.

É importante salientar que a proposta da BNCC, publicada em 2015, passou por uma consulta pública online, permitindo críticas e sugestões. Escolas incentivaram a participação de docentes, alunos e comunidade escolar. Em abril de 2016, foi concluída a segunda versão dessa etapa de elaboração da BNCC (SILVA; NETO, 2020). Após a consulta pública, com cerca de 12 milhões de contribuições, as sugestões foram organizadas por especialistas e resultaram na segunda versão, apresentada em reuniões pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (UNDIME) e CONSED em 2016 (SILVA; BARBOSA, 2021). A versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2016, mas esse período coincidiu com uma mudança política significativa, marcada pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A conjuntura política abriu espaço para os defensores da reforma no Ensino Médio aproveitarem as oportunidades geradas pelo golpe jurídico e midiático, acelerando as reformas educacionais, especialmente no Ensino Médio (SILVA; NETO, 2020).

Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff é afastada do cargo da presidência. Michel Temer assume e o MEC já tem uma Medida Provisória pronta para reformar o Ensino Médio, a MP nº 746 de 22 de setembro de 2016 (SILVA; NETO, 2020). De acordo com Silva e Neto (2020), o terceiro momento do processo de construção da BNCC foi marcado pela finalização do documento com foco em competências e habilidades, alinhado à reforma do Ensino Médio (2017-2018). Durante o período de agosto de 2016 a dezembro de 2018, uma nova proposta de BNCC foi elaborada, sendo completamente diferente das versões anteriores de 2015 e 2016.

Observamos rupturas mais severas entre os documentos de 2016 e o de 2018. Começando pela legislação, com a Lei nº 13.415 de 2017 até chegar nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018. Os princípios de seleção e de ordenamento das áreas retomam a pedagogia das competências e habilidades como direcionadoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como complemento nos títulos “e suas tecnologias”, lembrando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Ainda, em relação aos métodos de elaboração e aos agentes e agências, a ruptura também é radical, pois delega-se a uma Fundação privada (Fundação Vanzolini) o trabalho de finalização do documento, abandonando o trabalho feito nos dois anos anteriores. Na implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. (SILVA; NETO, 2020, p. 273-274).

É notório, como citei anteriormente, a forte presença de agências privadas e financeira no processo de construção da BNCC, isso ficou ainda mais evidente após golpe jurídico e midiático. Observa-se uma forma de governança que evidencia o controle dessas agências sobre a forma e o conteúdo do documento, o que reduz as oportunidades de participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública.

Em linhas gerais o texto aprovado está alinhado com as orientações globais do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” [...]. Esse alinhamento passa a reconfigurar os limites entre o privado e o público, impactando de forma negativa no exercício da gestão democrática, então conquistada duramente na Constituição Federal de 1988 (SILVA; BARBOSA, 2021, p. 5).

Geografia, História, Filosofia e Sociologia sobreviveram nesse currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências (SILVA, 2020).

Quadro 1 - A Sociologia na BNCC em quatro documentos -2014, 2015, 2016 e 2018

Princípios e formas de organização da BNCC	Documento (2013) 2014	Documento 2015	Documento 2016	Documento (2017) 2018
Organização do Ensino Médio	Em três (EM Regular) ou quatro séries (Ensino Médio Profissionalizante no modo integrado), como última etapa da Educação Básica	Em três(EM Regular) ou quatro séries (Ensino Médio Profissionalizante no modo integrado), como última etapa da Educação Básica	Em três (EM Regular) ou Quatro séries (Ensino Médio Profissionalizante no modo integrado), como última etapa da Educação Básica	Organizado tempo integral, um aparte comum concentrada em língua Portuguesa e Matemática Parte dos itinerários formativos divididos em 5 possibilidades nas 4 áreas e mais uma Profissionalizante.
A seleção e a definição das áreas, dos componentes curriculares/disciplinas.	Área de Linguagens (componentes – Língua Portuguesa, Língua Materna (indígena), Língua Estrangeira, Arte e Educação Física); Áreade Matemática (Matemática); Área de Ciências Humanas (Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia) De Ciências da Natureza (componentes- Ciências (Ens Fundam), Biologia, Química e Física).	Área de Linguagens (componentes – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física); Área de Matemática (Matemática); Área de Ciências da Natureza (componentes - Ciências no Ens. Fundam., Biologia, Química e Física);Ciências Humanas (Geografia, História). Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia).	Área de Linguagens (componentes – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física); Área de Matemática (Matemática); Área de Área de Ciências da Natureza (componentes- Ciências (Ens Fundam), Biologia, Química e Física);Ciências Humanas (Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia)	Área Linguagens e suas tecnologias; Área de Matemática e suas Tecnologias; Área de Ciências da natureza e suas tecnologias, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
A Sociologia	Componente curricular obrigatório em todas as séries.	Componente curricular obrigatório Em todas as séries.	Componente curricular obrigatório Em todas as séries.	Compõe a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na parte básica e no itinerário formativo.

Conteúdos da Sociologia e das Ciências Sociais	Dissolvidos na Área de Ciências Humanas, com indicação de quais Direitos de Aprendizagem poderá contribuir	Definidos em cada série, tendo como eixos conteúdos mais próximos da Sociologia na Primeira série; da Antropologia na Segunda e da Política na terceira série	Definidos em unidades, tendo como eixo a Pesquisa e para as unidades: desigualdade social (1), diversidade (2) e Estado de direito (3)	Os conteúdos do componente são diluídos nas competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas 6 competências foram elaboradas de 5 a 6 habilidades.
--	--	---	--	--

Fonte: Adaptado de Silva e Neto (2020).

Segundo Meucci (2020), a nova lei do ensino médio, sancionada em 2017, reduziu as disciplinas obrigatórias para Português, Matemática e Inglês, permitindo maior flexibilidade nos conteúdos e campos disciplinares, com definições a cargo dos sistemas estaduais, desde que respeitando a Base Nacional Comum Curricular, igualmente invertebrada.

Apesar da ausência de um espaço disciplinar garantido para a Sociologia na BNCC final, ela ainda faz parte da área das Ciências Humanas e é contemplada na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A Sociologia continua presente na educação básica, seja por dispositivos estaduais disciplinares ou por meio de instrumentos nacionais não disciplinares. Portanto, é importante salientar que a sociologia não foi excluída do novo ensino médio e da BNCC de 2018. Entretanto, ela muda de status. Ela não tem lugar e carga horária definidas. (SILVA; NETO, 2020).

1.3 “NOVO” CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO

Após uma revisão do panorama histórico sobre a presença da Sociologia na Educação Básica, torna-se relevante analisar como a disciplina de Sociologia e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são abordados no Novo Referencial Curricular de Pernambuco para o Ensino Médio.

O ensino médio é uma etapa importante da educação básica, pois visa preparar os jovens para o ingresso no ensino superior, no mundo do trabalho e na vida cidadã. Como já mencionado anteriormente, em 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, que alterou significativamente a estrutura e a organização curricular dessa etapa da Educação Básica, o objetivo foi torná-lo mais flexível, diversificado e atualizado. Uma das principais mudanças foi a ampliação da carga horária mínima de 2.400 para 3.000 horas ao longo dos três anos, sendo 1.800 horas destinadas à formação geral básica e 1.200 horas aos itinerários formativos.

Segundo consta na introdução do Referencial Curricular de Pernambuco (2021), o Currículo do supracitado estado, é o resultado das diferentes formas de pensar e fazer a Educação nas várias instâncias de construção curricular, bem como das questões existentes nas escolas sobre a sociedade, a Educação e os conceitos que fundamentam o currículo como definidor do que ensinar e aprender, partindo sempre da problematização das necessidades das práticas educativas.

Para essa construção, foram utilizados como referência, sobretudo, os documentos normativos nacionais e locais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), e dos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018).

Reconhecendo o cenário de uma sociedade em permanente processo de mudança e sujeita a rápidas transformações, o Currículo de Pernambuco tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar. Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (PERNAMBUCO, 2021, p.18).

Seguindo na direção das políticas de educação neoliberal, Pernambuco experimentou uma melhoria dos resultados educacionais na última década, segundo consta em documentos oficiais do estado, graças a uma política voltada para a gestão eficaz com foco nos resultados.

Várias medidas administrativas e, sobretudo, pedagógicas, fizeram do Estado uma referência em educação com práticas reconhecidas nacional e internacionalmente. Desde 2015, vem se destacando nas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ficando entre os primeiros colocados (PERNAMBUCO, 2021).

A construção coletiva e democrática dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco (2012; 2013), a **política de formação continuada de professores**, a política de monitoramento e avaliação das aprendizagens, a ampliação no número de escolas de Ensino Médio com jornada em tempo integral e de escolas técnicas e o Programa Ganhe o Mundo (que promove intercâmbio internacional para estudantes do Ensino Médio) são algumas das políticas importantes que refletem os resultados, os quais levam a considerar que Pernambuco tem hoje uma escola de Ensino Médio atrativa e de qualidade (PERNAMBUCO, 2021, p. 45) (Grifo meu).

Devo dizer que desde 2008, o estado de Pernambuco tem se destacado como um

“modelo de referência na federação” devido à implementação de um modelo educacional padrão, enfatizando resultados e responsabilidade dos professores, seguindo uma abordagem gerencialista típica, inspirada no paradigma empresarial.

Considerando atual contexto de reformas que impactaram a estrutura e a organização curricular da Educação Básica, aqui considerando mais especificamente o Ensino Médio, o Estado de Pernambuco, a partir da BNCC desta etapa de ensino, construiu o seu currículo que está dividido em duas partes indissociáveis, segundo as DCNEM (2018): Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica abrange 04 (quatro) áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia). Cada área do conhecimento tem competências e habilidades na BNCC que envolvem conhecimentos dos componentes que as integram.

No que se refere a Formação Geral Básica, constam informações no Referencial Curricular (PE, 2021) afirmando que o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio foi elaborado para possibilitar que as habilidades articulem os componentes curriculares, respeitando a área e assegurando a contribuição específica de cada um, visando a efetivação das aprendizagens previstas nas competências das áreas. Essas habilidades estão relacionadas às tradições de produção dos componentes curriculares, levando em conta seus objetos de conhecimento, métodos e técnicas, sem deixar de lado a integração, o diálogo e a complexidade da relação com o aprendizado.

Ainda segundo o Referencial Curricular (2021), os Itinerários Formativos são a parte do currículo em que os estudantes escolhem uma trilha de aprofundamento, em uma ou mais áreas de conhecimento, de acordo com sua afinidade e/ou interesse, ou uma trilha da formação técnica e profissional. Os Itinerários visam promover o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens dos estudantes em relação à Formação Geral Básica.

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio está oferecendo de uma a três trilhas de aprofundamento específica por área de conhecimento, além das trilhas que integram duas áreas de conhecimento, para cada um dos Itinerários Formativos indicados nas DCNEM, com o objetivo de ampliar a possibilidade de escolha dos estudantes (PERNAMBUCO, 2021).

Os Itinerários Formativos das áreas do conhecimento propostos por Pernambuco se organizam em unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas, além das unidades curriculares que irão compor as Trilhas de Aprofundamento; estas últimas, responsáveis por promover o conhecimento dos estudantes em determinadas

temáticas. Na organização do tempo pedagógico destinado aos Itinerários Formativos, os estudantes pernambucanos ampliam o quantitativo de unidades curriculares do aprofundamento a partir do segundo ano do Ensino Médio. No primeiro ano, cursam as Eletivas, Projeto de Vida e duas unidades curriculares do aprofundamento consideradas básicas, que vão alicerçar a formação dos estudantes até o final desta etapa de ensino: Investigação Científica e Tecnologia e Inovação (PERNAMBUCO, 2021, 68-69).

De acordo com o Referencial Curricular (PERNAMBUCO, 2021), essas unidades curriculares interagem com todas as áreas do conhecimento, possibilitando que, no primeiro ano do ensino médio, o estudante se familiarize melhor com os Itinerários Formativos oferecidos e possa fazer suas escolhas com mais confiança.

Dentro da perspectiva dos Itinerários Formativos, o Referencial Curricular (PE, 2021) traz a idéia de Unidades Curriculares, sendo elas: as Unidades Obrigatórias que são aquelas que têm o papel de aprofundamento dentro da área/temática de escolha dos estudantes para o percurso do Ensino Médio e, como o nome indica, são obrigatórias para todos os estudantes que resolveram cursar uma determinada trilha; as Unidades Optativas são aquelas que irão compor, junto com as obrigatórias, o percurso formativo relacionado à área ou áreas de conhecimento; deverão, então, ser escolhidas pela escola a partir de um catálogo de opções disponibilizado pela Secretaria de Educação e Esportes; as Unidades Curriculares Eletivas, por sua vez, são aquelas que visam ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes, em seus interesses mais diversos. Necessariamente, não precisam estar diretamente relacionadas à área de conhecimento escolhida pelo estudante; além disso, tem também a Unidade Curricular de Projeto de Vida que busca despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos.

No que concerne a abordagem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o Referencial Curricular (PE, 2021), traz uma Unidade Curricular Tecnologia e Inovação, de caráter obrigatório, responsável por promover uma discussão sobre a tecnologia e seu papel para a construção do conhecimento. Esta Unidade Curricular, está presente no 1º Ano do Ensino Médio em todas as Escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. Independente das trilhas disponíveis nas Unidades de Ensino e escolhidas pelos estudantes - seja das diferentes áreas de conhecimento, das trilhas integradas, da formação docente em nível Médio ou da formação técnica e profissional-, todos os estudantes irão ter a oportunidade de realizar estudos e práticas envolvendo as tecnologias digitais.

Figura 1 - Itinerário Formativo de Tecnologia e Inovação

1º Ano – 2º Semestre				
PERÍODO	UNIDADE CURRICULAR OBRIGATÓRIA	EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE DA UNIDADE CURRICULAR	EMENTA
1º Ano 2º Semestre	Tecnologia e Inovação (40 h) Formação Docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	Processos Criativos	(EMIF04PE) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos das áreas e o uso das tecnologias digitais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.	Desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, em contexto digital, ampliando de forma consciente o letramento digital. Percepção e reconhecimento da cidadania digital de forma consciente e ética; Análise e reflexão crítica do desenvolvimento das TDICs e o significado disso para as pessoas.

Fonte: Pernambuco (2021, p. 599).

No campo da Sociologia, encontra-se o Itinerário Formativo denominado - Ciberpolítica em redes digitais (40h) - que traz como possibilidade de Habilidade: divulgar novas ideias/propostas/soluções, sobre a ação política, por meio de mídias digitais, atuando na formação de novas sociabilidades, incluindo os coletivos sociais e suas interações com as redes sociais. Como emente o referido itinerário, traz as seguintes informações: introdução à ciberpolítica nos tempos das redes digitais. Aspectos teórico metodológicos relacionados ao estudo das tecnologias digitais nos processos eleitorais. Redes tecnossociais. Cidadania e novos espaços de participação política. Interação nas mídias sociais: internet, websites e blogs (PERNAMBUCO, 2021).

É importante ressaltar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possuem um espaço significativo nos novos referenciais curriculares dos sistemas de ensino, em contraste com a presença da Sociologia. Isso se deve, provalvemente, ao fato da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizar a importância das TDICs entre suas competências gerais destacando a necessidade de sua inserção nos currículos da Educação Básica. No Referencial Curricular de Pernambuco (2021), é notável o destaque dado aos conceitos e orientações para o ensino e estudo das TDICs, algo que contrasta com o tratamento dado à disciplina de Sociologia, como já citado anteriormente. Essa diferença reflete a maior ênfase dada às TICs no contexto educacional atual, evidenciando a importância atribuída a essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, no que diz respeito a presença da Sociologia no Referencial Curricular do Ensino Médio de Pernambuco, o documento segue praticamente a lógica da BNCC, sem muito destaque para conceitos e autores que referenciam a referida disciplina.

Para Silva e Barbosa (2021), a BNCC não dá destaque para a disciplina de Sociologia, nem espaço para os conceitos próprios da área de Ciências Sociais. Os autores afirmam que ao analisarem como o documento trata a Sociologia, perceberam que a BNCC reflete os ideais

que orientaram sua construção, buscando a formação voltada ao ingresso do jovem no mercado de trabalho e pouca formação sociológica.

Silva e Barbosa (2021) ainda afirmam que em documentos anteriores como o PCNEM, a área de Ciências Sociais defendia que o ensino de Sociologia contribuiria para o desenvolvimento do “cidadão crítico” e para o “exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 95). Na BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está “orientada para uma educação ética” (BRASIL, 2017, p.547).

No currículo de Pernambuco, a Sociologia se apresenta como lócus de realização de um campo científico específico- as Ciências Sociais-, traduzido em saberes escolares, mas, sobretudo, como um espaço disciplinar correspondente e em diálogo com sua área de conhecimento, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim designada, pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e ratificada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) (PERNAMBUCO, 2021, p. 254).

Ainda assim, o Referencial Curricular de Pernambuco, mesmo que de forma reduzida, é possível encontrar algumas referências importantes da Sociologia, conforme citação a seguir:

Neste documento, o entendimento sobre a finalidade do ensino da Sociologia vai além do objetivo de aprendizagem, intenta preparar para a cidadania. A intenção é ultrapassar essa dimensão discursiva e avançar para sua materialização, visando à formação humana e integral do ser ao desenvolver o pensamento crítico-reflexivo do/a estudante. Objetiva-se aproximar o/a jovem da linguagem sociológica, ensinar a se afastar das circunstâncias imediatas (estranhamento) de seu cotidiano, observando a realidade a partir de uma ótica mais ampla, percebendo que, em outras sociedades, as pessoas se organizam de forma diferente para situações semelhantes. Analisar que as relações sociais estabelecidas como naturais (naturalização) não nasceram com o indivíduo, pelo contrário, foram construídas socialmente no contexto em que se vive. Como esse ensino é possível? Utilizando para esse movimento de apropriação/objetivação (pensar e agir conceitualmente) as bases teórico-conceituais inerentes à Sociologia como ciência e, assim, desenvolver no/a estudante a imaginação sociológica proposta por Wright Mills (PERNAMBUCO, 2021, p.254- 255).

Ainda segundo consta no Referencial Curricular (PE, 2021), os objetivos de aprendizagem da Sociologia envolvem a compreensão dos conflitos, das permanências e das transformações das sociedades contemporâneas, a partir da análise das relações sociais, da cultura, do gênero, do poder e das instituições políticas, usando temas, conteúdos/conceitos sociológicos clássicos e contemporâneos, com mediações necessárias (metodologias de ensino, estratégias, recursos) do trabalho docente numa perspectiva interdisciplinar freiriana que supere a fragmentação da ação humana e desenvolva um ensino da Sociologia mais interessante, proveitoso, criativo e produtivo para o/a jovem do ensino médio.

Entretanto, no respectivo Novo Referencial Curricular de Pernambuco do Ensino Médio, diferentemente de sua condição anterior, que se configurava como disciplina obrigatória em todas as séries da etapa final da Educação Básica, a Sociologia consta apenas

como obrigatória no 2º Ano, conforme Figura 2 abaixo:

Figura 2 - A Sociologia na Matriz Curricular de Pernambuco (2021)

MATRIZ CURRICULAR ESCOLAS INTEGRAIS 45h						
MATRIZ - ESCOLA DE 4.500 HORAS-RELÓGIO						
Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Quantidade de aulas por ano letivo			Total de Aulas	CH
		1º An o	2º An o	3º An o		
Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-	1	40
	Língua Portuguesa	5	4	3	12	480
	Língua Inglesa	1	2	1	4	160
	Educação Física	1	1	-	2	80
Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	3	3	11	440
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	1	1	4	160
	Química	2	1	1	4	160
	Física	2	1	1	4	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	2	1	4	160
	Geografia	2	1	1	4	160
	Filosofia	2	-	-	2	80
	Sociologia	-	2	-	2	80
SUBTOTAL		24	18	12		2160

Fonte:Pernambuco (2021).

1.4 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No contexto atual, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel significativo na vida diária dos estudantes. Nesse sentido, é crucial abordar, por meio de conhecimento especializado, questões que envolvam diretamente as TDIC no ambiente educacional. Ao incluir essas temáticas nos currículos como elemento de reflexão e estudo, surge a oportunidade não apenas de estudar as TDIC, mas também de educar para as TDIC, buscando superar seu uso limitado e potencializar suas possibilidades educacionais.

O avanço das TDIC tem transformado profundamente a sociedade e impactado a forma como nos comunicamos, aprendemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Portanto, é essencial que a educação acompanhe essas mudanças e prepare os estudantes para uma participação ativa e crítica nesse novo cenário digital. Ao abordar as TDIC de forma especializada, os currículos educacionais têm a oportunidade de explorar temas como alfabetização digital, ética digital, segurança na internet, uso responsável das redes sociais, pensamento crítico em relação às informações online e desenvolvimento de habilidades de

pesquisa e comunicação digital.

No Brasil, os telefones inteligentes (smartphones) foram os popularizadores das tecnologias comunicacionais em rede. Seu preço reduzido e interface simples e acessível a leigos no universo da computação ampliou o número de pessoas que usam – sobretudo – programas de trocas de mensagens instantâneas, redes sociais e sites de compartilhamento de fotos e vídeos. Para não mencionar os crescentemente populares aplicativos de busca de parceiros amorosos e sexuais (MISKOLC, 2016, p. 281).

Mais do que apenas fornecer conhecimentos técnicos, a educação para as TDIC deve capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos digitais conscientes e habilidosos, capazes de utilizar essas tecnologias de forma criativa, produtiva e ética. É preciso incentivar a participação ativa dos alunos na produção de conteúdo digital, no trabalho colaborativo, na resolução de problemas e no uso das TDIC como ferramentas para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (LÉVY, 2008, p.4).

Se tratando do campo do conhecimento que envolve as TDIC, Lévy (1999) cunhou termos importantes, tais como “ciberespaço”, considerado como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores; e “cibercultura” que se refere ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

O ciberespaço e seus múltiplos ambientes lúdicos possibilitam oportunidades de experiências significativas com pessoas, imagens e informações capazes de gerar situações de aprendizagem para jovens, nascidos em um mundo já conectado pela internet, ou para adultos encantados pelo mundo digital. Fazer uso da internet e das redes sociais on-line com autonomia pode ser algo construído na escola se os valores eleitos como metas forem a colaboração e a pluralidade (FERREIRA, 2020, p.63).

O ciberespaço potencializa experiências de aprendizagem para jovens do Ensino Médio. Através de plataformas online eles podem compartilhar e acessar informações, vídeos e conteúdos escolares, promovendo interações entre seus pares (COSTA, 2020). O conceito de cibercultura agrega um universo caótico de construções formando um imaginário composto por hackers, cientistas, ativistas e que inclui também todos que, de uma maneira quase espontânea, acabam por se perceberem imersos na cultura digital (FERREIRA, 2020). Lévy (2010 apud COSTA, 2020), afirma que qualquer política de educação não pode deixar de considerar o ciberespaço e a cibercultura enquanto mais um espaço mediador de

aprendizagem e produção de conhecimento.

A título de fundamentação se faz necessário, também, destacar os termos "ciborgue" e "ciborguização" importantes no campo dos estudos sociais e tecnológicos. Eles se referem à fusão entre seres humanos e tecnologia, resultando em uma nova forma de existência híbrida, conforme (SALES, 2014, p. 232):

Ciborgue: Originalmente o termo se refere a um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo. Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua existência mediada pela tecnologia digital. O que caracteriza o ciborgue é justamente o hibridismo, a mistura, a montagem que desmancha qualquer tipo de dualismo em sua composição. A “confusão” de limites entre organismo/máquina, natural/artificial, natureza/cultura se combina na configuração do ciborgue.

Ciborguização: Incorporação das tecnologias digitais em nossos modos de existência, em nossas práticas cotidianas, em nossas condutas, em nossas formas de pensar e de gerir a vida. A ciborguização altera nossa existência e acontece em diferentes graus de intensidade. Há práticas altamente ciborguizadas, que requerem elevado nível de conhecimentos cibernéticos, e outras nem tanto.

Esses conceitos são importantes porque nos levam a refletir sobre o impacto das tecnologias digitais na sociedade, questionando como elas estão moldando nossas vidas, relações e concepções de ser humano. Além disso, levantam questões éticas, políticas e sociais sobre privacidade, poder e desigualdades relacionadas ao acesso e uso das tecnologias.

Nesses termos, podemos falar de uma juventude ciborgue, pois passam uma grande parte do dia conectados e interagindo na internet. O celular e o computador foram incorporados como uma ferramenta, uma janela para ampliar o conhecimento. Esses artefatos são como uma extensão de seus corpos, elementos indispensáveis tanto para vida na escola como social, uma espécie de segunda pele (COSTA, 2020, p.16).

Veen e Vrakking, (2009) falando sobre a geração que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância, denominaram a mesma como geração Homo zappins. Para os referidos autores:

O Homo zappiens parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas ao seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana. Dentro das escolas, o Homo zappiens demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, o que preocupa tanto pais quanto professores. Mas o Homo zappiens quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o Homo zappiens é digital e a escola analógica (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12).

Seguindo esse contexto do reflexo das TDIC no campo educacional, Lévy (1999, p. 172), especificamente sobre as práticas pedagógicas, faz a seguinte reflexão:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar a tecnologia a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização

que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Diante disso, utilizando a afirmação de Tezani (2011), devo dizer que os profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, devem reconhecer a importância da integração das tecnologias ao currículo e na prática escolar como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno. Ainda comungando do pensamento de Tezani (2011), devo dizer que preparar as pessoas para o uso das tecnologias implica em estimular competências e estilos de ensino e aprendizagem inovadores, adaptados às demandas atuais. O cérebro humano está cada vez mais apto a utilizar as tecnologias de forma qualitativa e criativa, o que requer abordagens educacionais diferenciadas.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1996, apud RAMOS; COELHO, 2023, p. 8).

Seguindo Freire (1996), reconhecemos que as tecnologias não se iniciam nem se encerram com a presença dos computadores em nossas existências e nas escolas. Contudo, necessitamos de uma perspectiva crítica que nos permita perceber que, por meio delas, não temos acesso, visão e entendimento de qualquer mundo, mas de um mundo específico, marcado por sistemas de opressão e colonização das vidas e dos saberes (RAMOS; COELHO, 2023).

Essas considerações reforçam aquilo que, já citado, é parte do cerne desta pesquisa: os desafios que os avanços das tecnologias colocam para o campo educacional, principalmente para a forma como a escola se organiza e se apresenta para os estudantes no tocante ao currículo e às práticas pedagógicas.

[...] a escola não pode pretender-se um mundo à parte, que funciona de maneira diversa e independente das relações que se desenvolvem fora dela. Duas categorias caras à escola, “juventude” e “sociedade da informação”, trazem em comum um vínculo indissociável com as tecnologias da informação e comunicação, revestindo estas últimas de potencial importância como instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Destarte, importante que a escola atual esteja aberta e promova reflexões sobre o uso pedagógico desses instrumentos na sala de aula, com vistas ao desenvolvimento de práticas docentes teoricamente fundamentadas e socialmente referenciadas (ALVES, 2020, p. 14).

Dentro dessa perceptiva, os professores precisam assumir o papel de mediadores nesse processo. Porém, antes de tudo, é necessário que os docentes se preparem para compreender e participar da produção dessas novas arenas educacionais que se apresentam no cenário das novas tecnologias de informação e comunicação. Conforme se percebe, os tempos atuais representam um desafio para o campo educacional, mais precisamente para o fazer pedagógico docente. Segundo Ghedin (2012), é no contexto da prática pedagógica que o currículo se constrói. Por essa razão, faz-se necessário estabelecer uma íntima relação entre currículo, cultura e prática pedagógica.

1.5 CONCEITOS E CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O campo das concepções e significados do currículo e prática pedagógica é uma área de estudo fundamental para compreendermos os processos educacionais e a forma como se estruturam os currículos nas instituições de ensino. Nesse contexto, o currículo é entendido como um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores selecionados e organizados de acordo com determinados propósitos educacionais.

A prática pedagógica, por sua vez, refere-se às ações desenvolvidas pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem, englobando as estratégias de ensino, as interações em sala de aula, as metodologias adotadas e as formas de avaliação. É por meio da prática pedagógica que o currículo ganha vida e se concretiza no contexto educacional.

Nesse campo, diversas abordagens teóricas e perspectivas têm sido desenvolvidas para compreender as concepções e significados do currículo e prática pedagógica. Essas abordagens contemplam desde enfoques tradicionais, que priorizam a transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, até perspectivas mais progressistas, que valorizam a construção do conhecimento pelos alunos e a participação ativa no processo educativo.

Além disso, as concepções e significados do currículo e prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados às visões de sociedade, cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano que permeiam os contextos educacionais. As discussões nesse campo envolvem debates sobre a diversidade cultural, a inclusão social, a formação cidadã e as demandas contemporâneas, como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) - objeto de estudo desta dissertação.

Diante desse panorama, compreender as concepções e significados do currículo e prática pedagógica torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas, que promovam o engajamento dos estudantes, a formação integral e o alcance

dos objetivos educacionais propostos.

Existe uma complexidade que envolve a definição e compreensão de currículo, e, diante disso, considerando a problemática central da referida proposta de pesquisa, é importante enfatizar que discutir o conceito e outras questões sobre o currículo e prática pedagógica é fundamental.

1.5.1 Currículo

O conceito de currículo educacional é amplamente discutido e possui diversas concepções e significados que permeiam o campo da educação. As abordagens teóricas e práticas relacionadas ao currículo variam de acordo com diferentes perspectivas pedagógicas, contextos históricos e culturais.

Compreender as concepções e significados atribuídos ao currículo educacional é essencial para a reflexão crítica sobre os objetivos da educação, os processos de ensino-aprendizagem e a formação dos estudantes.

Quando falamos de currículo, termo muito usado no vocabulário educacional, estamos nos referindo a quê? Grades curriculares com disciplinas? Planos de ensino ou de curso? Conjunto de ementas e programas de disciplinas? Lista de conteúdos e objetivos? O currículo pode ter tais formas e tantas outras, já que é uma construção histórico-cultural, uma invenção social. Podendo, assim, se configurar de diferentes modos. Seu campo, todavia, não é um objeto estático, produz-se diante de constantes debates, disputas, conflitos e relações de poder. Atualmente, tal campo tem-se ampliado e diversificado cada vez mais, sendo influenciado por diferentes abordagens teóricas que se fazem hegemônicas em determinado momento [...]. O que implica considerar seu caráter polissêmico, o qual varia de acordo com fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos (RAMOS; COELHO, 2023, p. 2).

Ramos e Coelho (2023) afirmam que nem nossos pais conheciam o conceito de currículo, porém, mesmo sem conhecerem esse termo, eles sabiam que, no interior do que se passava nas escolas, entre as práticas que não necessitavam de uma denominação para existir, o que estava em disputa era a produção de meninos e meninas de uma determinada forma. O currículo sempre esteve presente nas atividades desenvolvidas por professores e professoras de todas as épocas e lugares, mas não havia um termo definido para denominar essa atividade (RUBIO; YATSUGAFU, 2019).

O currículo como campo profissional e especializado de estudo e pesquisa emergiu nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, impulsionado pela institucionalização da educação de massas (SILVA, 1999). As discussões em torno do campo têm sido desenvolvidas a partir das teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (RUBIO;

YATSUGAFU, 2019, p. 24).

As Teorias tradicionais “pretendem ser apenas [...] teorias neutras, científicas, desinteressadas [...]. Elas se concentram em questões técnicas e se preocupam com questões de organização e elaboração do currículo, colocando-o como naturalmente posto. A definição de currículo estaria mais relacionada ao conteúdo selecionado, ao tipo de aluno que esse conteúdo produziria e aos processos de planejamento das atividades do professor, assim como de mudança no comportamento dos alunos [...]. Os modelos de currículo predominantes na teoria em questão se pautavam no modelo tecnocrático, de Bobbitt¹ e Tyler², e no progressista, de Dewey (RUBIO; YATSUGAFU, 2019, p. 24).

Apesar das críticas recebidas pelas teorias tradicionais ao longo dos tempos, elas ainda se fazem presentes nas escolas, mesmo que de forma velada (RUBIO; YATSUGAFU, 2019).

Entre os fundamentos de críticas as teorias tradicionais, devo destacar a teoria crítica do currículo que surge exatamente com uma crítica a essa abordagem tradicional. Ela argumenta que o currículo reflete e reproduz as desigualdades sociais, culturais e políticas existentes na sociedade. A teoria crítica do currículo busca examinar as relações de poder presentes no processo educacional, questionando as ideologias dominantes e promovendo a conscientização crítica nos alunos. Essa abordagem procura transformar o currículo, tornando-o mais inclusivo, relevante e engajador, abordando questões de justiça social e buscando uma educação emancipatória.

Os estudos críticos do currículo surgem na década de 1960, em meio a movimentos sociais e culturais globais. No Brasil, Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido, questiona a escola e seus mecanismos de controle. O debate educacional crítico expande-se no Brasil nos anos 80, com a obra Escola e democracia, de Demerval Saviani (RUBIO; YATSUGAFU, 2019).

As teorias críticas de currículo ‘efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais’ [...]. Elas pautam-se na análise econômica e política do poder, analisando, minuciosamente, certos mecanismos de poder e dominação, assim, são ‘teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical’ [...]. Para tais teorias, o importante ‘é desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz’ [...]. A pergunta central dessas teorias é: Quais conhecimentos são considerados válidos? Enfatizam conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, currículo oculto, resistência, entre outros (RUBIO; YATSUGAFU, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva teórica, compreende-se que o currículo é, de fato, um espaço de poder. Assim, um currículo construído a partir das teorias críticas, tende a ser um aparelho ideológico do estado, um território político, assim como uma construção social (RUBIO; YATSUGAFU, 2019).

As teorias pós-críticas do currículo buscam ir além das abordagens tradicionais e

críticas, enfatizando a complexidade e fluidez do currículo. Essas teorias reconhecem que o currículo é uma construção social e cultural, sujeita a interpretações e contextos específicos. Elas valorizam a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos, buscando dar voz às vozes marginalizadas e subverter as estruturas de poder presentes no currículo. As teorias pós-críticas do currículo promovem uma visão pluralista e aberta, que respeita a multiplicidade de identidades e diferenças sociais.

As teorias pós-críticas de currículo se tornaram referência nas discussões contemporâneas. Compreendemos que essas teorias, por serem pós, não significam simplesmente superação. Elas ampliam, e ao mesmo tempo modificam, aquilo que as teorias críticas nos apresentaram. Elas incorporaram conceitos como: identidade e diferença, significação e discurso, cultura, multiculturalismo, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros (RUBIO; YATSUGAFU, 2019, p. 25).

Em resumo, ainda seguindo o estudo de Rubio e Yatsugafu (2019) em interface com o estudo de Dias (2016), devo dizer que as teorias tradicionais estão pautadas pela função mais utilitarista, instrumentalista e econômica. As teorias críticas são fundamentadas pela visão de que a escola é reprodutora do sistema de classes da sociedade capitalista. Já as teorias pós-críticas utilizam as análises críticas, enfatizando o aspecto cultural no currículo.

Portanto, o currículo é algo amplo e significativo, mais do que uma simples lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação com os quais o professor deve trabalhar durante o ano letivo. Assim, “o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (Silva, 2001, p. 15), pois a seleção é feita a partir de interesses diversos, o que irá constituir precisamente o currículo. Portanto, o currículo exprime relações de poder, identidade, conflito e interesses (TEZANI, 2011, p. 38-39).

O currículo nas escolas é um objeto que se constrói por meio de um processo de configuração, implantação e expressão de práticas pedagógicas específicas (Sacristán, 2000, p. 101). As decisões curriculares ocorrem em diferentes níveis, convergindo para a definição da prática pedagógica, que pode ser influenciada por forças diversas e até contrárias, resultando em um campo natural de conflito (TEZANI, 2011).

Sendo assim, neste trabalho, deve-se compreender o currículo muito além de uma grade curricular com disciplinas, cargas horárias, conteúdos selecionados e planos de ensino, visto que, como afirma Forquin (1996), o currículo trata-se de:

[...] um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. Acessoriamente, e por extensão, o termo "currículo" pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente "inscrito no programa", mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito (FORQUIN, 1996, p. 188).

E ainda, complementando Forquin (1996), Sacristán (2000) explica que os currículos

são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Penso que a problemática que mais nos atinge não é o modo como produzimos um discurso sobre o currículo, mas justamente a discrepância e o distanciamento entre nosso discurso sobre o currículo que queremos e propomos com aquele que praticamos no contexto da sala de aula. Sabe-se que, em parte, essa dissonância sedá como forma de resistência ao modo como se gerencia o processo educacional, mas como fazer a distinção entre o discurso emancipatório e a prática de emancipação que se produz como resistência? Para responder a essa questão só mesmo investigando o modo como à prática pedagógica nos aparece no contexto da escola. Não aquela que julgo ser, mas aquela que é, de fato, o que ocorre no cotidiano escolar (GHEDIN, 2012, p.75).

O currículo posto em prática nas escolas deriva de tudo aquilo que caracteriza o projeto didático-pedagógico concebido por cada uma das professoras e cada um dos professores que lecionam suas aulas (MOCELIN, 2021). Se tratando da presença das TDIC no campo do currículo, importa, como proclama a teorização crítica, que os usos das tecnologias não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos interesses de grupos que detém o poder econômico (RAMOS; COELHO, 2023).

A tecnologia não pode ser vista como um mero instrumento neutro, pois “[...] carrega valores antidemocráticos provenientes da sua vinculação com o capitalismo. Os valores e interesses das classes dominantes estão imbricados no próprio desenho dos procedimentos e máquinas, bem como nas decisões que os originam e mantêm” (FEENBERG, 2015, p. 153). Indiscutivelmente, as tecnologias são atravessadas, constituídas e instituídas por múltiplas relações de poder que intencionam a produção de certos tipos de subjetividades (RAMOS; COELHO, 2023, p. 5).

Diversos organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), produzem documentos e políticas que buscam estabelecer sentidos dominantes sobre o uso das tecnologias na Educação e nos currículos, disputando a hegemonia, foi assim com a elaboração da BNCC aqui no Brasil.

Na contemporaneidade, os sistemas de ensino, em diversos países, a exemplo da Inglaterra, em 2008, diretamente influenciados pelos paradigmas da pós-modernidade, passaram por reformas visando se adequar às atuais demandas consideradas necessárias para a formação de crianças e jovens.

As principais prioridades das reformas de 2008 foram dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais

diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno (YOUNG, 2011, p. 612).

No Brasil, conforme citado em abordagens anteriores, o currículo que versa sobre a educação básica vem passando por mudanças, a exemplo da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino médio e, complementar a isso, a aprovação da BNCC. Seguindo na contramão da essência dessas reformas, Young (2011) afirma que elas apresentam certo problema ao explicar que as:

Tentativas de incluir as experiências dos alunos em um currículo ‘mais motivador’ obscurecem a distinção currículo/pedagogia e os papéis muito diferentes de formuladores de currículo e professores. Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo (YOUNG, 2011, p. 613).

Portanto, para o autor, o currículo não deve se constituir do conhecimento cotidiano dos estudantes, pois eles não vão à escola para aprender o que já sabem. Nesse sentido, o currículo deve priorizar o conhecimento especializado que proporcione, principalmente aos estudantes de lares desfavorecidos, a oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.

No entanto, os professores, com sua pedagogia, não devem renunciar servir-se do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância.

Diante do exposto, nesta seção, posso afirmar que o conceito de currículo é multifacetado e determinado historicamente por diferentes autores e teorias, resultando em diferentes conceituações dependendo da perspectiva adotada. Cada abordagem representa um discurso que se tornou hegemônico, construindo e atribuindo sentido ao currículo (RAMOS; COELHO, 2023).

Na seção seguinte, irei tratar das concepções sobre prática pedagógica, mesmo sabendo que seria menos complexo optar somente pela concepção do campo do currículo ou somente pela concepção de prática pedagógica para investigar a presença das TDIC no ensino de Sociologia, resolvi, conforme já citamos na introdução, estudar o desafios e possibilidades do uso da TDIC tanto no campo do currículo como no campo da prática, isso porque considero que a interface entre esses dois campos seja indispensável para a compreensão do objeto desta pesquisa.

Conforme o parágrafo acima, devo dizer que a interface entre currículo e prática pedagógica refere-se à relação e interação entre as decisões curriculares, ou seja, o que é planejado e proposto para ser ensinado, e sua efetiva implementação na sala de aula, por meio das práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Essa interface envolve a tradução do currículo em ações concretas de ensino e aprendizagem, levando em consideração as características dos alunos, os contextos educacionais e as abordagens pedagógicas adotadas. É nesse encontro entre currículo e prática pedagógica que ocorre a mediação entre os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes, buscando proporcionar uma educação significativa e efetiva.

1.5.2 Prática pedagógica

As concepções e significados da prática pedagógica desempenham um papel fundamental no contexto educacional, influenciando diretamente a forma como os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, compreender as diferentes perspectivas teóricas e abordagens práticas relacionadas à prática pedagógica é essencial para promover uma educação de qualidade e efetiva.

A prática pedagógica pode ser entendida como o conjunto de ações, estratégias e métodos utilizados pelos professores para mediar o conhecimento e facilitar a aprendizagem dos alunos. No entanto, as concepções e significados atribuídos a essa prática variam de acordo com diferentes correntes pedagógicas e contextos educacionais.

Compreender as concepções e significados da prática pedagógica é essencial para a reflexão crítica sobre os processos educativos, permitindo a busca por estratégias mais eficazes, alinhadas aos objetivos educacionais e às demandas da sociedade contemporânea. A partir do estudo e análise dessas concepções, é possível promover uma prática pedagógica mais reflexiva, participativa e engajadora, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes e a construção de uma educação mais significativa e transformadora.

Assim como Ghedin(2012), entendo que a prática pedagógica constitui-se o eixo articulador do currículo com a cultura. É nela que se formam e se organizam os processos escolares. É por ela que se estabelece, implanta-se e se consolida um currículo escolar, que determina toda formação dos estudantes.É pelo contexto da complexidade da prática pedagógica que poderemos estabelecer os critérios que nos permitem avaliar o currículo que estamos produzindo na conjuntura da escola. A prática tem revelado que o currículo proposto não coincide com o currículo praticado (GHEDIN, 2012, p. 74).

A prática pedagógica dos professores é reveladora daquilo que pensam, especialmente porque é por meio dela que o discurso docente pode ser avaliado e compreendido em suas contradições (GHEDIN, 2012, p. 76).

Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? Talvez essa pergunta seja muito frequente entre alunos e professores. Percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula. Dessa situação, decorrem alguns questionamentos: 1) Prática docente é sempre uma prática pedagógica? 2) Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula? 3) O que é, afinal de contas, o pedagógico? 4) O que caracteriza uma prática pedagógica? (FRANCO, 2016, p.535).

Inspirada em Freire (1986), Verdum (2013), parte de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Dentro dessa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Fernandes (1999, apud VERDUM, 2013, p. 94):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Segundo Franco (2016), há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que busca a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016). Ao afirmar que as práticas pedagógicas organizam e interpretam as intencionalidades de um projeto educativo, defende-se uma epistemologia crítico-emancipatória da Pedagogia. Essa abordagem reconhece a Pedagogia como uma prática social guiada por pensamento reflexivo e crítico sobre as práticas educativas e seu potencial (FRANCO, 2012).

No entanto, constata-se que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Segundo essa perspectiva, é possível falar em esgotamento da racionalidade pedagógica. **A esfera**

da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas (FRANCO, 2012, p.538) (Grifos meus).

Ao tornar o processo de ensino excessivamente técnico e centrado nos produtos finais, há um perigo iminente. A educação é um processo dinâmico, construído por meio de diálogos e confrontos entre sujeitos e a natureza, que se transformam mutuamente. Medir apenas os resultados e produtos da aprendizagem como forma de avaliar o ensino pode ser enganoso e uma falácia (FRANCO, 2012). As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

Ainda na perspectiva trazida por Franco (2012), devo afirmar que o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. A prática docente pode ou não ser pedagógica, exigindo do professor dois movimentos essenciais: a reflexão crítica sobre sua prática e a consciência das intenções que orientam suas ações.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres (FRANCO, 2012).

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da ação do professor. Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica (SOUZA, 2010, p. 4).

Dessa forma, Freire (1996) afirma que: como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, demateriais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 28).

De acordo com Freire (1996.), é indispensável que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou

enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

1.6 ABORDAGENS TEÓRICO-EPITEMOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

De acordo com Ribeiro (2020), a Sociologia surgiu sob a influência do positivismo de Auguste Comte (1798-1857), no século XIX, que defendeu a unidade do método científico de forma que as Ciências Naturais e as Ciências Sociais se dedicavam, ambas, à descoberta das leis que governam os fenômenos (naturais e sociais, respectivamente). Isso fez com que a racionalidade científica se tornasse uma espécie de dogma, não muito diferente da religião, capaz de resolver todos os problemas existentes no mundo dos humanos, o que se revelou, com o tempo, uma ilusão.

Conforme Ribeiro (2020), a “epistemologia histórica” de Gaston Bachelard (1884-1962) mostra claramente que a ciência é um discurso construído social e historicamente entre outros, cada qual com seus critérios próprios. Para Bachelard, a ciência é, a cada instante, um conjunto de erros corrigidos no esforço contínuo de superação do que denominou “obstáculos epistemológicos”, por isso, inevitavelmente provisória.

Há que se incentivar o docente de Sociologia a conhecer as diversas epistemologias que acompanham a produção do conhecimento sociológico ensinado aos alunos. Parece necessário que o professor de Sociologia saiba qual a corrente epistemológica o embasa nos vários temas por ele abordados, tais como ao tratar dos processos de subjetivação nas sociedades modernas (as questões de raça, gênero, sexualidade e outras) ou dos debates acerca dos usos das novas tecnologias da informação (RIBEIRO,2020, p. 130).

Dessa forma, ao pensar os desafios e possibilidades do uso das TDIC no ensino de sociologia, é essencial utilizar o arcabouço teórico-epistemológico da Sociologia Digital, da Desnaturalização, do estranhamento, da Imaginação Sociológica e do Pensar Sociologicamente. Isso possibilitará uma abordagem crítica e reflexiva, capacitando os alunos a compreenderem o impacto (efeitos) das tecnologias digitais na sociedade, a desenvolverem habilidades de análise e a participarem ativamente das transformações sociais contemporâneas.

A Desnaturalização e o estranhamento são conceitos fundamentais para a sociologia, pois nos convidam a questionar as estruturas sociais e culturais tidas como naturais e inevitáveis. Ao aplicar esses conceitos ao uso das TDIC no ensino de sociologia, podemos questionar os padrões estabelecidos, desconstruir estereótipos e problematizar as relações

sociais mediadas pelas tecnologias digitais.

A Sociologia Digital representa uma perspectiva emergente que busca explorar as implicações das TDICs na sociedade e na própria disciplina. O uso de ferramentas digitais no ensino de sociologia possibilita o acesso a uma ampla gama de informações e recursos, além de abrir caminho para novas formas de investigação social. Compreender como as TDICs influenciam as relações sociais e os processos de produção e disseminação de conhecimento é fundamental para uma abordagem atualizada e contextualizada do ensino de sociologia.

A Imaginação Sociológica, por sua vez, refere-se à capacidade de conectar as experiências pessoais com a compreensão dos fenômenos sociais mais amplos. Ela encoraja os estudantes a adotarem uma perspectiva sociológica ao examinar os problemas sociais e a considerar as interações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais. Ao desenvolver a Imaginação Sociológica, os alunos são capazes de identificar padrões sociais, analisar as relações de poder e compreender as dinâmicas sociais presentes em diferentes contextos.

O Pensar Sociologicamente é uma abordagem que envolve a aplicação de conceitos e teorias sociológicas para analisar e compreender questões sociais complexas. Por meio desse enfoque, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades analíticas e críticas, relacionando conceitos sociológicos às situações do cotidiano. O Pensar Sociologicamente capacita os alunos a investigar a sociedade de forma fundamentada, embasada em teorias sociológicas consolidadas e, ao mesmo tempo, adaptadas às realidades contemporâneas.

Em suma, ao adotar essas abordagens teórico-epistemológicas da Sociologia, os professores de sociologia podem enriquecer o currículo e a prática pedagógica, explorando as diversas possibilidades oferecidas pelas TDICs. Essas abordagens incentivam uma análise crítica, contextualizada e reflexiva dos fenômenos sociais.

Mesmo em meio a intermitência da sua presença no currículo obrigatório do Ensino médio, conforme destacado em uma seção exclusiva deste trabalho, a Sociologia indiscutivelmente tem se constituído em um campo significativo de resistência, dada a importância do seu objeto de ensino para a formação dos jovens estudantes.

De tudo aquilo que se conhece pela literatura especializada, os objetos de ensino de uma disciplina escolar têm a ver com o que deve e como pode ser ensinado e aprendido durante a escolarização (FERREIRA, 2021). Segundo o referido autor:

[...] o conhecimento escolar de Sociologia e seus objetos de ensino têm transitado entre um tipo de preocupação mais científica e outra mais engajada cuja expectativa parece ser que os conhecimentos incorporados nas práticas de ensino auxiliem no desenvolvimento de posturas reflexivas, a partir da incorporação de certos hábitos intelectuais da Sociologia à vida dos estudantes e à cultura escolar e, ao mesmo

tempo, à aquisição de competências que estão relacionadas à cidadania e à crítica social (FERREIRA, 2020, p. 258).

Dentro dessa perspectiva, as orientações curriculares para o Ensino médio (BRASIL, 2006, p. 105) trazem a seguinte afirmativa:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar [...] ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem.

De acordo com Fernandes (1954) o ensino das ciências sociais no curso secundário (Ensino Medio) é fundamental para desenvolver atitudes que orientem o comportamento humano em busca de eficiência e harmonia nas atividades sociais. Essa formação proporciona uma compreensão racional das relações entre meios e fins em diversos contextos, promovendo uma visão crítica e reflexiva da sociedade.

O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análises objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social; 2) De todas, a preocupação comum - e esse é o escopo do ensino da sociologia na escola secundária - é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES, 1954, p.92-93).

Em suma, Florestan Fernandes destaca a importância do ensino de sociologia como uma ferramenta fundamental para a compreensão crítica da sociedade. Por meio dessa disciplina, os estudantes são capacitados a questionar, refletir e agir de forma consciente, contribuindo para uma transformação social mais justa e igualitária.

Diante desta perspectiva, considerando que as características da cultura e da sociedade se alteraram profundamente na medida em que novas formas de comunicação dependentes das tecnologias digitais adquiriram um uso generalizado, modificando o modo como buscamos e produzimos informação, compreendo que a sociologia não pode ignorar o impacto das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Ao integrar as TDIC no ensino de sociologia, os estudantes são incentivados a refletir sobre como a tecnologia digital molda as relações sociais, influencia a construção de identidades, afeta o acesso à informação e

modifica as práticas culturais. Entretanto, segundo Nascimento (2016) , as ciências sociais ainda analisam este fenômeno de maneira tímida, negligenciando os efeitos das tecnologias digitais nas sociedades e, sobretudo, no próprio ofício da sociologia.

Segundo Marques (2022), pensando a incorporação da tecnologia no âmbito da Sociologia, compreendo que apenas a utilização dos equipamentos e meios tecnológicos na docência não são suficientes para alterar um modo de agir, mas todo o conjunto complexo que envolve também o acesso e uso da informação

A inserção tecnológica na prática profissional do ensino de Sociologia passa por todas as fases citadas por Kenski (pesquisa, planejamento e criação), gestando um processo educacional diferenciado, ou seja, há uma ampliação no modo como se estabelece o conhecimento, que leva os docentes a se apropriarem criticamente das ferramentas tecnológicas, analisando suas potencialidades e criando espaços de descobertas, de curiosidade e saber (MARQUES, 2022, p. 22).

Ferreira (2015) aponta que o ensino de Sociologia é capaz de apresentar aos estudantes o conceito de tecnologia como parte integrante da construção humana da sociedade, privilegiando sua compreensão como processo social. A sociedade digital convida a sociologia a rearticular suas teorias e conceitos sobre o social, os quais passam a ser repensados a partir de um contexto em que as relações passam a ser cada vez mais mediadas e moldadas pela exposição intensificada às mídias (MISKOLC, 2016).

Em termos sociológicos, o que nos interessa como cientistas sociais não é analisar equipamentos, sistemas operacionais ou plataformas, antes as relações sociais que elas permitem, moldam ou negociam (MISKOLC, 2016).

A transformação digital mudou a sociedade e, portanto, a forma como a sociologia passa a olhar a sociedade. Nesse sentido, é pensar as tecnologias digitais como novas formas de conhecer o mundo social e de tratar os objetos sociológicos, assim como as dinâmicas da própria sociologia enquanto área do conhecimento e as possibilidades de atuação do sociólogo. Passa, então, a ser uma tarefa da sociologia digital promover esse debate de forma contínua, sobre as questões particulares desses novos tempos, traçando novos contornos para o panorama emergente (PARANHOS, 2021, p. 24).

Conforme Miskolc (2016), como sociólogos/as, direcionamos nosso interesse às relações sociais, o que nos leva não a estudar computadores, softwares ou plataformas eletrônicas de comunicação, antes a pesquisar como os sujeitos usam a tecnologia em sua vida cotidiana. Não se pode negar que a internet organiza hoje boa parte das práticas de solidariedade, de agressão, de inimizade, de compartilhamento de afetos ou de aplicação de políticas públicas da vida contemporânea. Ela se tornou o instrumento de mediação das relações humanas (RHUKUZAGE, 2020).

[...] na medida em que as tecnologias de informação e comunicação baseadas na Internet transformaram a sociedade, elas transformaram, também, a disciplina da sociologia. De forma mais geral, estas tecnologias alteraram a forma como cientistas e acadêmicos de todas as áreas buscam e referenciam informação relevante, inclusive a literatura acadêmica. Além disso, abordagens específicas à pesquisa sociológica também se transformaram (WITTE, 2012, apud NASCIMENTO, 2016, p. 218).

A constatação da transformação radical das relações sociais agora mediadas por novas tecnologias e mídias sociais digitais nos obriga a pensar o alcance dessa dinâmica do ponto de vista das ciências sociais (RHUKUZAGE, 2020). Nesse contexto dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ocorre o surgimento da Sociologia Digital. Esse é um campo de estudo que busca compreender e analisar as transformações sociais decorrentes do uso dessas tecnologias.

Considerando os estudos de Nascimento (2016), o termo sociologia digital apareceu pela primeira vez na literatura acadêmica de língua inglesa, em 2009, no artigo *Digital Sociology: Emergent Technologies in the Field and the Classroom* (Sociologia digital: tecnologias emergentes no campo e na sala de aula) do então professor do Smith College, Prof. Jonathan Wynn.

Eu argumentaria que a sociologia precisa fazer o estudo das tecnologias digitais central às suas atribuições. Todos os tópicos que os sociólogos agora pesquisam e ensinam estão inevitavelmente conectados às tecnologias digitais, quer eles se concentrem na sociologia da família, da ciência, da saúde e medicina, do conhecimento, da cultura, da economia, do emprego, da educação, do trabalho, do gênero, do risco, do envelhecimento, da raça e etnicidade. Estudar a sociedade digital é se concentrar em muitos aspectos que têm sido preocupações centrais para os sociólogos: individualidade, identidade, embodiment, as relações de poder e as desigualdades sociais, redes sociais, estruturas sociais, instituições sociais e teoria social (LUPTON, 2015, apud NASCIMENTO, 2016, p. 221-222).

Lupton (2015), citada nos estudos de Nascimento (2016), propõe quatro áreas de preocupação da Sociologia Digital: a) a digitalização da prática profissional, que envolve o uso de ferramentas digitais para fins profissionais; b) a análise de dados digitais, que utiliza dados digitais em investigações qualitativas e quantitativas; c) as análises sociológicas do uso de mídias digitais, que exploram o impacto das mídias e redes sociais digitais no comportamento dos atores sociais; e d) a sociologia digital crítica, que realiza análises das mídias digitais com base em teorias sociais. Essas áreas destacam as diferentes dimensões em que a Sociologia Digital se aplica, abordando desde aspectos profissionais até as consequências socioculturais e políticas do uso das tecnologias digitais.

Alguns podem contestar argumentando que a sociologia digital é simplesmente um novo nome para um tipo de pesquisa sociológica já há muito tempo estabelecida, interessada em tecnologias online e computadorizadas. Contudo, meu argumento é

que a sociologia digital, como tem se desenvolvido particularmente no Reino Unido, se distingue por desenvolver uma abordagem teórica distinta, que levanta questões importantes no que diz respeito à natureza da pesquisa social e da sociologia como uma disciplina e uma prática na era digital. Nesse sentido, a sociologia digital tem implicações mais amplas que simplesmente o estudo de tecnologias digitais (LUPTON, 2019, p. 137).

Dentro dessas considerações, se faz necessário refletir as concepções sobre a Sociologia Digital e Sociologia do Digital. A Sociologia Digital e a Sociologia do Digital são termos que são frequentemente usados como sinônimos, mas também podem ter interpretações ligeiramente diferentes, dependendo do contexto em que são utilizados. Embora haja uma sobreposição significativa entre as duas abordagens, é possível destacar algumas distinções:

Afinal, “Sociologia digital” ou “Sociologia do digital”? A escolha acaba recaindo na perspectiva de quem observa os fenômenos sociais. Entretanto, a primeira sugere uma mudança epistemológica e, sobretudo, metodológica, ao passo que a segunda indica que o foco está sendo colocado sobre o objeto de pesquisa, de tal maneira que a “Sociologia do digital” se apresenta como um subcampo da Sociologia. A opção pela terminologia “Sociologia digital” denota também uma intenção de autonomização do campo, e nesse sentido, ele acaba se constituindo como uma derivação das chamadas Humanidades digitais (RHUKUZAGE, 2020, p. 82).

Segundo Nascimento (2016), a sociologia digital fala de pessoas concretas relacionando-se através de artefatos socioculturais criados em um mundo real. É preciso, portanto, questionar sociologicamente muitas das características do “mundo social digital”, revelando não apenas aquilo que as pessoas não percebem (p.ex. o fato de produzirem dados que enriquecem grandes companhias) mas, sobretudo, aquilo que elas ativamente se recusam em querer saber.

O curto prazo da aparição do digital complica ainda mais a busca rumo a uma interpretação adequada das consequências sociais que ele provoca. Por fim, acredito que os fenômenos digitais constituem um “espaço de experiências” movido de processos sociais não planejados e que, por conseguinte, nos proporciona um horizonte de expectativas [...] nebuloso que, como cientistas sociais, nós precisamos enfrentar (NASCIMENTO, 2020, p. 6).

Para Nascimento (2020), a sociologia digital, tal como a concebe, é a tentativa de produzir inteligibilidade sobre um conjunto amplo e multifacetado de fenômenos que – acertadamente ou não – foram reunidos sobre o termo “digital. Se a maneira como “os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua” (SIMMEL, 2006, p. 17) mudou com o advento das tecnologias digitais, seria tarefa da sociologia digital especificar qual a magnitude e quais as implicações destas mudanças (NASCIMENTO, 2020).

Segundo Nascimento (2020), A sociologia digital confere, desse modo, especial

atenção a estas questões, tentando assumir uma posição que supere a demonização da internet como instrumento de “hipervigilância” e controle sem cair, por outro lado, numa “tecnolatria” imponderada. Segundo Selwyn (2019), citado nos estudos de Nascimento (2020), Sociologia Digital defende a necessidade de romper com a naturalização das tecnologias digitais no cotidiano. Ela busca tornar o digital visível, revelando suas imperfeições, falhas, lacunas e artifícios. Essa abordagem sociológica tem como objetivo incentivar o pensamento crítico sobre o digital, questionando suas dinâmicas e desvendando seus aspectos ocultos.

O grau de desconhecimento da sociedade entre o que está explícito e implícito na tecnologia é o que deve provocar, inicialmente, os sociólogos nessa Era Digital, trazendo à tona reflexões metodológicas, teóricas e conceituais (MARQUES, 2022). Não significa apenas olhar para o mundo de forma diferente, através das ferramentas e das mídias digitais, mas também de entender como o próprio mundo social vem sendo transformado digitalmente (PARANHOS, 2021, p. 4).

Observamos que as pesquisas sobre Sociologia Digital têm avançado na última década, mas na sala de aula há uma deficiência teórico-prática, com profundas resistências. Assim, compreendemos que a contribuição acadêmica é fundamental para o entendimento dos usos e implicações da tecnologia em várias áreas do conhecimento, que pode se materializar de diversas formas (MARQUES, 2022, p.39).

Ainda de acordo com os estudos de Marques (2022) na educação, a Sociologia Digital se manifesta por meio de inovações pedagógicas que incluem o uso de tecnologias como aplicativos, mídias, pesquisa na internet, criação de vídeos, análise de dados, bibliotecas virtuais e reflexões que promovem a autonomia do aluno. Essas opções oferecem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, conectando os conceitos sociológicos com o mundo digital e estimulando a participação ativa dos estudantes.

Quanto ao papel do (a) professor (a) e do (a) aluno (a) na Sociologia Digital, o autor Dwyer cita como exemplo, que ‘o aluno tem que ter a capacidade para ir atrás das informações e uma vez o aluno de posse dessas informações, a função do professor é ajudá-lo a interpretar e entender, ou seja, transformar essas informações em conhecimento’ (DWYER, 2004, apud MARQUES, 2022, p. 36).

Para Marques (2020) a docência de Sociologia deve refletir sobre sua relevância no contexto atual e encontrar formas criativas de inserção das TDIC na sala de aula para evitar que se torne uma disciplina ultrapassada. Em tempos digitais, em que recursos estão em constante criação e recriação, é necessário buscar estratégias que não dependam exclusivamente do ensino presencial, adaptando-se às demandas e possibilidades do ambiente digital.

No contexto das reflexões sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Sociologia, é fundamental que o professor se aproprie de conceitos teóricos também importantes, como a desnaturalização e o estranhamento. A desnaturalização permite questionar as estruturas sociais e culturais que são tidas como naturais, revelando sua construção social e histórica. Conforme nos indica as Orientações Curriculares para o Ensino médio (BRASIL, 2006, p. 105-106):

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

O estranhamento, por sua vez, promove uma perspectiva crítica ao provocar a reflexão sobre as práticas sociais que normalmente são aceitas como comuns e evidentes.

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. **No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos.** Assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, ou uma doença também tem explicações, mesmo que não se tenha chegado a terapias totalmente exitosas para sua cura; ou do mesmo modo que as guerras, as mudanças de governo podem ser estudadas pela História ou os cataclismos naturais, pela Geografia; os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados (BRASIL, 2006, p.106-107) (Grifo meu).

Conforme Lima e Lima (2016), existe uma questão incômoda, mas ao mesmo tempo absolutamente relevante. Qual o papel da sociologia na escola? Se em geral, os cientistas sociais que atuam na escola básica concordam que o papel da disciplina no ensino básico é “a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” e o “estranhamento dos mesmos” (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006, p. 105-106), essa é uma resposta que precisa ser dada a partir de pesquisas e práticas docentes.

Ao incorporar esses conceitos no currículo e na prática pedagógica, o professor possibilita aos estudantes uma compreensão mais profunda da sociologia e a capacidade de analisar criticamente a realidade social mediada pelas TDIC.

Seguindo esse campo de abordagem teórico-epistemológica sobre o ensino de sociologia, preciso considerar o conceito de imaginação sociológica, que também é base fundante para o objeto de pesquisa em questão. Segundo Mills (1959), a capacidade de

imaginação sociológica permite ao indivíduo compreender o cenário histórico em um contexto mais amplo, considerando seu significado tanto para a vida pessoal quanto para a carreira de numerosas pessoas. Ela possibilita reconhecer como, no turbilhão da experiência cotidiana, as pessoas frequentemente desenvolvem uma percepção distorcida de suas posições sociais. A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade.

[...] por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como 'minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência. Usando-a, homens cujas mentalidades descreviam apenas uma série de órbitas limitadas passam a sentir-se como se subitamente acordassem numa casa que apenas aparentemente conheciam. Certo ou não, com frequência passam a sentir que não podem proporcionar-se súmulas adequadas, análises coesas, orientações gerais. As decisões anteriores, que pareciam sólidas, passam a ser, então, como produtos de uma mente inexplicavelmente fechada. Sua capacidade de surpresa volta a existir. Adquirem uma nova forma de pensar, experimentam uma transvaliação de valores: numa palavra, pela sua reflexão e pela sua sensibilidade, compreendem o sentido cultural das Ciências Sociais (MILLS, 1959, p. 14).

A partir do exposto, cabe esperar uma nova postura do professor de Sociologia, ou seja, compreender as estruturas sociais a partir de nossos elementos cotidianos como a língua, as formas de controle social, os papéis sociais, enfim, as estruturas sociais e de como estas influenciam as ações dos indivíduos (BARBOSA, 2020).

[...] a imaginação sociológica é visceralmente histórica, quando não, pela necessidade de pensar em atos humanos em sucessões de gestos marcados pela causalidade. Ou seja, não se trata apenas de atribuir ênfase à história, mas o que ela representa para o indivíduo. Daí a necessidade de pensar o ensino da Sociologia, contextualizando, procurando entender as dinâmicas no cotidiano dos estudantes, sem perder a dimensão das estruturas sociais que se fazem presentes através dos mecanismos de controle social, instituições, elementos culturais (NETO, 2012, apud BARBOSA, 2020, p. 128).

De acordo com Meirreles e Raizer (2020), o conceito de imaginação sociológica, entendido como método e fim da Sociologia no ensino médio, tem se demonstrado forte aliado dos professores que buscam qualificar a presença da disciplina nos currículos escolares. Assim, a ação pedagógica do professor nessa perspectiva tem papel ativo no processo de aprendizagem, conforme destaca Pereira (2015b, apud MEIRELLES; RAIZER, 2020, p. 183-184):

[...] entendemos que este professor deve ter a mesma capacidade do sociólogo de entender e explicar esta teia de relações e interações sociais, e mais, tem uma tarefa extra. Tem a tarefa de também levar seu aluno do Ensino Médio a compreender a

realidade em que vive. Parece simples, mas não é, visto que muitas vezes o próprio professor não consegue compreender esta realidade. Para entender a realidade, não basta, e até é inconveniente, que o professor fique repetindo autores, teorias e conceitos sociológicos, sem nenhuma relação com a busca por esta compreensão da realidade. Estamos sugerindo aqui que este modo de observar, de pensar e de fazer sociológico seja aplicado à escola pelos professores e seja ensinado aos alunos. Não como conteúdos em si mesmos, mas como uma prática cotidiana.

Ao transportar seus significados à sala de aula, segundo Barbosa (2020), deve ser preocupação do professor de Sociologia dar sentido aos conteúdos apresentados em um exercício de reflexão, de forma permanente e sistemática. A prática da docência não começa dentro da sala e não termina quando dela saímos.

Os elementos da imaginação sociológica guardam semelhanças em seus princípios com a perspectiva educadora de Freire (1996), no qual o professor assume uma postura pensante e não reprodutora de conteúdos, não se abstrai apenas com a rotina burocrática da escola. O que se pretende, a partir destes apontamentos, é relacionar o que o sociólogo faz, enquanto pesquisador, e o quanto essa imaginação - vista como um fazer metodológico - pode transpor para a prática do professor de Sociologia, que nem sempre tem formação específica (BARBOSA, 2020, p. 134).

Para Barbosa (2020), na prática docente não cabe ao professor de Sociologia, desde que seja realmente pensado como um “fazer sociológico”, ser apenas um repassador de conteúdos (BARBOSA, 2020).

Tal concepção alinha-se fortemente com a ideia de professor pesquisador, sujeito que domina não apenas os saberes didático-escolares, mas que tem uma sólida formação teórico-empírica no campo dos saberes acadêmicos das Ciências Sociais (MEIRELLES; RAIZER, 2020).

Em face do mundo considerado familiar, governado por rotinas capazes de reconfirmar crenças, a sociologia pode surgir como alguém estranho, irritante e intrometido. Por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos. Essas questões transformam o evidente em enigma e podem desfamiliarizar o familiar – com os padrões normais de vida e as condições sociais em que eles têm lugar em julgamento, elas emergem não como a única, mas como uma das possíveis formas de dar andamento a nossas vidas e organizar as relações entre nós (BAUMAN; MAY, 2010, p.18).

Segundo Barbosa (2020), pensar criticamente ou pensar criativamente são desafios e sugestões aos professores de Sociologia que, em relação aos contextos de suas práticas, podem criar possibilidades para além da realidade, atuando como protagonistas das dinâmicas que envolvem o ato de “ensinar” Sociologia. Logo, cabe pensar sociologicamente.

A sociologia deve nos desafiar a questionar nosso conhecimento comum, incentivando a reavaliação de nossas experiências e a busca por novas possibilidades. Essa disciplina precisa ser encarada como um campo de conhecimento que nos motiva a sermos abertos e não

acomodados, reconhecendo que a aprendizagem sobre nós mesmos e os outros é um processo contínuo e estimulante, visando uma compreensão mais profunda. Dentro dessa perspectiva se faz necessário considerar os estudos de Zygmunt Bauman e Tim May (2010, p. 19) sobre importância do pensar sociológico. Segundo os mesmos, pensar sociologicamente nos torna mais sensíveis à diversidade, permitindo explorar além de nossas experiências imediatas.

Pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana –aquelas mais árduas realidades a que nos referimos para explicar nossos motivos e os efeitos de suas ativações. Para Zygmunt Bauman e Tim May (2010, p.18):

A Sociologia, como disciplina, deve levar o estudante a ver que “ninguém está fora da sociedade. A questão é saber o lugar que se ocupa dentro dela” (MILLS, 1982, p. 199). O professor deve transcender intelectualmente os ambientes em que vive. Isto é feito a partir do momento em que ele se põe a examinar as estruturas sociais que o cercam. Não se trata apenas de uma “visão de mundo”, mas de como pensar sociologicamente (BARBOSA, 2020, p. 131).

Como prática, os professores de Sociologia devem levar os estudantes a pensar em problemas de importância sociológica, a observar como as relações sociais modificam e/ou como interagem com as estruturas sociais vigentes (BARBOSA, 2020). Para Barbosa (2020) o fazer sociológico não pode estar restrito ao campo da pesquisa, aos centros acadêmicos, mas, igualmente, vinculado à prática profissional docente. Diante disso, Barbosa (2020), a prática docente para o ensino da Sociologia não está separada da condição do sociólogo. Neste sentido, deve-se colocar este como um primeiro exercício, concepção que não poderia estar ausente de nenhuma aula de Sociologia.

CAPITULO 2 – ESTADO DA ARTE

O Estado da Arte se constitui em um campo significativo para nortear futuros trabalhos de pesquisa. A busca pelo estado arte é objetivada pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito (FERREIRA, 2002). Seguindo a lógica descrita acima, as buscas para este estudo se concentram na produção científica que aborda temas relacionados ao ensino da Sociologia e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. De acordo com Handfas (2020):

A pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica, embora possa ser considerada ainda recente, se comparada às demais áreas das Ciências Humanas, é uma área de conhecimento em franca expansão, formando hoje um repertório significativo de pesquisas e conhecimento sobre o tema (HANDFAS, 2020, p. 286).

Complementando a informação da Handfas (2020), Brunetta, Bodart e Cigales (2020) elencam alguns fatores que estão relacionados com expansão do campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia.

Grosso modo, podemos afirmar que a recente expansão da produção científica sobre o ensino de Sociologia se dá por conta de, ao menos, seis fatores relacionados entre si. São eles: a) reintrodução da Sociologia no ensino médio, sobretudo a partir de sua obrigatoriedade no currículo nacional, que se deu por meio da Lei nº 11.684, de 2008; b) ampliação do número de cursos de licenciatura de Ciências Sociais; c) reformulação do currículo das licenciaturas, induzindo-as a uma maior atenção ao saberes didáticos-pedagógicos; d) ampliação do acesso de professores da rede básica aos programas de pós-graduação stricto sensu, inclusive programas voltados a esses profissionais (ProfSocio); e) ampliação da presença de programas de formação de professores de Sociologia no cotidiano das universidades, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); f) chegada de uma nova geração ao magistério superior, forjada no “chão da escola” do ensino básico e fruto, em alguma medida, das licenciaturas reformuladas a partir do início dos anos 2000 (BRUNETTA; BODART; CIGALES, 2020, p. 325).

As informações de Handfas(2020), Brunetta, Bodarte e Cigales (2020) demonstram um retrato fidedigno no tocante ao campo de produção científica que envolve o ensino de Sociologia. Posso afirmar que as buscas por trabalhos que se aproximam do objetivo de pesquisa deste estudo confirmam as informações elencadas acima.

Portando, visando conhecer parte do universo das pesquisas que tratam de assuntos relacionados ao ensino da Sociologia e as Tecnologias da Informação e Comunicação, realizei uma busca sistematizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, foram utilizadas seguintes palavras-chave: “Sociologia”, “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”. Além disso, a busca teve como referência o período de 2009-2022. Diante disso foram obtidos os seguintes resultados: 29 dissertações e 08 teses,

das quais foram selecionadas 04 (03 dissertações e 01 tese). Também foram realizadas buscas no banco de dados referente aos trabalhos de conclusão de curso dos egressos da Rede ProfSocio, das turmas 2018 e 2019, disponíveis no site do referido programa, sendo encontrados 180, entre dissertações, proposta de intervenção e material didático. Desse montante, foram selecionados 08 trabalhos que se relacionam diretamente com o objeto de pesquisa. Curiosamente, dos 08 trabalhos selecionados, 04 deles são de egressos da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

Devo salientar que o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) tem se constituído em importante instrumento de fortalecimento do ensino de Sociologia. Prova disso é todo o material já produzido pelos estudantes egressos, conforme demonstra o referido levantamento.

Para complementar o levantamento sobre o estado da arte, realizei busca por artigos no Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC. Para isso, foram utilizados os seguintes termos como filtro da pesquisa: “Sociologia”, “Ensino médio” e “Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação”. Usei como referência o intervalo de tempo entre 2010-2022, selecionando apenas artigos em língua portuguesa. Foram obtidos 1003 artigos, dos quais 12 foram selecionado, considerando que esses se relacionam diretamente com o objeto de pesquisa deste estudo.

Todo esse levantamento possibilitou perceber que a demanda de pesquisas que envolvem as TDIC e o ensino de Sociologia, em sua maioria, se pauta na perspectiva do uso das mesmas enquanto ferramenta pedagógica. Diante disso, o diferencial desta proposta de pesquisa é a expansão de uma análise das TIC que vai além de uma reflexão sobre o seu potencial enquanto instrumento pedagógico, uma vez que se busca também investigar a presença e importância das TIC enquanto conteúdo curricular especializado para uma melhor compreensão desse universo.

Dentro da perspectiva do levantamento deste estado da arte, utilizei algumas trabalhos de egressos do ProSocio, como referência básica para esta pesquisa, diante disso, a seguir, irei destacar alguns dos pontos principais dos referidos trabalhos. Entre os quais está a dissertação de Edna Cristina Jaques Brelaz Castro, cujo tema de pesquisa é: Tecnologias digitais de informação e comunicação na prática do docente de sociologia no ensino médio na cidade de Marabá/PA. Este trabalho versa sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática do docente de Sociologia no ensino médio da cidade de Marabá/PA. O objetivo foi investigar os usos e finalidades dados às TDIC pelos professores de Sociologia em sua prática pedagógica (CASTRO, 2020).

Com base no estudo realizado por Castro (2020), verificou-se que no contexto marabaense, os professores de Sociologia utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas pedagógicas, principalmente como ferramentas auxiliares. No entanto, constatou-se que o uso das TDIC por esses professores está restrito a buscar fontes de informações prontas, sem evidências de produção autoral e coletiva, como é preconizado na competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Castro (2020), é necessário levar em consideração que, mesmo com a defesa das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recursos plausíveis e indispensáveis, há uma realidade marcada por desigualdades que interferem na prática e no conhecimento docente. Essa realidade apresenta aspectos que limitam a utilização das TDIC e levantam questionamentos sobre sua implementação, como a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de clareza em relação à importância do uso das tecnologias, o medo do impacto dessas tecnologias na rotina do professor, o aumento da carga horária e as pressões de trabalho.

Apesar de reconhecerem a relevância do uso das TDIC, os professores de Sociologia marabaenses ainda demonstram estar presos a uma abordagem de ensino tradicional, isso indica a necessidade de oferecer suporte e capacitação adequados aos professores, a fim de superar essas barreiras e promover uma abordagem mais inclusiva e colaborativa no uso das TDIC. Algo que não é diferente no contexto nacional, conforme discutirei posteriormente.

A dissertação de José Raimundo Silva Costa, também egresso do ProfSocio, com o título - alunos ciborgue-hackers numa cultura escolar digital - também trás um arcabouço significativo para esta pesquisa.

Esta dissertação teve como objeto de estudo compreender como as transformações tecnológicas digitais criaram uma nova configuração na relação entre escola, cultura digital e processos de ensino-aprendizagem. Investigou distintas formas de experiências sociais e de aprendizagem dos jovens mediadas pelos artefatos tecnológicos. Buscou construir uma compreensão em torno dessas novas configurações a partir das transformações da cibercultura (COSTA, 2020, p. 13).

Segundo Costa (2020), na atualidade, não faz mais sentido a distinção onde está o conhecimento off-line e on-line, mas sim, como a escola pode utilizá-lo de forma mais significativa na apropriação do conhecimento pelos estudantes do Ensino Médio. Para Costa (2020, p. 15):

[...] a maioria das pesquisas sobre o uso das TDIC na escola, ao apontar que o principal motivo para utilização da internet pelos estudantes está relacionado principalmente ao aprofundamento dos conteúdos já trabalhados em sala de aula, pois a rede e suas diversas plataformas amplia o acesso a novos conhecimentos e

fontes de aprendizagens. Diante disso, de forma incipiente, temos algumas experiências de escolas que incorporam em suas práticas pedagógicas os princípios da culturahacker. Ao fazer isso, criam um cenário favorável para transformar alunos e professores em produtores de conhecimentos, saberes e cultura

Assim como apontado por Castro (2020) em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto marabaense, observa-se que na citação acima, Costa (2020) relata que ainda há uma incipiência nas práticas pedagógicas que potencializam habilidades de produção de conhecimento, saber e cultura.

Nesse sentido, assim como destacado por Castro, também fica evidente, de acordo com as informações apresentadas por Costa, que ainda não estão sendo observadas práticas pedagógicas expressivas que estimulem a produção autoral e coletiva dos alunos, conforme preconizado na competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso indica a necessidade de uma maior ênfase na promoção de abordagens educacionais que desenvolvam habilidades de criação, produção e participação ativa dos estudantes, utilizando as TDIC como ferramentas para a construção coletiva de conhecimento.

Portanto, tanto o estudo de Castro (2020) quanto as considerações de Costa (2020) apontam para a importância de superar essa lacuna e promover práticas pedagógicas que potencializem o protagonismo dos alunos, estimulando sua autoria e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI, em sintonia com as demandas da sociedade digital.

O conjunto das pesquisas já realizadas sobre a integração das TDIC às aulas de Sociologia ressalta o importante papel das tecnologias nas formas hodiernas de ensinar e aprender, sugerindo não somente a necessidade de avanço no que diz respeito à implementação de políticas educacionais voltadas ao universo tecnológico, mas também uma mudança de postura dos docentes frente aos desafios impostos à escola na contemporaneidade. Além disso, os resultados das referidas pesquisas evidenciam que, **dentre as várias lacunas concernentes ao uso pedagógico das novas tecnologias, como falta de infraestrutura das escolas, ausência de políticas educacionais específicas, postura defensiva dos docentes, ausência de formação docente relacionada à integração das TDIC à educação e ausência de material de apoio voltado para o professor constituem fatores desencorajadores do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, sendo esta última lacuna especificamente o foco da minha pesquisa** (ALVES, 2020, p. 32) (Grifo meu).

Se tratando de uma das lacunas citadas acima, mais especificamente referente a ausência de material de apoio para o professor integrar as TDIC a suas práticas, devo destacar alguns trabalhos de conclusão de curso, na modalidade Material Didático, elaborado por egressos do ProfSocio que trazem alternativas que possibilitam preencher tal lacuna. Entre os trabalhos está o de Kelderlange Bezerra Alves, já citada na citação anterior, que traz como temática – Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de sociologia: uma

mediação possível.

Com vistas a promover um diálogo entre as Ciências Sociais e a Educação, este trabalho de conclusão de curso desenvolveu-se na modalidade “Material Didático”, por meio do qual propus um Caderno de Atividades, intitulado “Sociologia Digital”, que constitui material de apoio para docentes de Sociologia no Ensino Médio. As atividades que compõem o Caderno, foram concebidas centralmente para uso das TDIC, enquanto ferramentas facilitadoras das transposições didáticas, priorizando a prática da pesquisa e a contextualização como princípios pedagógicos e fomentando a interação dentro e fora da sala de aula, de modo a oportunizar aprendizagens significativas dos conceitos, temas e teorias objeto da Sociologia (ALVES, 2020, p. 6).

Embora boa parte dos estudantes acredite que seus conteúdos sejam importantes, ressaltam que normalmente a Sociologia é ministrada sob uma lógica tradicional, “com aulas expositivas e descontextualizadas, é cansativa e pouco proveitosa” (ANTUNES; OLIVEIRA, 2017, apud ALVES, 2020, p. 12).

De acordo com Pinto (2019) citado por Alves (2020), afirma que as metodologias utilizadas no ensino de Sociologia frequentemente recebem críticas dos estudantes, pois muitas vezes são limitadas ao uso tradicional do quadro e pincel, o que resulta em um distanciamento entre os alunos e essa disciplina. No entanto, repensar o ensino de Sociologia requer não apenas uma análise da prática docente, mas também uma consideração das variáveis que afetam a relação entre os estudantes e a disciplina, as quais nem sempre estão sob controle exclusivo do professor.

O tempo pedagógico dedicado à Sociologia no Ensino Médio, com apenas uma aula semanal de 45 minutos, segundo a autora, parece associado também ao desinteresse dos estudantes, uma vez que é um tempo insuficiente para abordar de forma adequada os temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais, o que pode contribuir para o desinteresse dos alunos. Diante disso, Alves (2020), trouxe para orientar seus estudos, a seguinte questão norteadora: “Como aproximar os estudantes da Sociologia, através do estímulo à participação ativa nas atividades propostas nessa disciplina?” Diante disso, a pesquisa teve como objetivo demonstrar as possibilidades e alternativas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), enquanto instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem de Sociologia.

Na modalidade Material Didático, devo também destacar o trabalho da Rosilene Pereira da Silva, que traz o seguinte título – tecnologias digitais de imersão para o ensino de sociologia.

Esse trabalho tem como objetivo mostrar que é possível utilizar tecnologias imersivas em atividades no Ensino de Sociologia a partir da aquisição de

equipamentos de baixo custo, utilizando materiais e aplicativos disponíveis de forma gratuita em plataformas da internet. Ao inserir um recurso tecnológico novo no ambiente escolar não propomos uma situação de “deslumbramento”, mas o uso consciente, permeado de intencionalidades, por professores dispostos a dialogar com a Cultura Digital em benefício da educação. Com foco na formação de professores da educação básica, o trabalho se estende à produção do material didático “Tecnologias Digitais de Imersão no Ensino de Sociologia”, apresentando as possibilidades do uso da realidade virtual na sala de aula de modo a estimular a participação e interação dos jovens na análise dos fenômenos sociais a partir dos conhecimentos sociológicos (SILVA, 2020, p. 22).

Segundo Silva (2020), a presença das tecnologias de Realidade Virtual na escola hoje se dá com mais frequência em atividades das áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Diante disso a referida autora defende a ideia de que também as Humanidades desenvolvam propostas de uso das Tecnologias de Imersão em seus processos de ensino-aprendizagem. Por isso, a mesma realizou um levantamento de experiências realizadas em escolas brasileiras para então apresentar sua proposta de trabalho

Identificamos uma experiência realizada em 2016 em aula de Sociologia envolvendo o uso de RV em uma escola particular¹² do Estado de São Paulo com exibição do documentário Rio de Lama¹³ (2016), dirigido por Tadeu Jungle. Este documentário foi totalmente gravado com uso de câmera 360° e foram utilizados os óculos de realidade virtual para proporcionar a sensação de projeção ao local físico de uma forma realista, possibilitando inclusive ver-se no lugar do outro, os atingidos pela tragédia, de modo a estimular a imaginação sociológica e o debate. O mesmo documentário também fez parte de outro trabalho na área das narrativas jornalísticas em realidade virtual, cuja análise foi desenvolvida por Luciano Costa, em 2017 (SILVA, 2020, p. 41).

Devido à falta de acessibilidade dos equipamentos de Realidade Virtual nas escolas, Silva (2020) alerta que empresas de grande porte, como o Google, desenvolveram projetos que oferecem ferramentas alternativas e de baixo custo. O Google, em particular, possui várias plataformas direcionadas à educação, fornecendo orientação e treinamento aos professores para a utilização de tecnologias digitais em sala de aula.

A autora acrescenta que o Google Arts & Culture é uma dessas plataformas gratuita que oferece acesso a uma ampla coleção de histórias e objetos culturais de todo o mundo. Por meio de tours virtuais, alunos e professores podem vivenciar experiências imersivas de Realidade Virtual, explorando diferentes contextos culturais e artísticos. O trabalho de pesquisa de Alexandre Schwarzenegger do Santos Valério, é mais um que serve como referência de possibilidade do uso das TDIC na prática pedagógica. O referido trabalho tem como base a seguinte temática: relação dos professores de sociologia com a utilização das tecnologias digitais para o ensino: Desenvolvimento de um material didático.

Segundo Valério (2020), essa pesquisa visa analisar as atuais discussões acerca de tentativas de aplicação de novas tecnologias no ensino e tenta adaptar essas experiências para a produção de um material pedagógico para a disciplina de Sociologia.

Não mais na modalidade material de didático, mas não menos importante, devo evidenciar o trabalho de Kaline Gomes Fernandes, cujo o título é: Escola e Redes Sociais: Uma reflexão possível.

O trabalho supracitado, trás como objetivo geral: analisar como os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Montadas/PB usam e o que pensam sobre as redes sociais. Compreendendo, portanto, como essa forma de pensar e o hábito douso podem impactar em seu processo formativo educacional sob a perspectiva sociológica(FERNANDES, 2020).

Diante da análise aqui desenvolvida, os jovens estudantes do Ensino Médio no município de Montadas/PB reconhecem o poder que essas mídias exercem sobre seu cotidiano e, especialmente, sobre seu processo de ensino-aprendizagem, mantendo-os conectados entre si e com o mundo virtual, com inúmeras possibilidades de adquirir conhecimento, ao mesmo tempo em que coloca em xeque a relevância e o papel da escola tradicional e a figura do professor, agora compreendidos como mediadores do conhecimento. A obsolescência da educação, também é entendida aqui através da ausência de espaço que permita o jovem estudante refletir sobre suas experiências e vivências e, conseqüentemente, questione sobre o senso comum, elevando-o a condição de uma percepção crítica capaz de esclarecer sobre sua própria realidade. Trata-se de uma postura de estranhamento diante daquilo que é normalizado e padronizado entre os indivíduos (FERNANDES, 2020, p. 154).

Fernandes (2020) afirma que os estudos sobre a relação entre redes sociais e educação na Sociologia são escassos, apesar de sua relevância para compreender as transformações sociais na era digital, especialmente entre os jovens. Isso representa uma lacuna significativa no campo acadêmico das ciências sociais. Também é importante evidenciar o trabalho de pesquisa de Eleonardo Bruno de Medeiros Soares, egresso do ProfSocio da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG- Sumé). O supramencionado trabalho, se desenvolveu no formato de material didático e tem como tema - As TICs no ensino da sociologia: da formação docente à sala de aula.

Conforme Soares (2020), o presente estudo traz questões e apresenta a correlação entre a Educação, Formação de Professores e o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), abordando a realidade de professores de Sociologia de três municípios paraibanos. A pesquisa visa responder a seguinte questão: Qual contribuição a formação docente traz para o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem da Sociologia? Além disso, segundo o autor, o estudo também deve responder a outras questões que surgiram no decorrer da pesquisa, buscando descrever os desafios enfrentados no fazer pedagógico no que se refere ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula e como os professores se situam em suas práticas.

Nosso objeto é o uso das TICs como recurso didático. Vale ressaltar que há um

consenso quanto ao impacto positivo de formar professores para uso das tecnologias; não deixando de observar o potencial desafiador que ainda é o seu uso no contexto escolar. Desta forma, a presente pesquisa buscou ainda, apontar os processos de formação inicial e continuada para utilizar as TICs em sala de aula como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, bem como as dinâmicas que fazem parte da prática docente com o uso dessas tecnologias através da criação de um Guia Tecnológico. Por fim, chega-se à conclusão que o processo de formação de professores deve seguir um caminho que saia da teoria para a prática, da necessidade de concretizar projetos e políticas de formação profissional que de fato sejam efetivas na construção desse profissional (SOARES, 2020, p. 5).

Segundo Soares (2020), ficou evidente que as redes de ensino geralmente não oferecem processos de formação específicos para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recursos didáticos. Quando ocorrem formações, estas são de natureza geral e não enfatizam o potencial pedagógico das tecnologias. No trabalho supracitado, o autor identifica alguns dos desafios enfrentados no fazer pedagógico dos professores para aplicação das TICs em sala de aula, pois além da falta de formações continuadas, também existe a falta de estrutura escolar para utilizar essas tecnologias.

Não poderia deixar de mencionar o trabalho de dissertação de Kátia Maria de Oliveira Santos, também egressa do ProfSocio, Universidade Federal de Campina Grande (Sumé/UFCG), cujo tema de pesquisa é: Interface digital: a sociologia das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. De acordo com Santos (2020, p. 13):

Na pós-modernidade, novos valores fundamentam as formas sociais de existir e de transformar o mundo. Esses valores estão presentes na escola enquanto Instituição social que (re)produz normas, significados e ações que direcionam o agir, o sentir e o pensar dos sujeitos na pós-modernidade. Nesse sentido, uma das formas de existência na escola, assim como na sociedade pós-moderna, é dada pela mediação das tecnologias. Essa mediação constrói sentidos outros de se perceber, perceber o outro e estar no mundo. Essa mediação de aparelhamento digital, onde os sujeitos existem e produzem sentidos de mundo através do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. Em sala de aula, o aparelhamento digital nos leva a questionar os processos de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, a autora estabelece para sua pesquisa o seguinte problema: quais as implicações do aparelhamento digital para o ensino de Sociologia no Ensino Médio? O objetivo foi compreender quais as implicações do aparelhamento digital para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Para Santos (2020), a tecnologia desempenha um papel crucial nas aprendizagens e nos processos pedagógicos, com os estudantes incorporando o uso de dispositivos digitais como parte de si mesmos e do processo de produção do conhecimento. Para a autora esse processo que envolve o uso de mídias e instrumentos digitais que possibilitam o surgimento de novas subjetividades, é denominado como "aparelhamento digital".

Diante desse contexto do aparelhamento digital, a autora destaca que se a Sociologia apresenta o potencial questionador de desconstruir tudo que é posto de forma naturalizada na sociedade, então, é preciso que possamos repensar a quem servem nossa pedagogia, nossa didática, nossa metodologia e nossa avaliação nas aulas da referida disciplina.

A autora acrescenta que pensar o aparelhamento digital é também (re)pensar o ensino de sociologia enquanto um instrumento de empoderamento e conscientização de mundo ou como um mero componente curricular. Dentro dessa perspectiva, Santos (2020) afirma que o interesse é aplicar uma abordagem sociológica para questionar e desnaturalizar as relações sociais na escola, especialmente no ensino de sociologia, buscando tensionar essas relações e desafiar a escola como instituição, a fim de promover novos arranjos de poder e transformação social.

O estado da arte apresentado destaca experiências essenciais no campo das possibilidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e na prática pedagógica do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Essas experiências demonstram a importância e o potencial das TDIC na melhoria do ensino e aprendizagem da disciplina.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

De acordo com Martins (2004), a seção metodológica de um trabalho científico representa os preceitos que nortearão a contextualização do trabalho de pesquisa. O autor afirma ainda que esse procedimento se faz fundamental para nortear e direcionar a construção do conhecimento científico, e deve ser descrita de forma clara, objetiva e com o designo de gerar soluções.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, como salientado por Prodanove Freitas (2013), é uma pesquisa no qual o ambiente é a principal fonte de dados. Nesse sentido, o pesquisador entra em contato com o objeto de estudo e o ambiente, no qual realiza um profundo trabalho de campo, tendo o cuidado para não manipular os dados. Na abordagem qualitativa, os dados coletados são descritivos e representam uma quantidade significativa de elementos presentes na realidade contemplada na investigação.

Quanto aos objetivos, foi realizado um estudo descritivo. Para Gil (2002), o objetivo de uma pesquisa descritiva é identificar as características de um fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis. Diversos estudos se encaixam nessa perspectiva, sendo que uma de suas principais características se encontra na possibilidade de utilizar recursos padronizados da construção de dados, a exemplo da observação sistemática e do questionário. Quanto aos procedimentos técnicos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica juntamente com a pesquisa de campo, para promover o melhor entendimento do assunto e das discussões levantadas a respeito. Realiza-se a pesquisa bibliográfica a partir da busca e seleção de material já analisado e publicado em suportes impressos e eletrônicos, tais como livros, dissertações e artigos científicos. Por meio dela, reúnem-se conhecimentos ou informações prévias sobre o problema de pesquisa. Já a pesquisa de campo compreende estudos que, além do levantamento bibliográfico, desenvolve a seleção de dados junto a pessoas.

3.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS FONTES DE PESQUISA

Para este estudo, foram selecionados livros publicados, artigos científicos, monografias, dissertações e teses relevantes sobre o tema, localizados na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos CAPES/MEC, além de diversos trabalho de conclusão de curso de egressos do PROFSOCIO. Durante esse processo, foram construídas expressões de busca compostas pelas palavras-chave “Ensino Médio”, “Tecnologia da Informação e da Comunicação”, “Sociologia”, utilizando-se dos operadores booleanos “and”, “or” ou “not”.

Como critérios de inclusão, foram utilizados conteúdos que contem, em seu corpo, informações comprovadas e embasadas cientificamente, materiais que estejam em língua portuguesa, publicados no período de 2010 a 2022 e disponíveis integralmente. foram excluídos materiais que tem em seu conteúdo informações não inerentes ao assunto, que não estejam em língua portuguesa, publicados antes o período informado, resumos e revisões integrativas de literatura.

Foram utilizadas também como fontes de pesquisa os referenciais curriculares nacionais da educação básica e os referenciais curriculares para o Ensino médio da rede estadual de Pernambuco. Além disso, a legislação brasileira relacionada ao tema, especialmente as leis n. 11.684/2008 e n. 13.415/2017, A partir dos elementos acima destacados, foi delimitar o sujeito da pesquisa

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os critérios delimitantes para participar do estudo são professores que lecionam ou lecionaram Sociologia no Ensino médio, na Escola de Referência em Ensino médio Tercina Roriz e Escola e Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Dr. Alípio lustosa, ambas localizadas Belém do São Francisco-PE, interior do estado.

3.4 PLANO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Na construção de dados presente nesse estudo, foi realizada uma entrevista, que segundo Moura, Ferreira e Paine (2009), compreendem o contato direto entre a pessoa que recolhe e a que transmite informações sobre si mesma ou sobre eventos importantes. Para Bauer e Gaskell (2013), corresponde a um diálogo com duração entre 60 minutos a 90 minutos. Para isso, é importante que o pesquisador elabore, previamente um roteiro com perguntas que contemplem os temas centrais da pesquisa.

Em estudos qualitativos, conforme Minayo (2001) entrevista corresponde a uma conversa iniciada por um entrevistador, cujo propósito é sistematizar informações relevantes para determinado estudo, o que permitirá a esse uma abordagem de conteúdos pertinentes

relacionados aos objetivos da pesquisa.

Com o propósito de obter uma compreensão profunda dos dados, significativa e espontaneidade nas respostas e preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, a entrevista foi realizada individualmente.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos professores e combinado com eles datas, horários e locais apropriados. Durante as entrevistas, foi utilizado um roteiro de perguntas semi-estruturada. Esse instrumento, de acordo com Moura, Ferreira e Paine (1998):

[...] se apresenta sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas, que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considere relevantes aos objetivos de estudo [...] (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p.78).

As respostas foram anotadas pelo entrevistador. Concluído esse processo, foi realizada a transcrição e organização das entrevistas, preparando os dados levantados para a análise.

3.5 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a interpretação dos dados, o procedimento adotado foi a metodologia de análise de conteúdo, o qual visa “[...] a compreensão crítica do significado das comunicações” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 67). Conforme as referidas autoras, para realizar esse tipo de análise, primeiro deve-se escolher as fontes; em seguida, estabelecer relação desses com os propósitos da pesquisa, identificando categorias de estudo; depois, realiza-se leitura minuciosa das fontes, identificando as chaves de leitura e escolhendo informações relevantes associadas às categorias previamente estabelecidas.

Neste estudo, a análise dos dados teve início com a transcrição integral das entrevistas. As respostas das questões foram dispostas em sequências, por meio de parágrafos, agrupadas conforme as categorias de estudo identificadas. Todos os resultados foram interpretados a partir do referencial teórico deste estudo, com o propósito de responder o problema de pesquisa.

3.6 INSTRUMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta atendeu atendeu às normativas para pesquisa com seres humanos presentes na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil (BRASIL, 2012), respeitando

os princípios de autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça. Os sujeitos foram convidados a participar do estudo por meio de explicação dos propósitos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias. Além disso, foi garantido o anonimato, a liberdade de continuidade da pesquisa e o esclarecimento sobre a finalidade do estudo e a relevância de sua participação, para submissão ao Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil, com vistas à apreciação ética.

CAPITULO 4 - O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ao longo deste trabalho de pesquisa, tem sido discutido que a Sociologia no Ensino Médio enfrenta uma série de desafios e possibilidades relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores. As TDIC são recursos que têm o potencial de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Sociologia. No entanto, sua integração efetiva na educação requer uma compreensão aprofundada dos desafios e possibilidades que elas oferecem, levando em conta as particularidades de cada contexto e disciplina.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

4.2.1 Escola de referência em Ensino Médio Tercina Roriz

A Escola de Referência em Ensino Médio Tercina Roriz, jurisdicionada à GRE-Floresta – está localizada à Avenida Coronel Caribé, nº132, centro, Belém de São Francisco-PE, cidade que se sobressai no setor agrícola e educacional. O corpo discente da EREM Tercina Roriz é bastante diversificado, pois recebe estudantes das esferas estaduais, municipais e particulares do próprio município, oriundos tanto da zona urbana, quanto rural. Devido à localização da cidade, a escola recebe, também, educandos de várias cidades circunvizinhas, principalmente de cidades baianas.

No início do ano letivo, procura-se fazer um diagnóstico para identificar as fragilidades dos educandos em relação às questões de leitura, interpretação e resolução de problemas, a fim de que o trabalho pedagógico esteja voltado para superação das dificuldades apresentadas no diagnóstico realizado. Essa ação busca fortalecer a autonomia, o sensocrítico, autoestima e autoconfiança dos estudantes para que, assim, sejam capazes de contribuir positivamente para a construção de um mundo melhor. **(Informações fornecidas pela referida Instituição de Ensino).**

4.2.2 Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Dr. Alípio Lustosa

A Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Dr. Alípio Lustosa localizada à Rua Adalberto Alves dos Anjos, na cidade de Belém do São Francisco-PE, é uma escola com aproximadamente 400 alunos, no Sertão do Submédio do São Francisco. Há mais de 50 anos reconhecida como Instituição de Ensino neste município.

Participam da equipe técnico-administrativa as seguintes profissionais de educação: Gestora: Maria do Socorro Batista Duarte; Diretora Adjunta: Iêda Letícia Pereira Barbosa Pires; Secretária: Sara Santos Silva de Melo; Coordenadora Pedagógica: Silvania Gomes da Silva; Técnica Educacional: Cleonice da Silva. Funciona em três turnos e oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos. Todos estes segmentos caminham juntos, procurando soluções dos problemas, criando alternativas para produzir um trabalho pedagógico e administrativo de melhor qualidade.

A elaboração do Projeto Pedagógico é de forma coletiva, ou seja, envolvendo professores, gestores, pessoal técnico-administrativo e de apoio pedagógico, pais, amparados pela LDB, constitui-se uma importante ferramenta para garantir sucesso da aprendizagem dos alunos como a sua permanência na escola.

Como diz Paulo Freire “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Com esta visão, a escola preocupa-se em atender às necessidades da comunidade na qual está inserida, planejando as atividades com a finalidade de construir sua própria identidade a que se denomina Projeto Político Pedagógico.

Cada projeto possui objetivos apoiados na formação integral do cidadão, no combate a evasão e repetência, na socialização de atividades e principalmente no desenvolvimento intelectual e cultural do educando, respeitando sua história de vida, experiências que devem ser valorizadas no seu processo de aprendizagem; oportunizando a opinar, refletir, debater e construir sua autonomia, identificando-se como sujeito que usufrui e produz cultura. É nesse sentido que a Escola Dr. Alípio Lustosa buscar inovar e implementar as ações, utilizando metodologias diferenciadas para um melhor desenvolvimento do ser. Sendo assim, a escola incorpora o conceito de espaço educativo, acreditando nas múltiplas possibilidades de propiciar formação e conhecimento, iluminando as consciências.

Conhecedora que não é fácil fazer educação em meio a desafios constantes de uma sociedade que se transforma em um ritmo avassalador. A escola busca parceiros na formação da cidadania, não só daqueles que a frequentam, mas também daqueles a cerca, ou seja, desenvolvendo atividades que promovam a formação efetiva de competências para atuar na sociedade como também, trazendo informações em benefícios de toda a coletividade. Pois, para cumprir a missão sonhada de fazer a travessia do ensino, sem tantas pedras no caminho é necessário desenvolver uma gestão compartilhada.

Assim com um olhar focalizado na construção de saberes para cidadania, são vivenciadas ações interventivas e diagnosticadoras, levando em consideração a relevância de um trabalho de renovação das atividades cotidianas. Também, a escola proporciona para comunidade local, oficinas de cidadania, cultura, saúde e lazer, sendo um ambiente aprazível, contribuindo assim, para o crescimento e valorização do bairro. É fundamental ter uma consciência do novo para elevar o padrão de resultados da aprendizagem dos alunos e isto é uma preocupação da gestão perceber o que sempre precisa melhorar para oferecer a excelência nos serviços educacionais.

Todo trabalho da escola visa uma educação qualitativa e assim além de desenvolver projetos, são realizadas formações para professores, reuniões com pais e docentes, encontros com alunos sobre diversos assuntos, debates, atividades sociais e educativas para formação integral do estudante, fazendo um resgate dos valores imprescindíveis a vida. **(Informações fornecidas pela referida Instituição de Ensino).**

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A disciplina de Sociologia, no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, tem uma presença limitada e obrigatória apenas no 2º Ano, com uma carga horária de duas horas aulas semanais. Essa situação implica em um número reduzido de professores que atuam nessa área. Diante disso, a presente pesquisa contou com a participação de dois professores das escolas selecionadas como campo de pesquisa. Cabe ressaltar que os docentes que colaboraram com a entrevista, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a ética e a confidencialidade dos dados coletados.

Para apresentar os dados básicos dos entrevistados, adotamos códigos para preservar a identidade dos (as) entrevistados, conforme os princípios éticos da pesquisa. Dessa forma, temos:

Quadro 2 - Sujeitos participantes da pesquisa

PERGUNTA	PROFESSOR1	PROFESSOR2
----------	------------	------------

Fonte: O autor (2023).

4.3.1 Perfil acadêmico dos professores entrevistados

Quadro 3 - Perfil acadêmico dos professores entrevistados

PERGUNTA	PROFESSOR1	PROFESSOR2
Qual é a sua formação Acadêmica e há quanto Tempo você leciona Sociologia no Ensino Médio?	Sou Professor1, leciono na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, lotado na EREFEMDAL-Escola de Referencia em Ensino Fundamental e Médio Dr. Alípio Lustosa, em Belém do São Francisco-PE. Tenho Formação com Licenciatura em Letras, História e Pedagogia. Bacharel em Direito e Pós-Graduado em Educação e Ética para uma Cultura de Paze em Direito Penal e Processual Penal.	Formação em Licenciatura em História, leciono Sociologia há 2 anos.

Fonte:Oautor (2023).

A análise do perfil acadêmico dos professores entrevistados corrobora um cenário amplamente discutido na literatura de pesquisa sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Um dos desafios recorrentes enfrentados pela disciplina é a escassez de profissionais devidamente formados na área. Essa lacuna é resultado da histórica intermitência da presença da Sociologia no currículo dessa etapa de ensino. A ausência de docentes especializados no ensino dessa disciplina pode ter impactos negativos na qualidade da educação sociológica oferecida aos estudantes, limitando suas oportunidades de obter uma formação mais aprofundada nesse campo do conhecimento.

Muitos estudiosos, como Moraes (2011), Guimarães (2012) e Meucci(2015), realçam que a Sociologia no Brasil tem constado no currículo do Ensino Médio de forma notadamente intermitente, o que traz algumas implicações para a forma como é ensinada, havendo, inclusive, carência de professores formados na área em efetiva docência. Segundo dados do Inep (2019), em 2018, dentre os professores que ministravam Sociologia no Ensino Médio, apenas 28,4% apresentavam formação adequada para essa etapa de ensino. Além disso, como consequência da intermitência desse componente curricular no Ensino Médio, conforme afirmam Guimarães(2012),Oliveira e Costa(2012), o professor de Sociologia não conta com tão vasto arcabouço de estudos e orientações teórico-metodológicas, quanto os docentes das demais disciplinas que, obrigatoriamente inseridas no currículo desde longa data, têm sido objeto de inúmeras pesquisas, cursos de aperfeiçoamento, estudos e propostas de ensino etc. Reside aí um dos dilemas do professor de Sociologia que, até certo ponto sozinho, precisa inventar e reinventar sua prática pedagógica (ALVES, 2020, p. 10).

A falta de alinhamento entre a formação dos professores e a disciplina que lecionam é um fator que apresenta desafios na construção de uma identidade compartilhada relacionada à formação em Ciências Sociais. Essa discrepância entre a área de especialização dos docentes e a disciplina ministrada cria obstáculos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e efetivas, bem como para a exploração adequada dos conteúdos sociológicos. Essa

desconexão entre a formação dos professores e a disciplina impacta negativamente a qualidade do ensino de Sociologia, comprometendo a construção de uma base sólida de conhecimentos sociológicos nos estudantes.

Atualmente, as tecnologias geraram outras demandas educacionais e com elas a necessidade de novos processos de formação docente, e a reflexão sobre seus usos no ensino da Sociologia.

Segundo Marques (2022), a formação docente acompanhou esse movimento com a Resolução nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, que institui as metodologias inovadoras e o uso das linguagens digitais como indispensáveis para a qualificação profissional, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...]

II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; [...]

IV – emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP, 2020, apud MARQUES, 2022, p. 43).

Segundo Amurabi Oliveira (2021), um dos maiores desafios institucionais e pedagógicos do ensino de Sociologia situa-se no campo da formação docente, esse que é um desafio bastante amplo no Brasil nas mais diversas áreas de conhecimento adquire aspectos particulares no caso das Ciências Sociais.

4.3.2 Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de sociologia

Quadro 4 - Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de sociologia

PERGUNTA	PROFESSOR1	PROFESSOR2
Com que frequência você utiliza tecnologias digitais em suas aulas de Sociologia?	Frequentemente	Frequentemente
Quais tecnologias digitais você utiliza com mais frequência?	a) Computador ou laptop; b) Projetor multimídia; c) Internet; d) Softwares educacionais; e) Redes sociais.	a) Computador ou laptop; b) Projetor multimídia; c) Internet.

Fonte: Oautor (2023).

De acordo com os relatos dos professores pesquisados, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são frequentemente utilizadas em suas aulas de Sociologia. Dentre as tecnologias mais mencionadas estão o computador, o laptop, o projetor de mídia e a internet. Esses recursos tecnológicos são considerados populares e amplamente empregados pelos professores como ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.

Além do uso de dispositivos digitais, como computadores e telefones celulares, os professores também fazem uso de recursos educacionais digitais, como software, plataformas, aplicativos, redes sociais, entre outros, tanto na elaboração de atividades aplicadas nas aulas quanto no desenvolvimento de iniciativas educacionais com os alunos. Pesquisa TIC Educação 2021 traz dados sobre alguns desses recursos utilizados pelos docentes nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa, seja em atividades presenciais, seja em períodos que exigiam a adoção de modelos remotos, de acordo com as condições de abertura ou de fechamento das escolas nesse período (TIC EDUCAÇÃO, 2021, p. 73).

De acordo com a Pesquisa Tic Educação, a maior parte dos professores (94%) declarou ter usado materiais didáticos adquiridos na Internet ou recursos digitais para planejar aulas ou atividades para os alunos. Filmes, vídeos ou animações (89%) foram os recursos mais mencionados por professores de todos os estratos abrangidos pela pesquisa.

Através do uso dessas tecnologias, os professores podem enriquecer suas aulas, proporcionando recursos visuais, acesso a informações atualizadas, interação online e a possibilidade de explorar conteúdos de forma mais dinâmica e atrativa. A utilização dessas TDICs demonstra uma abertura para a incorporação de recursos digitais no contexto educacional, evidenciando a relevância e o potencial que essas tecnologias têm para complementar e enriquecer as práticas pedagógicas.

4.3.3 Possibilidades do uso das TDIC

Quadro 5 - Possibilidades do uso das TDIC

PERGUNTA	PROFESSOR1	PROFESSOR2
Em sua opinião, quais são as principais possibilidades do uso das TDIC como conteúdo pedagógico na disciplina de Sociologia?	<ul style="list-style-type: none"> a) Acesso a uma quantidade maior de recursos e informações; b) Estímulo ao pensamento crítico e análise de fontes de informação; c) Promoção de interação e colaboração entre os estudantes; d) Possibilidade de explorar diferentes perspectivas e realidades socioculturais; e) Facilitação da compreensão de conceitos abstratos por meio de representações visuais; f) Desenvolvimento de habilidades digitais e tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Acesso a uma quantidade maior de recursos e informações; d) Possibilidade de explorar diferentes perspectivas e realidades socioculturais

Na sua opinião, quais são as principais competências que os alunos desenvolvem ao utilizar as TDIC na disciplina de Sociologia?	a) Capacidade de buscar, analisar e sintetizar informações; c) Pensamento crítico e avaliação de fontes de informação na internet.	a) Capacidade de buscar, analisar e sintetizar informações; d) Competências digitais e tecnológicas.
Você acredita que o uso das TDIC na Sociologia pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e participativos na sociedade?	Sim acredito. Porque o uso das TDIC's não só em Sociologia como em todas as áreas do conhecimento humano é de fundamental importância como ferramenta estratégica na aprimoração do conhecimento humano.	Sim, o avanço das tecnologias possibilita um acesso mais democrático as informações, proporcionando assim, a construção de opiniões mais críticas e menos passivas.

Fonte: Oautor (2023).

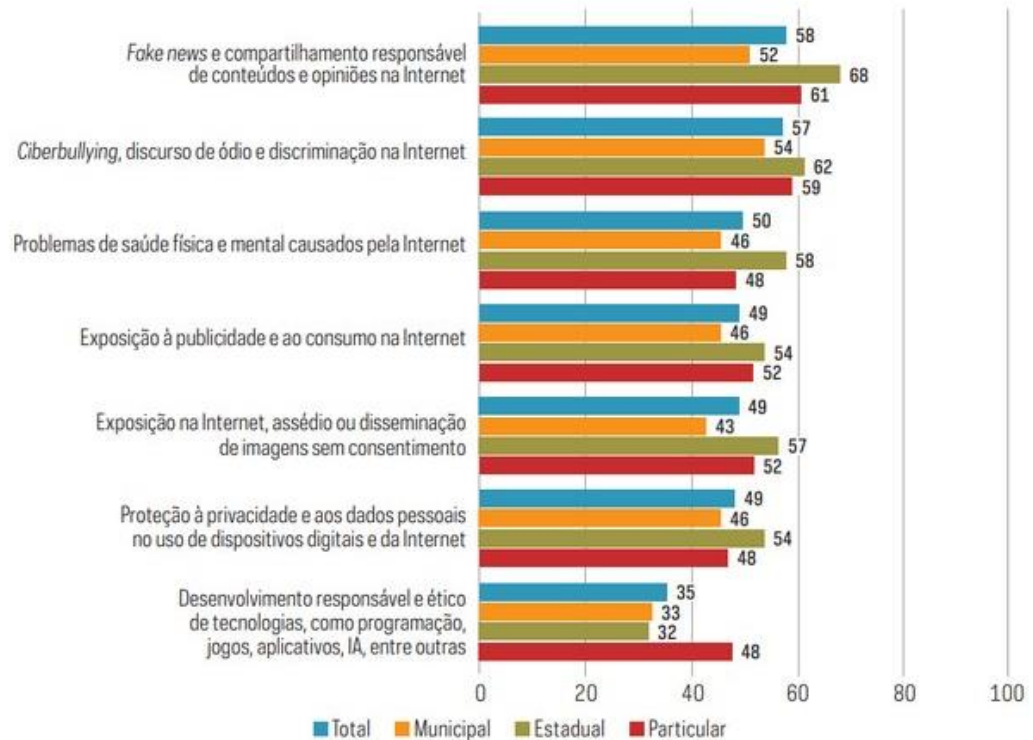
Os professores afirmaram que o uso das TDIC como conteúdo no ensino de Sociologia, permite o acesso a uma variedade maior de recursos e informações; incentiva o pensamento crítico e análise de fontes de informação; fomento à interação e colaboração entre os estudantes; exploração de diferentes perspectivas e realidades socioculturais; facilita a compreensão de conceitos abstratos por meio de representações visuais; desenvolvimento de habilidades digitais e tecnológicas.

Os professores também ressaltaram que ao empregar as TDIC na disciplina de Sociologia, os estudantes podem desenvolver as seguintes competências: habilidade de buscar, analisar e sintetizar informações; pensamento crítico e avaliação de fontes de informação na internet; competências digitais e tecnológicas. Os professores avaliam que o uso das TDIC's não apenas em Sociologia, mas em todas as áreas do conhecimento humano é de fundamental importância como ferramenta estratégica no aperfeiçoamento do conhecimento humano, possibilitando um acesso mais democrático às informações, propiciando assim, a construção de opiniões mais críticas e menos passivas.

Embora os professores entrevistados não tenha citado diretamente o trabalho com os estudantes sobre temas vinculados à desinformação e ao compartilhamento responsável de conteúdos e opiniões na Internet e à prevenção de comportamentos agressivos, como cyberbullying, discurso de ódio e discriminação na Internet. De acordo com pesquisa TICE ducação (2021), esses foram as mais citadas pelos professores que lecionavam em escolas de Ensino Fundamental e Médio, conforme gráfico abaixo:

Figura 3 - Professores, por temas de atividades realizadas com os alunos sobre o uso seguro, responsável e crítico nos últimos 12 meses, por dependência administrativa (2021)

Total de professores de Ensino Fundamental e Médio (%)



Fonte: TICEDUCAÇÃO (2021).

Observa-se que outros temas de atividades realizadas pelos professores apresentaram proporções semelhantes, como discussões sobre bem-estar, consumo, segurança e privacidade online, que foram mencionados por metade dos docentes (TIC EDUCAÇÃO, 2021).

Ainda segundo TIC Educação (2021), esses temas são considerados por pesquisadores da área de infância e por representantes de instituições que atuam na defesa dos direitos de crianças e adolescentes como primordiais para apoiar os jovens em suas atividades online.

4.3.4 Desafios para o uso das TDIC no Currículo e Prática Pedagógica

Quadro 6 - Desafios para o uso das TDIC no Currículo e Prática Pedagógica

PERGUNTA	PROFESSOR1	PROFESSOR2
Quais são, na sua opinião, os principais desafios enfrentados ao utilizar as TDIC como conteúdo pedagógico na disciplina de Sociologia.	a) Falta de infraestrutura tecnológica adequada na escola; e) Necessidade de formação e atualização constante sobre as tecnologias disponíveis; internet de péssima qualidade, quando disponibilizada no ambiente escolar.	a) Falta de infraestrutura tecnológica adequada na escola; e) Necessidade de formação e atualização constante sobre as tecnologias disponíveis.

Você já participou de algum programa de formação ou capacitação sobre o uso das TDIC na educação?	b) Sim ,em programas oferecidos por instituições externas;	c) Não, nunca participei de nenhum programa de formação sobre o assunto;
Como você lida com os possíveis desafios e restrições do uso das TDIC em suas aulas de Sociologia?	b) Procuo me capacitar e buscar recursos digitais eficientes para superar os desafios.	b) Procuo me capacitar e buscar recursos digitais eficientes para superar os desafios.
Com base na sua percepção e experiência, quais sugestões você daria para melhorar a integração das TDIC na disciplina de Sociologia?	Que as escolas ofereçam programas ou cursos de formação de TDIC para os professores de um modo em geral, não só para os de Sociologia.	Capacitações e formações no uso das Tecnologias, uma vez que muitos profissionais não têm acesso a esse conhecimento.

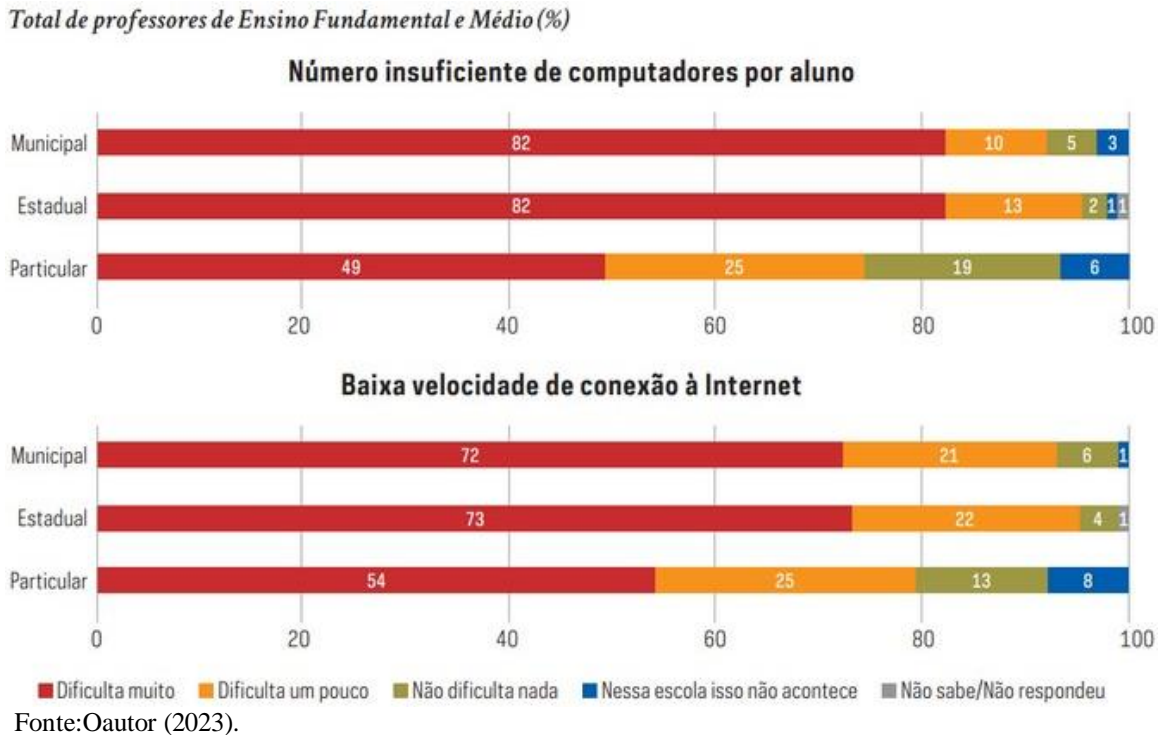
Fonte: Oautor (2023).

De acordo com o quadro acima, os docentes entrevistados relatam os desafios que enfrentam no que se refere ao uso das TDIC em seu trabalho pedagógico. Eles ressaltam a falta de infraestrutura tecnológica adequada na escola e a necessidade de formação e atualização constante sobre as tecnologias disponíveis. O Professor 1, ainda reforça a existência de internet de péssima qualidade, quando disponibilizada no ambiente escolar.

Os desafios relatados pelos professores estão em consonância com diversos estudos e pesquisas realizados sobre o tema no campo da educação. Essas pesquisas têm apontado para desafios como a falta de formação específica dos professores para o uso adequado das TDIC, a escassez de recursos tecnológicos nas escolas, a dificuldade em integrar as tecnologias de forma significativa ao currículo e às práticas pedagógicas, além das limitações impostas por infraestruturas precárias de conectividade e acesso à internet.

Afalta de conexão à Internet se apresenta como uma grande barreira para estudantes e professores: de acordo com os dados do Censo Escolar 2021, 22% (30 mil) das escolas públicas em atividade não estão conectadas à Internet (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2022). Ainda que os dados demonstrem um progresso contínuo no número de escolas conectadas, estamos distantes da universalização do acesso à Internet (ALMEIDA; RODRIGUES; PROL, 2018, p. 156).

Figura 4 – Professores, por percepção sobre barreiras para o uso das TIC na escola, por dependência administrativa (2021)



Prover as escolas com velocidade que possibilite o uso pedagógico da internet é, assim, requisito essencial para uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade.

Pesquisa encomendada pela Fundação Lemann ao Instituto Datafolha ouviu professores de todo o país entre setembro e outubro de 2020 e mostrou que 64% dos professores acreditam ser imprescindível que a escola tenha acesso à internet de alta velocidade. Ainda, questionados sobre o papel da tecnologia no ensino, 81% acreditam que ela atua como grande aliada na promoção de um ensino mais ativo e centrado no aluno e 73% dos educadores disseram que, após a pandemia, vão utilizar mais tecnologia no ensino do que usavam antes. Por outro lado, apenas 16% dos respondentes afirmaram que a internet atual na escola era adequada (ALMEIDA; RODRIGUES; PROL, 2022, p. 140).

De acordo com os dados da pesquisa TIC Educação 2020, constatou-se que a maioria das escolas (94%) que possuíam acesso à Internet também contavam com rede Wi-Fi. No entanto, apenas 45% dessas instituições permitiam que os alunos se conectassem à rede.

A oferta da conexão à Internet para os alunos, especialmente para usos simultâneos, requer uma qualidade de banda que muitas escolas não dispõem. Em pesquisa com gestores escolares realizada em 2020, somente 19% das escolas brasileiras tinham conexão superior a 51 Mbps. TIC Educação (2021).

Outro desafio enfrentado pelos professores é a dificuldade de acesso a cursos voltados para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação. A falta de oportunidades de formação específica nessa área limita a capacitação dos professores

em relação ao uso pedagógico das TDIC, dificultando a incorporação efetiva dessas tecnologias em suas práticas de ensino. A ausência de cursos para o uso das TDIC impede que os professores desenvolvam habilidades e competências necessárias para aproveitar todo o potencial dessas ferramentas em benefício da aprendizagem dos alunos.

No âmbito das tecnologias digitais, a carência de formação é apontada pela maioria dos educadores como um obstáculo ao uso desses recursos em atividades de ensino e de aprendizagem. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2021, a falta de habilidades para realizar atividades educacionais com os alunos por meio do uso de tecnologias digitais foi mencionada por 68% dos professores de Ensino Fundamental e Médio [...] (TIC EDUCAÇÃO, 2021, p. 83-84).

De acordo com TIC Educação (2021), a ausência de um curso específico para uso de tecnologias digitais nas atividades de ensino e de aprendizagem foi reportada por 59% dos professores como um aspecto que dificultava muito o uso de recursos digitais em atividades com os alunos nas escolas.

Diante dessa demanda de desafios para implementação das TDIC no âmbito educacional, Governo Federal criou vários programas para prover a infraestrutura e a capacitação de profissionais, entre eles: "Projeto Educom" (década de 1970), o "Programa Nacional de Tecnologia Educacional" (ProInfo) criado em 1997, o programa "Um Computador por Aluno" em 2005, o "Programa Banda Larga nas Escolas" em 2008 e o recente "Programa Educação Conectada" lançado em 2017 (COSTA, 2020). No entanto, segundo Cordeiro e Bonilla (2018, p.8):

Cada programa e projeto propõe uma formação específica e limitada. Quando o dispositivo cai em desuso, os professores não têm condições de fazer a superação teórica, epistemológica e prática para a tecnologia mais recente. Não que eles sejam incapazes de assim proceder, mas o tipo de formação, focada no dispositivo, tem tratado essas tecnologias como ferramentas, extensões da força bruta humana, e não como estruturantes dos projetos e processos educativos.

Dentro dessa perspectiva, os docentes entrevistado salientam que procuram se capacitar e buscar recursos digitais eficientes para superar os desafios, no entanto, apenas o Professor 1 afirmou ter participado de programas de formação sobre o assunto. Por fim, o Professor 1 salientou que espera que as escolas ofereçam programas ou cursos de formação em TDIC para os professores de um modo em geral, não só para os de Sociologia; já o Professor 2 destacou que ser necessário capacitações e formações no uso das Tecnologias, uma vez que muitos profissionais não têm acesso a esse conhecimento.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual da educação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) assumem um papel fundamental, apresentando uma gama de desafios e possibilidades significativas para sua incorporação efetiva. Nesse contexto, reconhece-se a importância dos fundamentos teórico-epistemológicos do ensino da Sociologia como elementos essenciais para a compreensão e aproveitamento das TDIC, tanto no âmbito curricular quanto na prática pedagógica. No entanto, esta pesquisa revela a existência de inúmeros desafios preponderantes que afetam a plena utilização das TDIC no campo educacional, especialmente no contexto do ensino da Sociologia.

Ao longo da história, o ensino da Sociologia tem enfrentado o desafio da presença intermitente como disciplina obrigatória na Educação Básica, com especial destaque para o Ensino Médio. Conforme relatado ao longo deste trabalho, essa intermitência resulta de diferentes contextos e políticas educacionais que influenciaram a inclusão e exclusão da Sociologia no currículo. Em diversos momentos, a disciplina foi inserida nas grades curriculares como uma forma de fomentar a compreensão crítica dos fenômenos sociais e desenvolver uma consciência cidadã mais ativa. Contudo, em outros períodos, enfrentou reduções ou exclusões, muitas vezes em detrimento de disciplinas consideradas mais práticas ou técnicas. Esse desafio exige um contínuo debate sobre a relevância da Sociologia na formação dos estudantes, a fim de garantir sua presença constante no Ensino Médio e assegurar uma educação mais completa, crítica e reflexiva sobre a complexidade da sociedade em que vivemos.

Apesar das reformas recentes na Educação Básica, a Sociologia mantém-se como componente obrigatório, porém, no contexto do Novo Referencial Curricular de Pernambuco, sua obrigatoriedade está restrita ao 2º Ano do Ensino Médio. O referencial estabelece uma abordagem específica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por meio da Unidade Curricular de Tecnologia e Inovação, que possui caráter obrigatório e interdisciplinar. No campo da Sociologia, especificamente, o Novo Referencial Curricular apresenta um Itinerário Formativo intitulado "Ciberpolítica em redes digitais", com uma carga horária de 40 horas. Esse itinerário formativo busca explorar o tema da ciberpolítica, ou seja, a intersecção entre a política e as redes digitais.

A intermitência na obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio tem impacto direto na formação de professores na área de Ciências Sociais. Como resultado, o percentual de docentes que ministram aulas de Sociologia sem possuir a devida formação nessa disciplina é

maior em comparação a todos os outros componentes curriculares. Essa situação representa uma das principais dificuldades para que o ensino da Sociologia seja verdadeiramente permeado pelos seus princípios teórico-epistemológicos, tais como a imaginação sociológica, a sociologia digital, a desnaturalização, o estranhamento, entre outros.

Neste estudo, constatou-se também que a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no currículo e na prática pedagógica do ensino de Sociologia enfrenta outros desafios consideráveis. Um dos principais obstáculos identificados está relacionado à deficiência da infraestrutura tecnológica nas escolas, que precisa ser superada a fim de assegurar um acesso adequado aos recursos necessários, como computadores, conexão de internet de qualidade e recursos audiovisuais. Essa superação é crucial para viabilizar um ambiente propício à utilização efetiva das TDIC no ensino de Sociologia.

Além disso, outro desafio preponderante reside na escassez de oferta de capacitação e formação para os professores. É fundamental que os docentes sejam capacitados para empregar de maneira eficaz as ferramentas tecnológicas disponíveis. Isso requer a implementação de programas de formação continuada, a fim de atualizar constantemente os conhecimentos dos professores e proporcionar o apoio técnico necessário para desenvolver as habilidades indispensáveis à integração efetiva das TDIC no ensino de Sociologia.

No âmbito das possibilidades, a presente pesquisa revela que a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Sociologia oferece uma ampla gama de benefícios. Uma das principais vantagens é o aumento do acesso à informação, uma vez que as TDIC proporcionam um acesso imediato a uma vasta quantidade de informações e recursos digitais. Isso permite que os estudantes explorem diferentes perspectivas, aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam habilidades de pesquisa de forma ágil e eficiente. Além disso, as TDIC promovem a interatividade e o engajamento dos estudantes. As ferramentas digitais, como aplicativos, plataformas de aprendizagem online e redes sociais, possibilitam a interação dinâmica e participativa entre os estudantes, o professor e o conteúdo. Essa interatividade estimula o engajamento dos discentes, a colaboração entre pares e a construção coletiva do conhecimento. Através dessas ferramentas, é possível realizar atividades colaborativas, debates online, compartilhamento de recursos e produção de conteúdo, enriquecendo a experiência educacional e incentivando uma participação mais ativa dos estudantes.

O levantamento de estudos realizados nesta pesquisa, principalmente de egressos do ProfSocio, destaca experiências de grande relevância no campo das possibilidades do uso das

TDIC. Essas experiências, descritas no Estado da Arte, evidenciam a importância e o potencial das TDIC na promoção de uma educação mais efetiva e enriquecedora.

É pertinente ressaltar a importância de estudos que investiguem e analisem de forma aprofundada experiências exitosas que possibilitam enriquecer o ensino das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tendo como base os princípios e conceitos da Sociologia.

Investigar experiências bem-sucedidas nesse sentido permite identificar abordagens pedagógicas inovadoras, metodologias eficazes e recursos tecnológicos específicos que promovam uma integração harmoniosa entre as TDIC e a disciplina de Sociologia. Ao destacar as experiências exitosas, é possível compartilhar boas práticas e promover a troca de conhecimentos entre professores, fortalecendo a comunidade de docentes de Sociologia. Essa colaboração pode impulsionar a inovação pedagógica, motivar outros educadores e proporcionar um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. N.; RODRIGUES, A. L.; PROL, F. Conectando escolas da rede pública brasileira: desafios e oportunidades. *In: AMIN, A.; REZENDE, D. S. (Orgs.). **Tecnologias na educação: construção de políticas públicas.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2022.*

ALVES, K. B. **Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de sociologia: uma mediação possível.** 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, Cuiabá, 2018.

BARBOSA, V. S. L. Percepções dos professores: o ensino de Sociologia e as. *In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió: Café com Sociologia, 2020.*

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia.** Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Brasília: Presidência da República, 2008

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio volume 3).

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/legislacao/resolucao-cns-466-12#:~:text=Aprova%20as%20diretrizes%20e%20normas,revoga%20as%20Resolu%C3%A7%C3%B5es%20CNS%20nos>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió: Café com Sociologia, 2020.

CORDEIRO, S. F. Noro; BONILLA, M. H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em revista**, p. 259-275, 2015.

CORDEIRO, Salette F. N.; BONILLA, Maria H. S. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. *In: SENID CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO. 5.,*

2018. **Anais** [...]. Passo Fundo, SENID, 2018. Disponível em:

https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

COSTA, J. R. S. **Alunos ciborgue-hackers numa cultura escolar digital**. Recife: O Autor, 2020.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 1., 1954. **Anais** [...]. São Paulo, 1954.

FERNANDES, K. G. **Escola e Redes Sociais: uma reflexão possível**. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

FERREIRA, E. C. Objeto de ensino, a Sociologia escolar e seu. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198. jan./jun. 1996.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E. Currículo, civilização e prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 10, n. 03, dez. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HANDFAS, A. O ensino de Sociologia e a pesquisa acadêmica. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIMA, R. M.; LIMA, S. C. Experiências, caminhos e possibilidades da utilização das tecnologias informacionais como ferramentas pedagógicas nas aulas de Sociologia. **Cadernos da Educação Básica**, Recife, v.1, n. 2, p.1-15, out. 2016.

LUPTON, D. Experiências, caminhos e possibilidades da utilização das tecnologias informacionais como ferramentas pedagógicas nas aulas de Sociologia. **Cadernos da Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-15, out. 2016.

MARQUES, D. M. A. **Sociologia escolar digital em perspectiva: uma análise nas escolas estaduais de educação profissional em Fortaleza.** 2022. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MEIRELLES, M.; RAIZER, L. R. Imaginação sociológica e o ensino de Sociologia. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió: Café com Sociologia, 2020.

MEUCCI, S. O ensino da Sociologia e a história da disciplina na educação básica no Brasil. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió: Café com Sociologia, 2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Tradução: Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MISKOLCI, R. Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. **Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 275-297, jul./dez. 2016.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

NASCIMENTO, L. F. A sociologia digital: um desafio para o século XXI. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 216-241, jan./abr. 2016.

NASCIMENTO, L. F. **Sociologia digital: uma breve introdução.** Salvador: EDUFBA, 2020.

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, A. O ensino de sociologia. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 19-23, maio/ago. 2021.

PACITTI, M. H.; TARDIN, H. P.; ROMERO, L. R. As tecnologias digitais da informação e comunicação: uma análise documental na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 34-45, jan./dez. 2022.

PARANHOS, M. A. V. OI. O ofício do sociólogo 2.0: metodologia da pesquisa na sociologia digital. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 20., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: <https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYT0xOntzOjEYoiJJRF9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiNDYiO3oiO3M6MT0iaCI7czoZMjoiMzFjOTFkNDZMdBmMTQyMWE0MWRiZW>

M4NjQ4ZTUyYTkiO30%3D&ID_ATIVIDADE=46. Acesso em: 13 jan. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de. **Currículo do Ensino Médio**. 2021. Disponível em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO_MEDIO_2021_ultima-versao_17-12-2021.docx.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RAMOS, H. S. G.; RODRIGUES, A.; COELHO, G. R. As concepções de currículo e as tecnologias: os usos em debate. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023.

RHUKUZAGE, S. K. SOCIOLOGIA DIGITAL OU SOCIOLOGIA DO DIGITAL? **Revista Abordagens**, João Pessoa, v. 2, n. 1, jan./jun. 2020.

RIBEIRO, A. M. Epistemologias: o ensino de Sociologia e as. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

RUBIO, A. C. P.; YATSUGAFU, R. H. N. C. **Currículo escolar e as tecnologias**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. Educação e ‘cibercultura’: como os futuros professores estão se preparando para conduzirem processos educativos voltados a estudantes com atenção continuamente parcial? **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, e52673, 2021.

SANTOS, K. M. O. **Interface digital: a sociologia das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola**. Dissertação 143 f. Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

SANTOS, E. **Pesquisa formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, I. F. BNCC, o ensino de Sociologia e a. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014a2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA, V. A. S.; BARBOSA, M. C. Q. Que sociologia encontramos na Base Nacional Comum Curricular? *In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO. 7., 2021. Anais [...]. 2021.*

SOARES, E. B. M. **As TIC no ensino da Sociologia: da formação docente à sala de aula.** 2020. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós- Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, 2020.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. *In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 5., 2010. Lajeado. Anais [...]. EIACERP. Lajeado: Univates, 2010.*

TEZANI, T. C. R. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista Faac, Bauru**, v. 1, n. 1, p. 35-45, abr./set. 2011.

TIC EDUCAÇÃO. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020 (Edição COVID-19 – Metodologia Adaptada). Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital.** Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, jul. 2023.

YOUNG, M. F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação&Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.