

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

KARINA RAYLENE DOS SANTOS RIBEIRO

O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO: formação,
saberes e experiências nos anos finais do Ensino Fundamental

São Luís/MA
2023

O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO: formação,
saberes e experiências nos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu

São Luís/MA
2023

Ribeiro, Karina Raylene dos Santos.

O professor de história no ensino híbrido : formação, saberes e experiências nos anos finais do Ensino Fundamental / Karina Raylene dos Santos Ribeiro. – São Luís, 2023.

184 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu.

1. Ensino de História. 2. Ensino Híbrido. 3. Formação Continuada. 4. Autorregulação da Aprendizagem. I.Título.

CDU 93/94:371.13

KARINA RAYLENE DOS SANTOS RIBEIRO

O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO: formação,
saberes e experiências nos anos finais do Ensino Fundamental

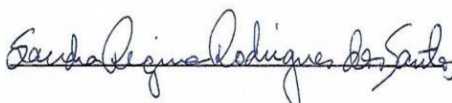
Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à
obtenção do título de Mestre.

Banca Avaliadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu (orientador).
(PPGHIST/UEMA)



Prof.(a) Dra. Sandra Regina Rodrigues Santos (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Thiago Nunes Soares (arguidor)
(UFPE)

Prof.(a) Dra. Franc- Lene Sousa Carvalho do Nascimento (suplente).
(PPGHIST/UEMA)

São Luís,

2023

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos com o sentimento de gratidão e de dever cumprido, por pensar em toda trajetória percorrida até aqui e em todos os sonhos que ainda tenho por realizar. Por saber que nada disso seria possível se eu não estivesse ao meu lado pessoas que foram essenciais para minha formação pessoal e profissional que hoje quero agradecer a elas por tudo.

Ao meu Deus, que sempre me fez uma pessoa de fé, forte e abençoada, por sempre guiar os meus passos e sonhos.

Aos meus pais de criação Mirella Guarda e Carlos Guarda, pela minha educação, pela minha formação de caráter, por sempre acreditarem que eu fosse uma pessoa que valeria apenas educar e amar como filha. Sou grata por tudo que fizeram e fazem por mim até hoje.

Ao meu pai Alfredo Ribeiro, por sempre incentivar os meus sonhos e por acreditar que tudo que eu faço vai dar certo.

Aos meus irmãos/ primos Carlos Alfredo, Larissa e Ana Clarice, por sempre estarei presentes em todos os momentos da minha vida e por cumprirem o importante papel de irmão e companheiros. Sou grata por ter vocês em minha vida.

Ao meu esposo e companheiro Liago Mota, por todo incentivo, paciência, amor e em acreditar muito mais no meu potencial do que eu mesma. Por sempre me incentivar a buscar sempre mais, por nós e pela nossa família. Sou grata por compartilhar contigo a vida, o dia a dia, as lutas e as vitórias.

Aos meus sogros Silva Mota e Ari Martins, por todo carinho, acolhimento e incentivo. Por sempre se fazerem presentes em os momentos da minha vida e na vida do Liago.

Ao meu filho pet Loki, que veio para completar a minha vida e nossa família. Por trazer mais alegria e vida aos meus dias.

A minha amiga Nadla, pela sua amizade, respeito e companheirismo que dura mais de quinze anos. Obrigada por se fazer presente sempre na minha vida.

Aos meus amigos Jéssica e Clemilton, por todo companheirismo, amizade e paciência. Sou grata a vocês pela nossa amizade.

Aos meus amigos Adriana e Enom, por todo carinho e acolhimento. Sou grata a vocês por nossa amizade, como sou feliz na companhia de vocês.

Ao meu amigo Thiago Bonini, por toda ajuda e ensinamentos na elaboração do site do minicurso. Os seus conhecimentos foram essências para que meu produto educacional saísse do papel para mundo digital.

A todos os professores do mestrado PPGHIST, que compartilharam suas experiências e ensinamentos comigo. Ao professor Eloy de Abreu, por ser tão solícito e ótimo orientador por compartilhar seus ensinamentos e experiências ao longo desses dois últimos anos. Obrigada por acreditar em meu trabalho, por topar sempre participar ao meu lado nos artigos, seminários e explanações orais. Obrigada por orientar a minha pesquisa.

Ao professor Thiago Lima, por ser uma pessoa incrível e solícita que compartilhou suas experiências e vivências de sala de aula comigo. Quero ser pelo menos metade do ótimo professor que és. Obrigada por todos os ensinamentos e dicas que foram essências para a minha pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa investiga como se articulam a formação, saberes e experiências do professor de História no contexto do Ensino Híbrido, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de São Luís – MA. A escolha desta proposta advém da experiência profissional em duas escolas da rede particular de ensino em São Luís- MA. A escolha temática do estudo justificou-se por sua atualidade e relevância para a formação docente continuada do professor de História, tendo em vista o processo de autorregulação de suas aprendizagens e saberes. Esta abordagem constrói práticas educativas, que, de acordo com Ramos (2014), possibilitam uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana à luz dos processos ontológicos e históricos de apropriação da natureza pelo homem. O estudo voltou-se para caracterizar a formação inicial e continuada de professor de História da escola universitária COLUN na cidade de São Luís- MA, tendo em vista a profundidade e direcionamento das concepções de tais docentes sobre sua formação, foi descrito as implicações da autorregulação da aprendizagem nas práticas educativas do professor participante da pesquisa em questão. Como produto educacional foi desenvolvido o curso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido” disponibilizado como formação continuada para docentes de História sobre o Ensino Híbrido.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino Híbrido; Formação Continuada; Autorregulação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This research investigates how the formation, knowledge and experiences of the History teacher are articulated in the context of Blended Education, in the final grades of Elementary Education, in a public school in the city of São Luís - MA. The choice of this proposal comes from professional experience in two private schools in São Luís-MA. The thematic choice of the study was justified by its topicality and relevance for the continuing education of the History teacher, in view of the process of self-regulation of their learning and knowledge. This approach builds educational practices, which, according to Ramos (2014), enable a conception of professional education committed to human development in the light of ontological and historical processes of appropriation of nature by man. The study focused on characterizing the initial and continuing training of History teachers at the COLUN university school in the city of São Luís-MA, considering the depth and direction of the conceptions of such teachers about their training, the implications of self-regulation were described. of learning in the educational practices of the teacher participating in the research in question. As an educational product, the course “Teaching History with the methodologies of Hybrid Teaching” was developed, available as continuing education for History teachers on Hybrid Teaching.

Keywords: History Teaching; Blended Learning; Continuing Education; Learning Self-Regulation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Proposta de ensino híbrido	70
Figura 2- Fases e sub processos de autorregulação da aprendizagem.....	103
Figura 3- Imagem do slide da organização dos grupos (G1, G2, G3 e G4) na vertical e os grupos dos especialistas (A, B, C, D e E) na horizontal	118
Figura 4- A imagem interativa feita na plataforma <i>Genially</i> sobre a Independência do Brasil	119
Figura 5- A imagem do anexo “Questões para Reflexão”	120
Figura 6- A imagem da esquerda é do momento da interação das equipes do “Grupo Comum” e a imagem da direita é do momento da interação das equipes do “Grupo dos especialistas.....	121
Figura 7- Imagem da seção “Padlet para Dúvidas”.....	121
Figura 8- Imagem do mural interativo sobre a “Era Vargas” na plataforma do Padlet	123
Figura 9- Imagem da formação de alguns grupos do 9º ano em algum momento de ajuda do professor Thiago Lima	124
Figura 10- Imagem do <i>layout</i> da página inicial do minicurso com as principais informações sobre o mesmo	129
Figura 11- Imagem do <i>layout</i> da página referente ao módulo 01 da aula 01 do minicurso.....	131
Figura 12- Imagem do <i>layout</i> da página referente ao módulo 01 da aula 02 do minicurso.....	133
Figura 13- Imagem do <i>layout</i> da página referente ao módulo 02 da aula 01 do minicurso.....	136
Figura 14- Imagem do <i>layout</i> da página referente ao módulo 02 da aula 02 do minicurso.....	137
Figura 15- Modelos de <i>Design</i> Instrucional de acordo com as estratégias	143

Figura 16- Ícones dos aplicativos utilizados para elaboração das videoaulas, Loom,
Canva e InShot respectivamente 144

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAIE	Comitê Assessor de Informática na Educação
Capre	Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico
Cied	Centro de Informática na Educação
Cieds	Centro de Informática na Educação Superior
Ciet	Centros de Informática na Educação Tecnológica
CETE	Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUN	Colégio Universitário
E. M. C.	Educação Moral e Cívica
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FORMAR	Formação de Recursos Humanos de Informática na Educação
ICMS	Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
IPI	Imposto sobre Produto Industrializado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONGs	Organizações Não- Governamentais
Paie	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação do Maranhão
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica
ProInf	Programa Nacional de Informática na Educação
PSLTQLE	Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFRGS	Universidades Federais do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal Pernambuco
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
SEI	Secretaria Especial de Informática
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	13
2- O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO.....	19
2.1- Perspectivas do Ensino de História nas concepções historiográficas da Escola dos Annales	20
2.1.1- Ensino de História no Brasil a partir do século XIX	22
2.1.2- Didática do Ensino da História	35
2.1.3- Ensino de História na Era das Tecnologias de Informação e Comunicação.....	48
2. 2- As Tecnologias de Informação e Comunicação na educação brasileira	51
2.2.1- Ensino híbrido.....	59
2.2.2- Educação em tempos de pandemia	63
2.2.3- Ensino de História: metodologia do ensino híbrido para uma prática renovada	73
3- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO	81
3.1- Formação inicial dos professores de São Luís entre 1990 e 2020	86
3.2- Formação continuada dos professores da rede municipal de São Luís.....	93
3.3- Autorregulação da aprendizagem para os professores de História.....	99
3.3.1- Autorregulação da aprendizagem	101
3.3.2- Autorregulação da aprendizagem para os professores de História	105
4- PESQUISA DE CAMPO: O PERCURSO ETNOGRÁFICO	110
4.1- Delineamento metodológico.....	110
4.2- Locus da pesquisa.....	112

4.3- Participantes da Pesquisa/ Seleção da amostra	113
4.4- Aulas de História do Ensino Fundamental Anos Finais do COLUN.....	117
5- DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	126
5.1- Roteiro do Minicurso	127
5.2- <i>Design</i> Instrumental do Minicurso	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A.....	160
APÊNDICE B	162
APÊNDICE C.....	165
APÊNDICE D.....	174

INTRODUÇÃO

As transformações na sociedade contemporânea têm exigido redefinições do processo educacional. Essas mudanças estão sendo buscadas nas contribuições das novas concepções do processo ensino-aprendizagem, uma vez que a qualidade da formação dos profissionais e das mudanças no ambiente escolar são fatores que impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido para os estudantes.

A importância de buscar novos meios didáticos que possibilitem ao estudante expandir os seus conhecimentos e o seu ser crítico pode-se fazer presente na rotina pedagógica do professor de História da atualidade. Despertar o interesse do educando ao conhecimento não é fácil, principalmente quando se trata das disciplinas de ciências humanas. O ensino híbrido¹ pode facilitar a interação e a aquisição de conhecimentos da historiografia em diferentes espaços educacionais. A escola pode ser ampliada e enriquecida com o uso de ferramentas tecnológicas, promovendo a troca de experiências entre diferentes espaços e ambientes (PIRES, 2012). Dessa forma, é possível evitar limitar o processo educativo aos limites físicos das salas de aula e do ambiente escolar.

A utilização pedagógica das linguagens e tecnologias no ambiente escolar pode facilitar o processo educativo. É fundamental que as escolas e professores estejam atentos às mudanças e exigências da sociedade atual, visto que são responsáveis por orientar os alunos imersos em um mundo de informações e tecnologias constantes. É imprescindível que os alunos sejam capazes de analisar, entender e criticar os acontecimentos do seu cotidiano com base nas aulas de História, a fim de desenvolver seus conhecimentos, opiniões e senso crítico.

A presente pesquisa investiga como se articulam a formação, saberes e experiências do professor de História no contexto do Ensino Híbrido, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de São Luís – MA. A

¹- Abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meios das tecnologias digitais de informação e comunicação. Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 17)

escolha desta proposta advém da experiência profissional em duas escolas da rede particular de ensino em São Luís- MA. Neste contexto, observou-se que o “[...] professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodológicas de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente aprendizagem” (BARBOSA, 2011, p.4). Tal processo de ensino-aprendizagem pode ser potencializado nos aperfeiçoamentos das metodologias e práticas pedagógicas que os professores adquirem nos cursos de formação continuada, como também na vivência como educador.

A partir da problemática apresentada, a questão que orientou a pesquisa foi: qual a relevância da formação continuada dos professores de História que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, que são os profissionais responsáveis por parte da formação da consciência histórica dos alunos, na sociedade globalizada, que tem acesso às inúmeras informações através das ferramentas tecnológicas?

Para responder à pergunta anterior e orientar este trabalho foi definido como objetivo geral, desenvolver um material didático-instrucional sobre o Ensino Híbrido em formato de curso da Educação a distância (EAD) para formação continuada de docentes em História. E para os objetivos específicos: caracterizar a formação inicial e continuada de professores de História da escola universitária COLUN na cidade de São Luís- MA, tendo em vista a profundidade e direcionamento das concepções de tais docentes sobre sua formação; descrever as implicações da autorregulação da aprendizagem nas práticas educativas dos professores participantes da pesquisa em questão; desenvolver como produto educativo um curso de curta duração, disponibilizado como ferramenta de formação sobre os fundamentos e estratégias para docentes de História no Ensino Híbrido.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na instituição Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Colégio Universitário (COLUN). A princípio a pesquisa e o estudo foram feitos nas aulas de História do 9º ano A e 8º ano B durante as aulas do professor doutor Thiago Lima dos Santos².

² - Resumo do currículo Lattes: Graduado em História (UFMA-2011), Mestre em Ciências Sociais (UFMA-2013), Doutor em Ciências Sociais (UFMA-2018). Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA), Professor do Programa de Pós-Graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Possui experiência nas áreas: História, Antropologia e Ensino de História. Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/1185508686226327>

Observar as aulas do professor Thiago, um profissional extremamente inovador, didático e interessado na sua formação continuada, só provou o quanto é importante para o processo educacional dos alunos que o seu professor busque atualizar sobre as novas necessidades da sociedade. O professor de História deve ficar atento às questões que circulem o contexto social, político, econômico e cultural dos seus alunos. Enxergar os conteúdos programáticos por diversos prismas, pois é fundamental que os alunos possam se situar, compreender e intervir como cidadãos conscientes, críticos e reflexivos no ambiente em que vivem.

É preciso lutar contra o ‘recoo da teoria’ na formação dos professores da Educação Básica e consolidar, tanto a formação quanto no planejamento e na realização do ensino, os conhecimentos teóricos necessários para o professor desenvolver bem seu trabalho. Pesquisar os conhecimentos disponíveis sobre o ensino e a aprendizagem e pensá-los didaticamente, ou seja, ensinar os professores a ensinar, [...] cujo o objetivo maior é o desenvolvimento e a divulgação de um conhecimento teórico- didático que efetivamente contribua para a melhoria da qualidade do ensino dos conteúdos (SILVA, 2019, p.15).

O trabalho também foi fundamentado nas orientações sobre a revisão bibliográfica que é colocar o pesquisador em contato direto com tudo ou quase tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto referente a este estudo. A fim de cumprir com o objetivo de um trabalho de análise textual, a pesquisa incluiu livre pesquisa sobre as temáticas. O trato metodológico direcionou-se aos dados coletados na pesquisa bibliográfica e documental, alicerçado na Análise Textual Discursiva (ATD). Validando a reflexão sobre como o Ensino Híbrido, com seus métodos e suas práticas podem transformar de forma positiva as aulas de História.

No que se refere a tipologia da pesquisa, esta é exploratória, pois tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL,2010). Na maioria dos casos, envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Segundo a relação pesquisador/sujeito, ela é do tipo qualitativa, por definir-se como perspectiva mais adequada para a investigação, uma vez que, concordando com Minayo (2004), ela responde às questões com um nível de realidade que não pode ser quantificada.

A escolha temática do estudo deste tema justificou-se por sua atualidade e relevância para a formação docente continuada do professor de História, tendo em vista o processo de autorregulação de suas aprendizagens e saberes. Esta abordagem trará a construção de práticas educativas omnilaterais, que, de acordo com Ramos (2014), possibilitam uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana à luz dos processos ontológicos e históricos de apropriação da natureza pelo homem.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para suscitar respostas e reflexões, no sentido de preencher lacunas. Para alcançar os objetivos supracitados, dividimos o texto da dissertação em cinco seções. A primeira constitui a Introdução, que refere uma breve apresentação do objeto de estudo, pesquisa, análise e sua vinculação institucional, com destaque para algumas das principais inquietações que motivaram a realização desta dissertação. Ainda na primeira seção, a justificativa reafirma o entendimento da importância da formação continuada para os professores de História como uma das partes privilegiadas para a ampliação, compreensão e aprofundamento dos saberes dos docentes formadores de parte da consciência histórica dos alunos, além de expor a relevância do estudo para o campo da Educação, da historiografia e as inúmeras contribuições dos seus resultados para outros estudos, pesquisas e análises.

Na segunda seção apresenta-se um recorte histórico sobre o tema Ensino de História, o Ensino de História no Brasil, a Didática da História, como se deu o desenvolvimento da perspectiva do Ensino Híbrido no Brasil e como as metodologias de ensino podem ser utilizadas nas aulas de História. As pesquisas e estudos sobre o Ensino de História são frutos de reflexões realizadas nos campos da teoria e da prática do professor, que podem acontecer nos ambientes universitários e escolares. Em que processo de formação dos professores e o currículo têm papéis fundamentais na construção da identidade de cada aluno.

Nessa seção também foi trabalhado que o ambiente escolar integra um conjunto de objetivos pré-determinados pela sociedade como importantes para a formação dos sujeitos. Estudar e pesquisar a história do ensino de História no Brasil é compreender que esse campo é composto por uma existência de conhecimentos específicos de como ensinar a História, um processo educacional que está atrelado com a história das

formas de escolarização e com os processos de escolarização que ocorreram no Brasil e que devem ser analisados como um fenômeno atrelado às experiências das próprias instituições e dos sujeitos pertencentes a ela. Assim, como as dinâmicas das formas de escolarização estiveram desde sempre atreladas aos projetos e propostas políticas.

Na terceira seção expõe-se que a compreensão da função social dos docentes é reconhecer que eles são capazes de refletir e produzir conhecimentos sobre seu trabalho, que a epistemologia da prática docente é uma construção contínua formada por conhecimentos pessoais, profissionais e institucionais, sendo uma formação plural. Que é compreendida em como defender os conhecimentos desse profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática a partir das reflexões e produções sobre a sua prática. Será também analisada formação continuada dos professores que torna-se temática e política pública extremamente necessária para ser aplicada, pesquisada, estudada e compreendida para que ocorra melhoramento das formações ofertadas nos estados e municípios.

A quarta seção foi voltada para apresentar o *locus* da pesquisa. A explicação do porquê o campo de pesquisa ser o Colégio Universitário (COLUN) e o quanto as observações nessa escola foram extremamente pertinentes para a pesquisa. Nessa seção também fala dos tratos metodológicos que foram usados para o desenvolvimento da pesquisa e da análise de dados.

Ainda na quarta seção fizemos a análise dos dados dos questionários e das aulas do professor de História Thiago Lima. Foram feitos alguns apontamentos e reflexões a partir de algumas questões que tiveram respostas que eram pertinentes para o estudo. Citamos dois modelos de aulas do professor como exemplo para mostrar como são aulas de História com as práticas e metodologias do Ensino Híbrido é usado de forma pedagógica alguns aplicativos e plataformas TICs. Foram explicados cada etapa, recursos e atividades usados nas aulas e a importância de cada um para o funcionamento da mesma.

A quinta seção foi dedicada para o produto educacional, por se tratar de um mestrado profissional esta dissertação teve como um dos objetivos a produção de um material pedagógico e educativo que foi o minicurso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido”. Foi explicado no roteiro do curso cada etapa, as ferramentas tecnológicas, os textos referências, os objetivos das aulas, as aulas e as

atividades para que outros pesquisadores pudessem entender como se deu a elaboração do produto educacional. Esse minicurso foi construído a partir das pesquisas referências, das observações e análises no campo de estudo utilizados para discorrer sobre a temática em questão, visando a contribuição para formação continuada dos professores de História do ensino fundamental maior.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO

O componente curricular História está pautado na ideia da formação de uma consciência histórica, social, crítica no sujeito, levando em consideração a reflexão do cotidiano, instrumentalizando o estudante a desenvolver a sua intelectualidade, através da interpretação do mundo e da realidade em que está inserido (SCHMIDT, 2005, p. 166). Pensar o Ensino de História e as práticas metodológicas é de fundamental importância para a formação do indivíduo, o bom diálogo entre o componente curricular e as práticas de ensino contribuem para o processo educacional mais eficiente.

Há uma necessidade de um ensino de história que motive os educandos a pensarem sobre a sua realidade, por isso é de extrema importância que ele esteja alinhado com uma metodologia que também proporcione essas experiências para os discentes. Que além de problematizar a realidade inclua a diversidade de ideias, cultura e posicionamentos que possam contribuir na formação da consciência histórica, do ser social e desenvolva a criticidade dos alunos, perante as suas necessidades, criando possibilidades.

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação de identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade tanto para ensinar a convivência nas sociedades que são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível) (CERRI, 2011, p. 126).

Investir em novas metodologias para o Ensino de História, que venha proporcionar uma aprendizagem significativa, que consiga desenvolver o processo educacional dos alunos, levando em consideração que são diferentes sujeitos, com realidades diferentes e que possuem conhecimentos prévios. As metodologias do ensino híbrido podem agregar de forma positiva nas aulas de História do fundamental maior, tornando-as mais atrativas e significativas para os estudantes. “Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar” (BACICH; MORAN, 2015, p. 45).

Pensar em novas estratégias como a do ensino híbrido para aulas de História não só o estudante aprenderá, mas, o professor também, pois ele é o mediador da disciplina e do processo de ensino- aprendizagem. A formação continuada para os

docentes é de muita necessidade, para que ele possa se atualizar e ampliar sua prática voltada para os métodos educacionais, proporcionando a inserção do professor do ensino na pesquisa.

2.1 Perspectivas do Ensino de História nas concepções historiográficas da Escola dos Annales

No século XIX, a História passou por um intenso processo de crítica das suas bases teóricas e metodológicas, onde ocorreu a sua elevação à condição de ciência. A partir disso, a escrita da historiografia surge como legitimadora das bases do poder do Estado Nação e como detentora da memória coletiva que buscava as origens das nacionalidades ou do que viria a ser um espírito de nacionalidade. Nesse período a Europa vivenciava um movimento expressivo de unificação e reafirmação de identidades nacionais (DE ANDRADE; PEREIRA, 2021, p. 17).

O historiador francês Michel de Certeau (1982) destaca que o processo de fazer a historiografia precisa ser compreendido dentro e fora dos textos, visto que o produzir histórico vem a partir da combinação de um lugar social, de práticas e de uma escrita identificadas como acadêmicas. Isso quer dizer que nas narrativas da História existem os “não ditos”, e através de recursos teórico-metodológicos o historiador consegue construir sentidos a um acontecimento e ou fatos históricos que fora de um contexto ou narrativa não teria sentido.

Nessa mesma obra, o historiador argumenta que a História é ao mesmo tempo uma disciplina, uma prática e uma escrita, afirmando que: “a escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU, 1982, p.66). Sua argumentação baseia-se no fato de que é através dos interesses das instituições e do Estado que a História enquanto disciplina se organiza. Para ele, a História enquanto disciplina necessitaria adotar uma perspectiva interdisciplinar, em que pudesse buscar modelos e conceitos em outras ciências para facilitar ainda mais a produção da historiografia.

Sobre a prática da História o autor reconhece a necessidade de haver uma técnica para a realização da produção historiográfica. Que essas técnicas de fazer a História podem variar devido aos distintos contextos socioculturais, que cada sociedade poderia vir a ter (CERTEAU, 1982). A prática do historiador teria como objetivo transformar um objeto em fonte histórica e historicizar, analisando-o dentro de um contexto. Caberia à prática do historiador selecionar suas fontes com as quais

ele pretende trabalhar. Compreender que o próprio recorte documental está sujeito às ações do lugar social onde o indivíduo está inserido (CERTEAU, 1982, p. 81).

Seguindo nessa questão, ainda na perspectiva do historiador Michel de Certeau, uma das funções da História, enquanto escrita, está submetida a uma ordem cronológica dos discursos de interesses do lugar social, tendo a função de passar valores e assumir o caráter didático. O autor argumenta que a escrita acaba por fazer a História, como também por contar histórias, sendo assim de interesse da sociedade em aprender (CERTEAU, 1982).

A historiografia começa a interessar-se em analisar e estudar os processos de interação social. Em que o indivíduo não será o foco principal, mas é a relação social dele com os outros. Todo o potencial interativo e criativo do sujeito, durante a interação no seu cotidiano passam a ser objetos de pesquisa.

Ao manter o distanciamento do seu objeto de pesquisa o historiador consegue fazer o processo de perceber os “não ditos”, conduzido por uma abordagem teórica-metodológica organizada e sustentada na base empírica que permite que ele estude o seu objeto. Esse processo é capaz de produzir narrativas históricas e que tornam a ciência historiográfica.

O processo de escrita da História por muitas vezes é orientado a partir do presente e busca fornecer respostas às necessidades que foram surgindo, levando em consideração que os indivíduos a partir de suas consciências históricas não apenas consomem, mas que agora a um entendimento que eles produzem e compartilham, narrativas de si nas redes sociais por exemplo. O cenário virtual movimentado pelas ferramentas tecnológicas está produzindo mudanças significativas nas relações de produção e distribuição das informações. Tais mudanças impactam diretamente as instituições educacionais: a academia e a escola. Os dois espaços formadores dos conhecimentos do ensino de História e da História acadêmica estão enfrentando os mesmos desafios da era do excesso de informação e de inúmeras tecnologias.

Com pouco espaço para a formulação de teorias e de métodos, o ensino de História foi reduzindo a uma dimensão puramente instrumental, técnica e de memorização. O seu propósito era fixar nas memórias e nos livros didáticos os grandes acontecimentos que diziam respeito à nação e enaltecendo as figuras históricas previamente selecionadas.

O ensinar a História era visto como uma atividade que seria desenvolvida no espaço escolar por professores, eles seriam detentores de todo o conhecimento e o

único que deveria compartilhar a história. Caberia aos alunos só memorizar as informações. O Ensino de História ficaria a cargo dos professores, estes iam transmitir o que aprenderam na academia. Uma vez sendo professor esse historiador não seria mais visto como pesquisador, era estimulado a desenvolver estudos no ambiente escolar. Assim, como o historiador que enveredou para as pesquisas não tinha conhecimento pedagógico- didático para adentrar em uma sala de aula. O déficit ocasionado pela divisão da historiografia e o ensino de história, formou por períodos historiadores que tinham deficiências em uma das áreas da História.

No século XX, a História foi abalada pelas várias transformações que a sociedade estava passando que reorientaram o fazer historiográfico e o ensino da História. A chamada Nova História substituiu a tradicional narrativa de acontecimentos políticos por uma construção de história- problema. A partir desse novo contexto, amplia-se o interesse que busca inserir diferentes personagens nas narrativas históricas, assim como também outras linguagens passaram a serem consideradas fontes históricas. Passa a estabelecer diálogo interdisciplinar com a sociologia, a economia, antropologia, a geografia e entre outras que vão colaborar nas narrativas historiográficas.

A renovação dos estudos historiográficos vai ocorrer e impactar em diversos países, inclusive no Brasil. No Brasil no final do século XX, impôs mudanças profundas na sociedade e a área do ensino da História vai surgir com umas das mudanças que é o processo de redemocratização do país. Foi nesse contexto de vivência democrática que cresceu o sentimento de insatisfação com o modelo escolar e acadêmico, que pregava a ideia de ensino submisso e ligado ao poder do Estado. O processo de redemocratização exigia sujeitos ativos, participativos, críticos e reflexivos para que o projeto democrático pudesse dar certo.

2.1.1 Ensino de História no Brasil a partir do século XIX

No decorrer do século XIX, a História procurou segurar-se no meio acadêmico como uma ciência nova, com parâmetros metodológicos mais institucionalizados e profissionais. Em que o foco estava em relatar o que aconteceu no passado, que os historiadores eram capazes de tecer considerações sobre qualquer temática de forma objetiva.

Os historiadores pertencentes à "Escola Metódica ou Positiva", trabalhavam com a perspectiva que o objeto de pesquisa falava por si mesmo, não cabendo críticas ou questionamentos, sendo o ofício do historiador apenas relatar os fatos e os eventos ocorridos. Dessa maneira, durante o século XIX, a História se organiza enquanto componente curricular escolar responsável por resgatar os feitos do passado, com fatos narrados, sendo explicados pelos vieses da política e da economia.

Muitos foram os méritos da Escola Metódica que fundaram a profissão do historiador e a disciplina de história. O reconhecimento da importância da interdisciplinaridade da História com outras ciências, deve-se ao aspecto cientificista dos positivistas.

A História, enquanto componente curricular a partir desse período, era fonte de narrativas sobre o passado que tinha como função principal a preservação da memória política, econômica e cultural das sociedades. O historiador enquanto docente tornava-se um educador cívico, cujo principal objetivo do seu processo educacional era proporcionar aulas aos seus alunos com narrativas do passado fazendo-os enxergar de forma linear a evolução da humanidade. Focando nas ideias dos grandes feitos do passado que foram necessários para construção do Estado enquanto Nação.

O processo ensino-aprendizagem, em qualquer componente curricular é formado por concepções já previamente definidas e, portanto, no da História seguindo esse padrão também é condicionado à sustentação do modelo social vigente. A partir do momento em que a História tornou-se oficialmente um componente curricular (disciplina) tem sido um instrumento consideravelmente significativo, ou seja, tem sido fonte de afirmação do modelo de sociedade predominante ou vigente ao longo dos anos. Desta forma, a História por vezes vem utilizando no decorrer dos anos no sentido de legitimar os interesses de alguns grupos privilegiados.

Na educação brasileira não foi diferente. A História enquanto componente curricular foi construída a partir dos feitos e heróis pertencentes a uma classe social que representa uma minoria do povo brasileiro. As aulas de História por muito tempo narraram discursos sobre uma minoria que fortaleceram por muito tempo as relações de injustiças existentes até hoje na sociedade, dificultando a viabilidade de pensar em possibilidades de mudanças e transformações no ambiente escolar e principalmente da realidade dos sujeitos pertencentes ao Brasil.

A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. Esse fato

foi reforçado no espaço escolar de duas maneiras distintas. De um lado, identificando as extremamente desiguais condições sociais dos alunos aos seus aspectos psicológicos individuais, em um processo de dissimulação das condições de desigualdade social inicial; e, de outro, pela institucionalização de uma *memória oficial*, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas. (NADAI, 2011, p.30)

Perceber e compreender que o ambiente escolar enquanto um ambiente de construção social significa identificar a relação da mesma com o ideal burguês, portanto detentora de parte significativa da construção da formação dos sujeitos. A educação passou a ser vista como condição primordial ao exercício da cidadania e para a construção de cidadãos. Esse discurso pedagógico burguês tem como pilar principal uma educação de base para todos os sujeitos, formadora de cidadãos.

As pesquisas e os estudos sobre o Ensino de História são frutos de reflexões realizadas nos campos da teoria e da prática do professor, já que as tais metodologias tradicionais com o método de memorização, tinha como principal habilidade a “decoreba”, que consistia em saber de cor os nomes, fatos e datas dos acontecimentos históricos, repetindo discursos já memorizados, que eram copiados das aulas nos cadernos com textos que não sofriam nenhuma alteração de uma turma para outra. Informações e conhecimentos que faziam parte do imaginário da memória dos docentes e que já estavam extremamente ultrapassados, ou seja, uma historiografia ensinada nas escolas, pautada na produção e reprodução de narrativas com viés político, econômico, firmada na importância dos eventos, dos grandes feitos nacionais, deixando de lado uma História que busca a compreensão e reflexão das ações humanas na sociedade.

No Brasil, em relação ao Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, afirma-se que os principais desafios estão voltados à organização curricular, a formação dos docentes, aos materiais de ensino, aos livros e principalmente como as aulas são ministradas. Desenvolver o processo educacional para esse segmento tem sido um desafio permanente para os docentes.

Um dos desafios enfrentados pelos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental por vezes está relacionado com os processos educacionais desenvolvidos nos anos iniciais. Os docentes dessa etapa da Educação Básica são responsáveis por parte da construção da formação dos conhecimentos históricos dos alunos. Contudo, esses profissionais durante as suas formações acadêmicas não têm

contato aprofundado sobre a historiografia que os ensinam mais sobre a História. Esses profissionais dentro das suas realidades de sala de aula conseguem desenvolver o processo educacional dos seus alunos da melhor forma possível. O déficit da formação dos professores responsáveis pelo ensino dos anos iniciais acontece durante a graduação de Pedagogia que infelizmente por ser um curso que forma professores multidisciplinares precisa ensinar o necessário de cada componente curricular.

São alunos sendo preparados para serem futuros professores polivalentes, isto é, vão ser docentes responsáveis em desenvolver os processos educacionais de todos os componentes curriculares em sala de aula. Esse tipo de ensino é previsto na LDB 9394/ 96. A aprendizagem dos futuros docentes no curso de Pedagogia acontece de forma muito abrangente e superficial ocasionando muitas vezes formações genéricas. Desta forma, destaca-se que a formação inicial e continuada desses profissionais responsáveis pelo ensino fundamental dos anos iniciais, é um fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem do aluno que chegará para os professores dos anos finais. Há uma preocupação justificável para que não tenha déficit a não formação do professor durante o seu curso de Pedagogia, ele é responsável pelos primeiros contatos dos alunos com a História.

O ambiente escolar, o processo de formação dos professores e o currículo têm papéis fundamentais na construção da identidade de cada aluno. O ambiente escolar integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade como importantes para a formação dos sujeitos. Portanto, o currículo escolar³ é constituído por intencionalidades e seus objetivos são traçados nos componentes curriculares com a História.

Assim, é possível concluir que o campo de produção de currículos, nas políticas públicas formuladas pelo Estado, em seus diferentes níveis nas instituições escolares, é sempre permeado por relações de poder e de autoridade, para definir, selecionar, excluir, enfatizar, projetar um dado modo de formação, de educação da sociedade por meio da educação escolar. Logo, se concebermos a tarefa de formar como um modo de combater os discursos etnocêntricos, conservadores e preconceituosos, implícitos e explícitos nos discursos curriculares, nos meios de comunicação de massa e nos materiais didáticos, devemos valorizar permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o

³ - “Concebemos currículo não apenas como um dos elementos que “guiam”, “orientam” o trabalho na escola, mas também como objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar. Por isso, há uma relação íntima entre o currículo, as práticas pedagógicas e as formas avaliativas vinculadas à noção de poder exercido pelo controle social e econômico, o que configura no controle do Estado sobre a escola (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 51)”.

diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 50).

Morais (2010) faz ressalva a grande importância e responsabilidade sobre o trabalho do professor de História, pois, o fato do currículo educacional, em muitos momentos está atrelado e a serviço dos interesses do Estado, com a intenção de afirmar e propagar as imagens, conteúdos e narrativas que mais interessam ao seu projeto de instituição, assim, o trabalho desenvolvido em sala de aula e os professores ficam presos a uma pedagogia definida pelo Estado. Desta forma, as narrativas contadas e recontadas pelos professores de História acabam tornando-se verdades e inabaláveis⁴.

Estudar e pesquisar a história do ensino de História no Brasil é compreender que esse campo é composto por uma existência de conhecimentos específicos de como ensinar a História. É um processo educacional que está atrelado com a história das formas de escolarização e com os processos de escolarização que ocorreram no Brasil, por isso devem ser analisados como um fenômeno atrelado às experiências das próprias instituições e dos sujeitos pertencentes a elas. Assim como, as dinâmicas das formas de escolarização estiveram atreladas desde sempre aos projetos e propostas políticas vigentes.

No Brasil a disciplina de História esteve vinculada aos projetos e políticas responsáveis pelo processo de formação e amadurecimento da consciência de Estado e Nação dos brasileiros⁵. Essa construção foi responsável em medida para a formação da ideia de nacionalidade e de projetos que despertaram essa ideia nos sujeitos do país durante o período Imperial. Para a criação desse modelo nacionalista, as aulas de História durante um longo período foram ministradas por professores que eram orientados por materiais didáticos que serviam a esse processo de formação da

⁴ - “Em outras palavras, o processo de construção de memórias implica escolhas entre os fatos do passado que, por alguma razão, determinado grupo considera que devam ser lembrados/ rememorados; e, ao fazer escolhas, o grupo também sublima, oculta ou esquece outros fatos. Tal aspecto é de fundamental importância para delinear a relação entre o passado e a história do tempo presente”. (MOTTA, 2012, p.27).

⁵ - “A coação, material ou simbólica, consciente ou não, é, sem dúvida, de importância capital na regulação social; mas as pessoas obedecem também por outras razões, incluindo o interesse, o cálculo ou a estratégia. As ações humanas vinculam-se à aptidão para organizar o pensamento em estratégias cognitivas e em roteiros de ação, na dependência das informações auferidas durante um processo em curso. O poder não serve somente para reprimir, mas também para organizar a trama social mediante o uso de saberes, o que é de grande relevância, já que tal poder não é o atributo de alguém que o exerce, mas sim uma relação”. (CARDOSO, 2012, p.41).

consciência nacional do país. Essa construção histórica desenvolvida nas escolas com a orientação do Estado quase sempre esteve presente no ensino da História no Brasil.

Houve um tempo em que História era doutrinação e se destinava, antes de tudo, a formar e manter os valores da nacionalidade, e a disciplina acabava se transformando no espaço cultural mais adequado à reprodução desses sentimentos. Na escola, a pátria era grande, a raça era forte, os governantes – menos alguns tiranos – amavam o povo e eram amados por ele, não havia sangue, nem lutas, nem desavenças ... Todos afinal, se entendiam na doce harmonia de um magnífico paraíso tropical, desenhado graças à ação dos excepcionais heróis imortalizados no panteão da pátria. (MICELI, 2011, p. 47)

A relação entre a História e a escola é construída com aspectos românticos e heroicos, organizando um vínculo muito importante e forte com o Estado. O ensino de História escolar, baseado em narrativas heroicas e da classe elitizada, com a naturalização das desigualdades sociais e sem a participação das minorias.

Tendo em vista que a implantação da História na escola foi marcada sobretudo pelo objetivo de fortalecer os Estados Nacionais, deixou-se de investir na compreensão dos estudantes sobre os problemas historiográficos. Esse seria então o motivo do profundo distanciamento entre a História ensinada e a versão acadêmica. (FREIRE; BARBOSA; MORAES, p.91)

Com a criação das primeiras universidades brasileiras que ocorreu na metade do século XX, a partir desse período o ensino de História passou a ser considerado como disciplina para o ensino superior, momento em que começou a ser conduzida e direcionada conforme os parâmetros do poder do Estado. Houve um pequeno avanço que permitia a partir de então que alguns docentes pudessem propor e implantar no ensino pequenas mudanças com novas experiências metodológicas, as quais passaram a fazer parte do processo de ensino da educação básica.

Esses pequenos avanços experienciados pelos professores da educação básica do ensino da História no início do século passado, foram comprometidos com o golpe militar de 1964. O cenário político brasileiro passou a orientar as políticas educacionais, ocasionando a profissionalização e simplificação das licenciaturas das ciências humanas, como da História. Adotou-se a licenciatura curta durante esse período, o que impactou na formação de uma geração de professores de História.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) favoreceu a implantação dos cursos superiores de curta duração, por meio do Decreto nº 547, de 18 de abril de 1969, apoiado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968. As consequências dessa medida foram múltiplas, e são sentidas no meio educacional brasileiro mais de 40 anos depois de sua implantação. Uma das principais implicações da implantação da licenciatura curta foi a chamada desqualificação estratégica dos professores

de história e geografia, a preparação para o ensino desvinculado da pesquisa (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 30).

O modelo de formação da licenciatura curta para os futuros docentes da educação básica provocou a desvalorização desses profissionais. Durante a formação docente nos cursos de licenciatura curta a pesquisa foi deixada de lado, o ensino priorizado foi o de transmissão, “preconizavam a formação de um professor transmissor de conhecimentos, portanto, desqualificado para o trabalho de produção de saberes” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 31).

A autora Elza Nadai (1986, p.105), explica que o ensino de História com o modelo educacional hegemônico, orientado pelo Estado autoritário- conservador após o golpe de 64, é um modelo educacional que se fez presente no ensino no Brasil antes desse período.

O que podemos indicar é que não há dois processos diferentes separados por aquele marco; ou em outras palavras, 1964 não representou uma ruptura no processo de ensino de História. A rigor não se pode pensar que anterior à década de sessenta, teríamos conhecido uma escola que tivesse por características ensinar uma História crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando (NADAI, 1986, p. 105).

O modelo educacional tradicional e a licenciatura curta, que foram propostos nesse período, distanciaram o ambiente escolar do meio acadêmico, o que ocasionou uma lacuna muito grande na formação dos docentes quanto às práticas pedagógicas. A formação inicial do docente de História, por exemplo, tinha um programa acadêmico voltado para a iniciação científica, pouco era ensinado e orientado sobre a parte pedagógica do ensino, “as pesquisas ocorreram descoladas da prática docente e da preparação para docência; estão voltadas para a formação do pesquisador, do historiador” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 34).

No encaminhamento do processo que desqualificava os professores de História, por conta do ideário político e social do país, as políticas públicas passaram a desenvolver ações que tinham como objetivo fortalecer o ensino da Educação Moral e Cívica (E. M. C.) no Brasil. Cresciam dentro do ambiente escolar com práticas pedagógicas de doutrinamentos para os atos cívicos e nacionalistas, o que descaracterizava o ensino de História. Para a autora Selva Guimarães, o ensino de E. M. C., tinha como dever o cumprimento da função de reduzir os debates e o senso crítico em relação às temáticas tais como moral, liberdade e democracia, que no lugar

destas fossem abordados temas como o civismo, subserviência ao Estado, nacionalismo e o patriotismo.

As transformações que o ensino de História passou entre as décadas de 60 e 70 tinham também como preocupação atender aos interesses do processo industrial em que o país estava passando assim, o processo educacional foi direcionado para privilegiar a formação de um possível trabalhador ou a mão-de-obra qualificado para o mercado de trabalho.

No final do século XX as profundas transformações que a sociedade brasileira estava vivendo com o fim da ditadura militar, passando a vivenciar a abertura política e redemocratização do país, exigiram novas práticas educacionais. Nos anos de 1980, um período marcado pelo fim da ditadura militar no país, possibilitou inúmeros debates, reflexões e manifestações acerca da situação política, social e educacional do Brasil, parte dessas mudanças fizeram-se contempladas com a promulgação da Constituição de 1988 que garantiu no seu texto vários avanços para sociedade brasileira.

Nesse período também aflora as reflexões acerca do ensino da História e como a proposta dessa disciplina na Educação Básica é um espaço de produção de conhecimento dos professores e alunos. Com a “redemocratização” do país, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se comprometeu a realizar uma reformulação do ensino nacional e de todos os níveis. Pensado para o ensino Fundamental e Médio foi proposto e elaborado os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) que têm como referências orientações internacionais. A partir de então, começou-se uma maior preocupação com o processo educacional do aluno em que este sendo o sujeito histórico capaz de promover transformações no meio do qual pertence. As novas propostas para o ensino de História apresentavam preocupações voltadas para o fazer pedagógico em sala de aula, já apontando que o processo educacional é responsável pela formação da criticidade e da criatividade dos sujeitos, levando em consideração as experiências e meios sociais que vivem.

A crítica ao modelo da racionalidade técnica e instrumental alinhou-se às iniciativas nas Ciências Humanas da necessidade de afirmação em relação às outras ciências e pela disputa por espaço e recursos. Esse enfrentamento formou-se por lutas acadêmicas e políticas, cognitiva e pedagógica. Em que o novo modelo de ensino de História, assim com os demais processos educacionais, não acreditava e/ou defendia que os conhecimentos e domínios de técnicas educacionais permitiam os docentes

moldarem os alunos igualmente à sua imagem. Pelo contrário, passou-se a defender que o processo educacional é a construção da interação dos professores com seus alunos.

A década de 80 para o ensino, principalmente para o de História, foi um momento marcado por tensões e avanços. Foi um período de organização na política com a redemocratização, o que levou a muitas mudanças de conceitos e novas concepções para a formação de um cidadão. Sendo um período de transição as modificações foram suítes, visto que as mudanças no ambiente escolar foram mais lentas e graduais.

Nas décadas seguintes houve a criação de várias leis específicas para o ensino como a Lei de Diretrizes e Bases (LDBs), que prever estabelecer o processo educacional como instrumento de construção de Identidade e exercício da cidadania. Por entender, que através de uma educação de qualidade que os sujeitos podem formar a sua consciência histórica e crítica,

a formação da identidade cidadã dos jovens, de acordo com os princípios curriculares do Estado brasileiro, a partir das reformas dos anos de 1990, busca estabelecer padrões de atuação, de convivência, de responsabilidade e de afetividade do indivíduo na sociedade. Homogeneizam-se valores e culturas, apesar de os documentos enfatizarem que o indivíduo constrói competências de percepção do diferente, da heterogeneidade e de semelhanças. A relação entre o diferente e uma identidade comum embasa⁶, então, a proposta de construção da cidadania” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p.60).

A partir de 1997 com os PCNs que é a documentação que dar estrutura para os currículos do ensino fundamental e médio, já traz dentro dos seus objetivos um processo educacional com mais diversidade e pluralidade cultural das diversas regiões do país e propõem que cada região, Estado, Município, escolas e bairros possam elaborar os seus currículos de acordo com a realidade próxima dos alunos, desenvolvendo projetos educacionais que fornecem essas vivências.

Para o ensino de História, os PCNs preveem que,

o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das

⁶-Segundo os PCNs, “a percepção da diferença (o outro) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. (...) A percepção do “outro” e do “nós” está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particulares dos grupos e das culturas, seus valores, interesses identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento da diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade”. (BRASIL, 2002, p.32)

sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar de fazer e das heranças legadas por gerações. Procuram valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens – imagens, textos, objeto, música etc. –, a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações (BRASIL, 2000 ,p.60).

O novo cenário político em que o Brasil se encontrava no final do século passado, exigia sujeitos ativos, questionadores, críticos e autônomos para que o projeto democrático pudesse dar certo. Nesse cenário, coube aos historiadores não apenas a missão de repensar a historiografia que seria produzida a partir de então, como também passou- se a cobrar um papel da escola mais ativo enquanto um ambiente formador de opiniões e democrático. De acordo com Schmidt (2003, p. 57):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber- fazer, o saber- fazer- bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá- los num conjunto mais vasto de outros elementos, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas”.

O desafio de refletir sobre as práticas tradicionais e a construção do modelo educacional mais crítico e autônomo que pudessem auxiliar no contexto de redemocratização do país surgiu em meio a um cenário de muita participação da sociedade brasileira que antes era excluída. O momento era propício para o desenvolvimento de um estreitamento da construção de uma relação distinta com a memória nacional e com o espaço escolar.

Avanços significativos foram conquistados quanto à educação básica brasileira e a disciplina de História, o que contribuiu para uma política de valorização da cultura escolar entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, reafirmando a concepção de que o processo de ensino- aprendizagem de História não se reduz apenas em repetir e reproduzir conhecimentos, mas que existe também uma produção por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (GUIMARÃES, 2012).

As aulas de História finalmente começam a ter como foco principal o objetivo mais citado do ensino de História, o desenvolvimento do senso crítico- reflexivo dos alunos. Que até então permanecia muito negligenciado em virtude da concepção de

que a História enquanto componente curricular podia ser “decorativa”, maçante, cheia de datas e personagens eurocêntricos. Possibilitar através das aulas de História que os alunos consigam perceber a importância de estudar sobre a mesma.

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, de desemprego, greves, congestionamento, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais conhecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra padrões, estrangeiros, sindicatos ou abandono fatalista da força do destino (BITTENCOURT, 2003, p.20).

Nessa perspectiva, os objetivos do professor de História devem estar alinhados para um processo educacional que proporcione a formação crítico-reflexiva do aluno. O docente e a sua formação são responsáveis em parte por aquilo que poderá ser trabalhado e elaborado quando estiver conduzindo uma sala de aula, o professor tem uma relativa autonomia quanto à postura que deseja adotar enquanto profissional. Compreender a necessidade de fazer uma prática educacional que permita a manifestação dos mecanismos de reprodução das relações sociais vigentes e especialmente da utilização dos espaços sociais como a escola enquanto espaço de mudanças e de conflitos.

A compreensão de que o ambiente escolar é um espaço onde ocorrem várias transformações, permanências e saberes, proporcionou para o ensino da História do ensino básico a mudança do cenário de uma simples tradução ou reprodução dos estudos científicos, para formadora de sujeitos agentes da história. Uma aula com a perspectiva crítica-reflexiva que contribui para possíveis reflexões, questionamentos e mudanças, entendendo que o processo de construção da História acontece pela ação de todos os sujeitos. Ao chegarem nesse entendimento os historiadores entenderam que o conhecimento histórico e consciência histórica são construídos a partir da relação de trocas de vivências da vida social e privada do aluno no seu cotidiano na sociedade e no ambiente escolar.

A partir disso, com a LDB de 9496/96, ocorre a elaboração de novas propostas curriculares, pensando em uma gestão pedagógica mais coletiva, com a participação dos docentes, da comunidade próxima às escolas, com a formação de uma gestão mais

democrática. Acompanhando esse movimento, o currículo⁷ do componente curricular História do Ensino básico passa a ser elaborado com abordagem em uma nova historiografia, principalmente da História cultural. Assim, como o currículo, os livros didáticos passam também a trazer nas suas configurações elementos da História Nova, da História das Mentalidades, do multiculturalismo.

[...] o movimento multi pluricultural se configura, na educação, como favorável à construção de currículos “culturalmente inclusivos”, que incorporam tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas e culturais das realidades locais e regionais. A chamada “parte diversificada” dos currículos nacionais, prevista no artigo 26 da LDBEN, [...]” (SILVIA, GUIMARÃES, 2012, p. 47).

Essas novas mudanças no currículo proporcionaram novos desafios para os docentes do Ensino básico, que precisaram criar estratégias pedagógicas com novas metodologias para as novas temáticas das aulas de História. Essa a necessidade de novas práticas, ampliada com os déficits já existentes do Ensino de História na educação básica, fizeram surgir novos e muitos desafios de como ensinar.

Há uma necessidade de novas práticas para o processo educacional referente ao ensino de História nas escolas. O que perpassa analisar e debater não só sobre o currículo de História como também a didática dos professores que os administravam. Assim, “discutir o que ensinar e como ensinar história é refletir sobre currículo. É conhecer contextos e lugares de sua (re) constituição (SILVIA: GUIMARÃES, 2012, p. 49).” A prática docente que assegura o que o currículo orienta e o acesso ao saber histórico que vem sendo construído, acumulado e repassado, engloba nas suas discussões, as diversidades e singularidades das narrativas historiográficas e dos alunos, ou seja, o professor que é responsável por proporcionar nas aulas de História o acervo cultural, diversificado e histórico da sociedade brasileira.

Passa-se a entender que os processos educacionais devem ser diferenciados levando em consideração as particularidades dos seus alunos e das suas realidades, adaptando muitas vezes as metodologias, recursos e práticas das aulas. Essa forma de trabalho deve ser realizada durante toda a vivência escolar do estudante.

⁷ O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo). O currículo é reconhecido como histórico, porque representa, marca, interfere na história de seu tempo (SILVIA; GUIMARÃES, 2012, p. 49).

Assim, a efetividade da Didática da História nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental se estrutura na real necessidade de os professores buscarem uma renovação nas aulas e nas metodologias de como são abordadas as temáticas das narrativas historiográficas. A partir do Ensino de História, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e professores, através das trocas de conhecimentos feitas durante o processo educacional. Compreendendo que tanto os alunos como os professores são indivíduos agentes ativos da construção da realidade histórica, a qual deve ser analisada, trabalhada, refletida e muitas vezes criticada, com o objetivo de ajudar a construir a consciência histórica dos alunos.

Os processos de transformações que a sociedade vem sofrendo por conta dos avanços e rapidez das comunicações e informações que circulam no mundo estão exigindo sujeitos trabalhadores, consumidores e cidadãos com um maior nível de escolaridade e de informações. Para controlar e acompanhar o nível de escolaridade e de acesso às informações dos brasileiros a política educacional do Brasil programou uma série de mecanismos que seriam bases de níveis de conhecimentos que todos os brasileiros deveriam ter acesso e um mecanismo para mensurar que as escolas estão seguindo essas diretrizes para isso foram criadas avaliações em formas de testes.

A política educacional implementada no Brasil a partir dos anos de 1990, aperfeiçoada no início do século XXI, passou a estabelecer diferentes mecanismos de controle, dentre eles, o currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Nacionais, os sistemas nacionais de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Provão, hoje Enade. O currículo prescrito, de base nacional comum, e os processos de avaliação de desempenho passaram a exercer grande influência nas práticas de ensino e avaliação dos professores, de modo particular no ensino médio, mas não só passaram a “ditar” os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, como a definir que instrumentos devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a resolver os “modelos” das provas dos principais exames do país (SILVIA; GUIMARÃES, 2012, p. 52 e 53).

O Currículo de História e bem como o Ensino de História, passaram a ser orientados a partir desses documentos para que todos os brasileiros tivessem acesso aos mesmos conhecimentos levando em consideração as particularidades de cada realidade escolar e o dinamismo em relação às mudanças que ocorrem na sociedade. Inserindo olhares dos diferentes sujeitos históricos (negros, indígenas, mulheres), da mesma forma que por novas estratégias metodológicas. A área dos conhecimentos da História passou a ser organizada a partir das construções históricas que se inter-relacionam com o contexto sociocultural dos sujeitos e a organização da produção

historiográfica. A BNCC enquanto documento veio para alinhar às novas demandas da sociedade com o que passou a ser ensinado nas escolas, levando em consideração as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

O ensino de História, suas finalidades e metodologia, são parte da historicidade. Retornando a inúmeras reflexões acerca do universo da historiografia, da didática e da importância do processo educacional de História. Assim, pensar na importância de estudar e entender a História e suas metodologias é enxergar a importância do componente curricular da História na escola, sua relevância social e política ao longo dos tempos.

2.1.2 Didática do Ensino da História na construção da consciência histórica dos alunos

As transformações na sociedade contemporânea têm exigido uma definição do papel dos profissionais da educação. Essa redefinição ou mesmo mudanças estão sendo buscadas nas contribuições das novas concepções do processo de ensino-aprendizado. Os entendimentos sobre o processo de informação e comunicação com a tecnologia passam também a fazer parte da construção do conhecimento dos alunos. Com essas mudanças exigidas às escolas impõem-se mudanças também na formação dos professores, já que a qualidade da formação desses profissionais é um dos fatores que impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido para os alunos.

Estimular nos alunos do ensino fundamental à valorização do conhecimento científico, do conhecimento do senso comum, da pesquisa, da investigação e da problematização faz parte das atribuições dos professores. Cabe ao professor estimular com suas metodologias o pensamento crítico e reflexivo dos seus alunos.

Construir conhecimentos requer um processo de ensino-aprendizagem baseado nos conhecimentos científicos, conhecimentos do senso comum (que o aluno já tem na sua bagagem educacional), no desenvolvimento de competências e habilidades e nas situações problemas. Trazer essa nova realidade educacional para todas as áreas dos conhecimentos e anos escolares, não é um processo fácil. Principalmente nas disciplinas de humanas que por muito tempo foram trabalhadas de forma decorativa, uma prática ainda exercida por alguns professores, que fizeram parte de uma geração que foi ensinada que a História, Geografia, Filosofia e Sociologia, eram disciplinas “decorebas”.

Os conteúdos de História, por exemplo, eram de forma resumida para muitos alunos só decorar datas e memorizar os grandes acontecimentos. Esse tipo de ensino foi reflexo do que por muito tempo ocorreu dentro dos cursos de graduação de História que durante o seu processo de especialização como ciência, provocou a separação entre os profissionais que pesquisavam e os que ensinavam sobre a História.

No século XIX quando a História passa a ser vista como uma disciplina e ciência, em que tem a sua prática é amparada pelo embasamento teórico e metodológico científico, iniciou o que ficou conhecida como a teoria da História⁸ que consiste no estudo e análise da própria História e do trabalho do historiador. Esses estudos ocasionaram na institucionalização e profissionalização dos conhecimentos historiográficos para o ensino básico, o que comprometeu a didática da História. Ocasionalmente a perda de um dos princípios básicos da historiografia que é o entendimento da construção da consciência histórica nos sujeitos, a partir das suas vivências na sociedade e na escola.

A compreensão de que o ambiente escolar é um espaço onde ocorrem várias transformações, permanências e saberes, não foi aceita por um bom tempo por parte do meio acadêmico. Para este grupo até um tempo atrás a escola era pensada como um local institucional de transmissão dos saberes que eram estudados e elaborados no ambiente acadêmico e essa compreensão perpassa durante a formação dos futuros professores da educação básica. Esse pensamento tradicional produzido pelos docentes da faculdade gerou por um longo período uma lacuna gigantesca entre o ambiente acadêmico e o ambiente de trabalho dos futuros educadores.

No curso de História não foi diferente, a didática da História durante essa configuração via o conhecimento histórico sendo produzido somente por historiadores da academia, sem estes preocuparem-se em como as suas pesquisas iam chegar às escolas e na sociedade. Essa postura dos historiadores pesquisadores provocou o distanciamento entre a didática da História e as pesquisas historiográficas produzidas na academia. A lacuna ocasionada por esse distanciamento entre o ambiente acadêmico e o ambiente escolar provocou a metodologia da reprodução de conhecimentos, os estudos e os conhecimentos históricos eram produzidos com as pesquisas científicas nas academias e depois eram transmitidos de uma forma

⁸ - “No estudo de história, a teoria desempenha um importante papel na profissionalização didática dos historiadores. Esse papel consiste em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência” (RÜSEN, 2001, p.38).

simplificada para os alunos do ensino básico. As aulas de História em sua grande maioria eram aulas de reprodução simplificada dos conhecimentos elaborados na academia, cabia aos alunos da educação básica “memorizar” esses conhecimentos.

Isso comprometeu parte da didática da História de algumas gerações de professores de História que tiveram a sua formação com essa configuração do distanciamento entre ambiente acadêmico e escola do ensino básico.

O autor Jörn Rüsen (2006), explica essa separação dos profissionais que atuam para o conhecimento da História. À proporção que a História foi se consolidando como ciência excluiu a parte didática do seu processo de profissionalização, sendo substituída pelas metodologias da pesquisa histórica. Por um longo período o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor para os estudiosos da História, tornando assim mera reprodução acadêmica. A separação da História científica e da didática da História gerou uma lacuna nos conhecimentos históricos acadêmicos dos historiadores, o que provocou um vazio da função do ensino da História nas escolas.

A retomada da função do ensino de História vem a partir do momento em que a sociedade passou a viver ativamente a globalização. Houve uma necessidade de cobrar do historiador professor a didática e as metodologias que pudessem acompanhar, analisar e explicar o desenvolvimento da sociedade. A democratização e a rapidez ao acesso às informações e aos conhecimentos passaram a exigir mudanças nas práticas do profissional da educação.

O professor de História com suas aulas tem como objetivo a formação da consciência histórica e com elas despertar e fomentar o senso crítico, questionador e reflexivo dos alunos. A construção do processo dessa consciência se dar através das narrativas baseadas em organizações lineares dos acontecimentos históricos durante o tempo. Esse processo do ensino de história deve estar atrelado à relação presente-passado, para que os alunos possam reconhecer e entender os acontecimentos históricos nas suas vivências na sociedade.

“A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraizasse, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso” (CERRI, 2007, p.100)

Os autores Schmidt e Cerri, nas suas pesquisas e reflexões sobre os estudos da teoria do autor Jörn Rüsen da construção da consciência histórica no sujeito,

compartilham da mesma reflexão que a formação do pensamento histórico está relacionada com as vivências e relações dos sujeitos na sociedade e no espaço escolar. O conceito de consciência histórica favorece a compreensão das memórias e identidades que foram construídas a partir das experiências do homem durante o tempo. “São situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p.54).

Consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p.54).

O entendimento de que o homem enquanto sujeito produtor de História e que possivelmente é capaz de interferir na mesma é algo que vem sendo debatido na historiografia desde o século XIX com a teoria do marxismo de que, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que termina a consciência”, (MARX apud HOBSBAWM, 200). O autor deixa claro que o sujeito, enquanto construtor da história, deve ser evidenciado, assim como as relações dele com a cultura e com o social.

As muitas contribuições do marxismo na historiografia possibilitaram a melhor explicação sobre a realidade, assim como formas de como superar a mesma. Por mais que não saibamos como futuramente comportará a história, é importante e faz parte da vivência do homem de que ele tenha consciência da responsabilidade de suas ações no processo histórico. Cada indivíduo passa pelo processo de construção da sua formação histórica e é também agente produtor da história enquanto um ser social, as pessoas são produtos e produtores de consciência histórica.

Conforme Cerri (2011, p.16), a formação da consciência histórica está pertencente ao ensino de história na medida em que possibilita produzir interferências no meio público ou privado, no coletivo ou individual. Tendo o professor de História como condutor desse processo educacional, pois é responsável pela constituição das identidades dos alunos ao mesmo tempo em que também constrói parte da sua identidade pessoal, política e profissional durante o processo de ensino.

A importância e necessidade de uma boa formação da consciência histórica nas pessoas, possivelmente evita que erros do passado sejam repetidos no presente. A construção dessa consciência acontece a partir de conhecimentos que são aprendidos

e ensinados durante as trocas de experiências e vivências do sujeito com outros pares, nos ambientes familiar e social, na sua cultura e tradições nas quais pertence e durante os processos educacionais no ambiente escolar.

A consciência histórica de uma pessoa pode revelar quem é ela, e, sobretudo, a partir dos elementos identitários que ela compartilha. O ensino de História, o ambiente escolar, familiar e as vivências na sociedade formam essa consciência na pessoa. Por tanto, as narrativas históricas absorvidas e aprendidas nesses ambientes pelo indivíduo podem ser sugeridas de diferentes formas de atribuições de significados no tempo, assim, como as narrativas orientam durante o cotidiano da pessoa.

Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal (CERRI, 2007, p.100).

Neste sentido, a historicidade faz parte da vida do indivíduo, em que ele consegue expressar os seus interesses, tendo como disputa os interesses do outro. A partir desse entendimento é possível reconhecer a construção da consciência histórica pois está é atingida quando o indivíduo passa a ter conhecimento da influência do passado no presente, “trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (RÜSEN, 2001, p. 65).

São as aulas de História que possibilitam que o professor possa ensinar a historiografia, mas, sobretudo, de administrar as narrativas históricas no tempo, a partir do viés da reflexão, da crítica e do questionamento, “a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana” (RÜSEN, 2001, p. 67). É no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular História que parte da formação da consciência histórica do aluno será formada e, portanto, parte de sua identidade.

Cerri (2010) analisa com a noção defendida por Klaus Bergmann faz uma definição sobre a Didática da História, não a vinculando com a Pedagogia, mas como uma disciplina necessária que investiga os processos educacionais da História. Que tem uma preocupação com a formação, com as temáticas e com os efeitos das narrativas históricas e da consciência histórica na sociedade. A Didática da História é um eixo primordial dentro do ensino da história para a elaboração de uma possível construção de consciência histórica no sujeito, ela é responsável pela forma como as narrativas históricas vão ser inseridas nas aulas de História.

Para Bergmann, a Didática da História mostra as várias percepções ou direções que a História tem na sociedade, isto é, as narrativas historiográficas vividas no cotidiano, que são transmitidas nas vivências sociais, por exemplo, e as narrativas historiográficas que são apresentadas pela ciência, através de estudos, pesquisas, e questionamentos, que tem como base as problemáticas, as teorias, os métodos e os resultados.

A Didática da História na sua formação ocorre processos de aprendizados necessários para a vida prática do sujeito, isto é, as experiências do passado são tidas como orientações para as decisões da vida. Assim, a necessidade de estudar, refletir e problematizar o passado para ser elevado à consciência, é o ter como um modo de interpretação para o viver no presente e projetar o que será no futuro. Para o intelectual Rüsen (2010), a Didática da História conseguiu desenvolver métodos e funções próprias que fazem o papel de orientação e de necessidade do sujeito que por entender que o conhecimento histórico exerce funções de orientação na sua vida prática.

O exercício da construção do pensamento histórico, por sua vez, estimula um modo sofisticado de analisar os elementos do presente do sujeito, estimulando o questionamento, a criatividade, a empatia, o respeito pelo outro, a consciência vinda com a convivência e a inclusão em sociedades complexas e plurais. Rüsen (2012) enfatiza que através da consciência histórica, é possível ver e perceber o lado subjetivo dos docentes.

Quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que a história também se faz fora da sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de rua e colégios (SCHMIDT, 2010, p. 150).

Reforçando com esta concepção, a autora Schmidt (2011) destaca a importância do termo de cultura histórica⁹ para o autor Rüsen. Conforme os seus estudos, o intelectual incorpora o conceito de cultura histórica “como resultado da condição humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática” (SCHMIDT, 2011, p. 110). A cultura histórica como um fundamento da

⁹ - “O conceito de cultura histórica refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço” (GOTIJO, 2019, p. 66).

consciência histórica faz parte da condição da formação do indivíduo, para esses conceitos foi atribuída uma função prática, que por meio deles reforçam a identidade dos sujeitos e fornecem “à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencional, por meio da mediação da memória histórica e, portanto, da cultura histórica” (SCHMIDT, 2011, 115).

Assim como a consciência histórica, a cultura histórica pode ser apreendida no espaço escolar já que os processos desses dois termos permitem e realizam as trocas nas relações dos sujeitos. Onde esses indivíduos “são produtos e também produtores de cultura, constituindo-se enquanto categorias específicas como a cultura histórica e a cultura escolar” (SCHMIDT, 2011, 111). A construção da história acontece no processo temporal das relações humanas, em que as pessoas que vivem no tempo presente estão construindo como autor Rüsen chama de pré-pensamento histórico, que nada mais é que a construção de futuras narrativas históricas com base nas narrativas do passado individuais ou coletivas.

“A história deixou de ser compreendida apenas como resultado de uma atividade intelectual, passando a ser investigada como prática social, cujo principal componente seria a consciência histórica. Esta seria dotada de um lado “interno”, individual e cognitivo, e de uma dimensão “externa”, que corresponderia à cultura histórica, incluindo a infraestrutura do aprendizado histórico e as condições para a aquisição de conhecimentos históricos gerais e especializados. Isso abrangeria as escolas, os livros didáticos, os museus, as comemorações, toda história produzida pela indústria cultural etc” (GONTIJO, 2019, p. 69).

Entende-se que a história faz parte da vida do indivíduo e é uma condição existente na cultura da humanidade, na qual ocorre e é construído o pensamento histórico. O passado, presente da humanidade são os tempos responsáveis pela construção e ou pré-visões do que o sujeito espera para o futuro, tendo como base a movimentação da vida prática do indivíduo que é orientada por convenções, signos ou tradições pré-estabelecidas por sua cultura. As pessoas são inseridas nas vivências históricas da sociedade, construindo uma prévia da sua consciência histórica, que são fundamentais para o processo de aprendizagem da história. Portanto, a consciência histórica de um indivíduo é formada por experiências históricas do meio em que ele vive e por experiências e processos educacionais vividos no ambiente escolar.

Proporcionar aulas que provocam experiências históricas são mais trabalhosas, mas é de competência do educador proporcionar durante o processo educacional dos

seus alunos um ensino reflexivo, crítico e questionador, pois este profissional é detentor das ferramentas necessárias para conduzir o ensino e a aprendizagem. Cabe ao professor de História relacionar e fazer os seus alunos também relacionarem os acontecimentos históricos com a realidade do tempo presente. Como afirma a autora Circe Bittencourt, “Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”.

Na conformidade da autora, “A História propõe reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós” (BITTENCOURT, 2004, p. 204). Esse processo de construção do ensino histórico desperta no aluno o desejo de investigar, de refletir, questionar e criticar os acontecimentos históricos e os acontecimentos do seu presente.

Com essa metodologia o passado é utilizado como referência na construção da identidade, dos discursos políticos, das representações no espaço social e principalmente da formação do caráter do aluno. Como nos afirma o autor Marcelo Magalhães, “a construção dos laços de identidade e a consolidação da formação da cidadania são as principais contribuições dos conhecimentos de História, além de ensinar o aluno a ler o mundo nas entrelinhas” (MAGALHÃES, 2007, p. 62).

Essa articulação entre o presente e o passado, permite aos alunos a sua própria construção conceitual e entendimento sobre o tempo histórico estudado, dessa forma, estudar o que passou tem mais sentido para o aluno. Para o historiador Jorn Rüsen, essa consciência da importância do conhecimento histórico só é desenvolvida diante da didática/ metodologias que o professor utiliza no processo educacional dos seus alunos.

a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a História lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro (RÜSEN, 2006, p.14).

Desta forma, fica a cargo do professor despertar a importância dos acontecimentos históricos nos seus alunos. Para isso acontecer o docente deve planejar as suas aulas com a articulação entre teoria e prática, estabelecendo relações entre os acontecimentos do passado, do presente e do futuro.

Para atingir esse entendimento e ter uma bagagem de conhecimentos e competências, os professores de História devem passar durante as suas formações e no seu ambiente de trabalho por situações que os possibilitem de vivenciar esse novo processo educacional. Para o autor Maurice Tardif, os conhecimentos dos professores são construídos ao longo da sua vida e das suas formações acadêmicas, então os seus saberes são feitos das suas experiências. “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da História de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p.64).

É de extrema importância que a formação da consciência histórica do professor de História esteja coesa e atrelada a problematização, reflexão e crítica em relação às narrativas históricas, pois ele é responsável por uma parte da construção da consciência histórica dos seus alunos. Por ser sujeito ativo da História que sofre a dinâmica das questões sociais, políticas, econômicas e culturais dos espaços em que ocupa na sociedade e que estes exercem influência sobre suas ações na sua vida particular e na sua vida profissional durante sua prática em sala de aula.

A construção dessa identidade enquanto sujeito está diretamente ligada com a sociedade, o espaço que vive e o lugar em que ocupa no mundo. A identidade não é algo imutável, mas sim mutável, que vai sofrendo mudanças ao longo da vida desse sujeito. O autor Silva Junior ressalta que,

[...] à medida que sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, vai sofrendo influência de outras pessoas, valores, símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificando a sua própria identidade”. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 191).

O intelectual Rösen, ao falar sobre a noção de identidade histórica, pensando na relação do sujeito com o tempo, com os acontecimentos, pessoas e fatos do passado refletem na relação com a vida pessoal e social do sujeito. A consciência e o entendimento da relação com o tempo fazem com que o sujeito enxergue que as suas ações e decisões no presente são expansão para projetos no futuro. Esse entendimento é a narração de histórias, em que as narrativas históricas da formação de identidade do sujeito produzem projeções temporais do futuro desse indivíduo. Portanto, as formações históricas das identidades dos sujeitos estão compenetradas das relações da vida privada e social deles, com diversas inquietações. Para o autor Jörn Rösen,

A identidade não surge assim, do nada. Ela requer esforços ingentes, de modo a poder ser vivida e ser eficiente no relacionamento (individual) de

cada pessoa e de cada sociedade, assim como na relação (social) de uma sociedade a outra. É nela que se ancoram as relações previamente presentes na vida, a serem interpretadas na profundidade da subjetividade humana mesma. Nesse “aprofundamento”, tais relações carregam consigo seu potencial de conflito e lidam com ele na formação do eu humano (Rüsen, 2015, p.261).

Assim, compreendemos que a relação dos aspectos particulares e coletivos, no processo de construção da identidade, acontece um discurso de que o sujeito faz sobre si mesmo. E ao fazer essa narração sobre sua vida para outros sujeitos é instituído o seu pertencimento na sociedade. Pois é pela narrativa, que o sujeito procura manter sua identidade e cria continuidade dela nas diferentes fases no decorrer da sua vida. Ao narrar suas próprias vivências por meio das narrativas no fluxo do tempo, ocorre simultaneamente, a experiência de que com o passar do tempo poder ocorra a permanência ou perda delas. A possibilidade dos indivíduos de narrarem suas identidades ao longo do tempo exige deles interpretação do tempo e das suas mudanças.

Os estudos sobre a identidade, feita pelo estudioso Rüsen, está interligada com as discussões sobre a Didática da História e que fazem relação com os processos de formação de identidades dos docentes e dos discentes.

As narrativas de docentes de história revelam o sentido que cada um atribui a sua própria vida profissional, como cada um se vê, as imagens construídas ao longo do viver e torna-se profissional. Revelam uma mescla dinâmica de gostos, opções, de acasos que consolidam concepções, de atitudes que identificam a maneira própria de ser de cada docente. Portanto, no percurso formativo da identidade docente, entrecruzam-se diversos caminhos saberes são compartilhados, complexas relações se estabelecem no processo vivo, dinâmico e ativo de torna-se professor (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p.20).

A construção de identidades individuais e coletivas está relacionada com a memória, já que tanto na formação de consciência histórica individual quanto na formação de consciência histórica coletiva permite que a geração presente estabeleça relação/ vínculo com a geração passada ou gerações passadas. Tanto os sujeitos como a sociedade, mantém preservado o passado como guia de orientação do presente para enfrentar as incertezas do futuro.

Pensando na vida cotidiana e real dos sujeitos que estão construindo as suas formações históricas, trouxe o ensino de história local. O ensino de história local apresenta-se como mais um ponto de partida para a aprendizagem e formação histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações

sociais que acontecem durante o processo educacional entre os professores/ alunos/ sociedade e os meios em que vivem e atuam.

Nesse sentido, o processo educacional da História local caracteriza-se como um espaço-tempo de reflexão crítica através da realidade social e, principalmente, referência para o processo de construção das identidades desses alunos e desses professores e dos seus grupos do qual pertencem. O ensino de História conhecimentos científicos que podem desempenhar um papel importante no aspecto da identidade ao integrar a reflexão sobre os sujeitos nas suas relações pessoais com os grupos do seu cotidiano, suas afetividades, suas participações na sociedade e as suas atitudes de compromisso com as culturas, tradições, classes e grupos sociais das gerações passadas e as futuras.

A temática da História local faz parte do ensinar uma História que faça parte do dia a dia do aluno, pois somente assim o ensino de História terá sentido e significado para ele e o seu processo de aprendizagem será reconhecido por todos. “Uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana do aluno” (MICELI, 2011, p. 38).

O ensino de História, nessa perspectiva, assume um papel importante na medida em que possibilita a articulação e problematização dos conceitos de patrimônio, identidade e cidadania. Analisar os processos de constituição dos espaços sociais – a cidade, a comunidade – pressupõe o esforço pedagógico no sentido de desnaturalizar algumas práticas sociais, oportunizando a compreensão de que elas são construídas, institucionalizadas no cotidiano, porque a própria sociedade assim as cria. Portanto, é dever da escola e do ensino de História propiciar o entendimento do papel dos grupos sociais na constituição dos diferentes espaços sociais e das representações simbólicas que eles carregam (MACHADO, 2010, p.37).

Para isso acontecer o ambiente escolar deve fornecer condições para que os professores possam desenvolver o processo educacional com novas metodologias para que incorporem as temáticas diversas temáticas da historiografia nas aulas.

O ensino de História local ganha significado e importância no ensino básico, principalmente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que abrange não só as vivências individuais, mas as vivências do coletivo, apresentando as relações sociais que ali se constituem na realidade mais próxima do sujeito. As novas propostas pedagógicas pensadas para o ensino de História possibilitam essa vivência do ensino da História Local.

A possibilidade de inserir a Nova História Cultural ao processo educacional do componente curricular História no Ensino Básico possibilitou que as novas

abordagens, as fontes, os objetos e as habilidades pudessem serem ferramentas para o estudo da História Local, da história multicultural, do estudo e da valorização do patrimônio material e imaterial que estão presentes no meio que os alunos vivem e pertencem.

Com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), houve uma cobrança maior nos professores para que estes pudessem desenvolver habilidades e competências nas aulas de História de uma forma mais didática, lúdica e próximo a realidade dos alunos, mas sem deixar de ensinar a teoria.

A História local proporciona o entendimento do entorno do aluno, identificando os processos de passado e presente nos vários espaços de convivência que ele ocupa. Essa temática permite que o docente parta das histórias/ exemplos individuais e dos grupos, inserindo o discente em contextos maiores. Essa temática durante o processo educacional não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas compor-se em uma estratégia pedagógica que trate com metodologias mais ativas os conteúdos a partir da vivência e realidade local.

A articulação entre história global e local recria possibilidades de envolvimento dos alunos nas aulas de História, pois demanda o reconhecimento da heterogeneidade e distinção das particularidades que permeiam a compreensão das raízes históricas que aproximam os sujeitos sociais. As diversas metodologias que o trabalho com a História local desperta coloca o aluno na condição de protagonista da sua historicidade, colocando-o de frente com seu objeto de estudo, propiciando experiências que despertam indagações e permitem descobertas que constituem sentido ao fazer pedagógico nas aulas de História (SILVA, 2019, p.37).

Seu estudo constitui o ponto de partida da aprendizagem histórica, por permitir uma abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre os docentes, discentes e o meio do qual eles pertencem. Nesse contexto, o processo educacional da história local caracteriza-se como um espaço-tempo de reflexão crítica da vivência na realidade social e, principalmente, referência para o processo ensino-aprendizagem de construção das identidades destes indivíduos e de seus grupos pertencentes.

Para engajar-se no trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também às discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos (COSTA, 2019, p. 134).

Os conteúdos, as estruturas, as habilidades, as competências e a organização interna de cada área do conhecimento e sua lógica de entendimento específico, fazem parte do processo de ensino- aprendizagem, mas não são os únicos, que deve ser levado em conta o aluno (protagonista do processo), que tem suas próprias necessidades, própria configuração de faixa etária, os diferentes estilos cognitivos, são apontamentos que devem ser também levados em consideração durante o processo educacional.

Podemos perceber que os profissionais de história que atuam no ambiente escolar demandam de esclarecimentos frente às propostas de ensino, as quais estejam orientadas em um determinado planejamento didático. Além disso, os métodos são elementos lógicos que são construídos e percebidos durante as práticas pedagógicas, as inúmeras variáveis das sociedades que fazem parte dos conhecimentos adquiridos dos alunos fora de sala de aula são vivenciadas em sala de aula, as mesmas fazem parte e articulam o processo educacional, deve- se ser possível que elas sejam levadas em consideração nas aulas com a didática e uma pedagogia que são capazes de romper com a prática de ensino predominante nas escolas.

É importante que todos os envolvidos no processo educacional observem todas as articulações que o professor de história utiliza para atingir os seus objetivos durante suas aulas e qual efeito que seus métodos, práticas pedagógicas e a didática trazem em relação à construção do saber histórico do aluno. Ao professor cabe a responsabilidade de organizar como será e se deu certo a construção do saber no momento de revisá- lo e ampliá- lo, com a democratização das trocas de experiências e de conhecimentos com os alunos.

Em suma, a qualidade do processo educacional do fundamental dos anos finais, perpassa a qualidade das formações dos professores de História, implicando em formações continuadas:

Quando defendemos a importância da formação docente para a educação, estamos falando de exigência do atual contexto sociopolítico e cultural; de uma “competência”, uma demanda que se faz ao profissional; de um espaço e um tempo de conhecimento, reflexão, crítica e aperfeiçoamento profissional; de um elemento das políticas públicas e da gestão da educação. Trata- se de uma necessidade histórica imposta pelas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas (SILVIA; GUIMARÃES, 2012, p. 26).

Os cursos de licenciatura ainda não oferecem uma formação inicial adequada que possibilite ao futuro professor de História conhecimentos sobre várias didáticas, principalmente aos conhecimentos do uso das TICs nas aulas de História. Isso constata

que existem lacunas desde a preparação acadêmica dos docentes, no que tange estratégias inovadoras de ensino para as aulas do ensino fundamental maior.

O não entendimento sobre a importância da didática menciona a falta de esclarecimento do saber entre os professores e os envolvidos da área, o que é explicado por conta do enfraquecimento de estudos no campo disciplinar e investigativo da didática da história. São nos estudos sobre a didática que tem como um dos focos principais na formação de docentes, o que leva uma capacidade maior de investigar, definir e ampliar os saberes dos possíveis professores.

2.1.3 Ensino de História na Era das Tecnologias de Informação e Comunicação

No século XXI as TICs tornaram-se aliadas às metodologias de ensino, proporcionando um processo educacional cada vez mais promissor e efetivo. Desse modo, das metodologias de ensino são reformuladas e adequadas a um novo cenário educativo que apresenta níveis variados de possibilidade de ensino a disciplina de História.

As TICs são frutos da capacidade e necessidade do homem de sempre criar e inovar meios para facilitar a sua comunicação como os seus pares. Para Levy (1993, p.135), essa capacidade de produção está diretamente relacionada com as tecnologias intelectuais que são desenvolvidas a partir da relação da coletividade humana. A presença das tecnologias na sociedade vem sendo responsáveis pela maior interação e globalização entre as diferentes pessoas, culturas e tradições, além de proporcionar novas elaborações de pensamentos, debates e comportamentos, criando assim, a cultura participativa.¹⁰ Essa expressão vai de encontro com as noções mais antigas das aulas tradicionais sobre a passividade dos alunos no processo educacional.

Perceber e refletir as mudanças que foram acontecendo ao longo dos anos nas sociedades levando em consideração a revolução tecnológica, precisa-se entender que as tecnologias facilitam as interações entre os sujeitos. A partir dos seus estudos o

¹⁰ -Cultura Participativa: “é o termo usado por Jenkins (2006) para explicar o contexto atual de crescimento da participação e interferência do público nos processos de comunicação de diferentes suportes midiáticos. Segundo ele, os sujeitos hoje podem mais facilmente se apropriar de conteúdos, recriar e distribuir diferentes materiais de forma mais fácil, rápida e barata. Para o estudioso Jenkins, este é o momento em que os públicos são centrais para que se obtenha o entendimento de como a cultura opera. As tecnologias estão facilitando aos consumidores a apropriação e a recirculação dos conteúdos midiáticos. “A cultura participativa é tudo menos de margem ou underground nos dias de hoje” (JENKINS, 2006b, p.2)” (CAMARGO; ESTEVANIM; SILVEIRA, 2017, p. 108).

autor Castells (2005) apontou que a década de 1990 ocorreu o avanço de forma rápida das tecnologias e que estas passaram a serem vistas como algo essencial no cotidiano das pessoas. Esta década marcou profundamente as sociedades, pois provocou transformações drásticas que mudaram as configurações sociais, em que a rapidez das informações e dos conhecimentos passaram a serem os elementos centrais do cotidiano das pessoas.

A cultura participativa possibilitou que o aluno também pudesse buscar mais conhecimentos e ser o agente ativo do seu processo de ensino- aprendizagem. Com o advento da Educação 3.0, os papéis dos professores e alunos passaram a trabalhar juntos, o aluno tornou- se participativo do seu ensino e os professores guias do aluno durante todo o processo educacional.

Todos esses avanços e mudanças na realidade da sociedade contemporânea trouxeram facilidades para muitos setores da comunicação, da ciência, da economia e da educação. Porém, esses progressos cresciam paralelamente às desigualdades sociais, ao desemprego, à falta de segurança, as guerras, as pandemias e inúmeras situações às quais se esperavam que fossem superadas no século XXI.

As consequências negativas do sistema capitalista desencadearam uma pobreza extrema para alguns povos, desequilíbrio do meio ambiente, o consumismo desenfreado das pessoas e entre outras consequências. Essas temáticas passaram a serem pautas de reuniões dos países mais ricos, os mesmos que foram beneficiados com o monopólio do capitalismo. Sendo assim, os projetos, metas e medidas organizados e orientados pelos países ricos foram direcionados para os países que estavam em desenvolvimento, deixando para estes uma responsabilidade que era de todos os países.

O acesso à internet tornou- se mais um dos quesitos de desigualdade social, no qual ele não é para toda população, principalmente nos países emergentes como o Brasil. As pesquisas demonstraram que a carência no acesso à internet mostra as desigualdades de um país, que se reproduziu na economia e na educação. São necessárias políticas públicas para a implantação da banda larga, contribuindo para a chamada inclusão digital e possibilitando a implantação de metodologias educacionais com o uso das TICs.

As interações que ocorrem no ambiente virtual, bem como a colaboração, as construções e as trocas de informações mostram a necessidade de transformar toda essa interação em algo que trará benefício para educação. As TICs podem apoiar e

facilitar o processo educacional, contudo, por si só não se comunicam ou criam significados, é preciso que o professor faça o uso delas de forma pedagógica em que vão auxiliar com as metodologias adequadas ao ensino dos alunos.

Tornar as aulas de História mais dinâmicas, tanto para os alunos quanto para os professores, é pensar em diversificar os métodos das aulas. E de algum modo, as tecnologias existentes possibilitam ser eficazes para proporcionar mais dinâmica as aulas, seja nas presenciais ou nas online. As ferramentas tecnológicas atreladas às metodologias ativas do ensino híbrido estimulam nos alunos autonomia, protagonismo, criticidade e criatividade em um ambiente colaborativo.

O ensino híbrido com as metodologias ativas são possibilidades de inserção das TICs nas aulas de História. As metodologias de ensino que visam uma postura ativa dos alunos no processo educacional. Centradas no estímulo contínuo da autonomia do estudante, nas estratégias didáticas que propõem situações concretas da sociedade, passíveis de serem conceitualmente trabalhadas em sala de aula a partir das temáticas historiográficas, visando à construção do conhecimento histórico do aluno.

Motivar o aluno a pesquisa, fazendo-o demonstrar ainda mais interesse em saber, pois será ele que vai construir as próprias demandas. Ao professor de História, nesta perspectiva torna-se mediador do processo educacional do seu aluno e a escola é responsável em proporcionar o ambiente educacional que será capaz de possibilitar o desenvolvimento de aprendizagem do aluno.

Desta maneira a formas de desenvolver as metodologias do ensino híbrido nas aulas de História como, por exemplo, aulas a partir de projetos. Esse método já é muito utilizado nas aulas tanto de escolas privadas quanto públicas, essa atividade pode ser desenvolvida só na aula de História como também pode acontecer à interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimentos. Feiras culturais, semanas culturais, debates, entre outros, são projetos que podem envolver toda a escola e gerar um ambiente para a atuação da autonomia dos alunos em um espaço colaborativo, fomentando a criatividade e criticidade deles durante os projetos.

Têm possibilidades de estimular os alunos nas aulas de História com os games ou jogos que podem ser pontos de partida para problematizar diversas temáticas, como as guerras, as culturas, os períodos históricos e das representações históricas contidas nas produções. Existem também as plataformas de Podcast, em que vários falam sobre temáticas da História de uma forma bem descontraída, mas sem deixar de ter

veracidade. São possibilidades que usam as TICs de forma pedagógica e que atraem o interesse dos alunos.

As várias possibilidades de aprendizagem que as tecnologias e o ensino híbrido fomentam para a construção do conhecimento histórico dos alunos é vasta. A quantidade de filmes, jogos, artigos científicos, Podcast, arquivos virtuais e museus virtuais disponíveis na internet, podem ser ótimos aliados na construção dos conhecimentos dos alunos e bons aliados no Ensino de História. Como é responsabilidade do componente curricular de História parte da formação da consciência histórica e da cidadania do aluno, cabe aos professores de História aprimorar e ou mudar a forma com suas aulas são ministradas já que as necessidades e as exigências da sociedade são outras. Desta forma, os alunos passam a reconhecerem-se enquanto sujeitos históricos, que questionam as identidades e acontecimentos que fazem parte da História, compreendendo a historiografia.

2. 2 As Tecnologias de Informação e Comunicação na educação brasileira

Os impactos que os avanços tecnológicos provocaram na sociedade, principalmente, as tecnologias da informação despertaram o interesse de alguns profissionais que tinham como interesse entender a dinâmica da informação, que é o produto elaborado pela sociedade (Sociedade Informacional). Esses profissionais que ficaram conhecidos como profissionais da informação moldaram-se, assim como a sociedade informacional na reestruturação do sistema capitalista que estava acontecendo no final do século XX.

A Sociedade Informacional surgiu em um momento histórico em que o sistema capitalista buscava novas formas de reelaboração do seu sistema ideológico e político de dominação na sociedade em diversas esferas. Nesse contexto, o ambiente educacional também sofreu transformações significativas.

O movimento de uso da informática na educação no Brasil caminha no sentido de atender a demanda da sociedade emergente marcada por ideários neoliberais (BIANCHETTI, 1997). Segundo essa concepção de sociedade, os indivíduos são vistos como partes integrantes do sistema econômico, e a soma dos seus instintos, racionalidade, vontades e desejos constituem uma consciência individual e uma cultura coletiva. Nesses modelos, o mercado é o principal condutor das relações sociais.

Com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no mercado de trabalho e na vida das pessoas, a educação básica também passou a repensar suas metodologias, práticas, interesses e necessidades. O objetivo era proporcionar uma melhor qualificação exigida pelo mercado de trabalho e pelo avanço do processo de globalização no mundo. Essa inserção das TICs na educação foi vista como socialmente positiva pela grande maioria dos profissionais, uma vez que essas tecnologias faziam parte de um processo de mudança social provocada pela globalização e pelo excesso de informação a que as pessoas tinham acesso diariamente.

As políticas educacionais brasileiras para a inserção das TICs nas escolas públicas iniciaram-se em 1982, com o objetivo de ensinar os alunos a terem acesso às informações. Entretanto, esse estímulo era mais voltado para o uso das tecnologias como uma ferramenta de acesso à informação do que como parte essencial do cotidiano e futuro profissional dos alunos. O autor Ramos (1994, p. 85), por sua vez, fala que com a inserção das TICs na formação dos alunos, a sociedade, em geral, e as famílias deles, em particular, esperavam que os estudantes fossem preparados de conhecimentos e habilidades para entrar no mercado de trabalho. O autor, com essa afirmação, vem salientando mais uma vez a imposição do capital sendo cobrado das pessoas no privado gerando uma necessidade, que passou a ser cobrada do Estado para fazer reformulações na educação.

No Brasil, as políticas educacionais que visavam a introdução das TICs nas escolas públicas se basearam em três pilares: implantação de laboratórios de informática, formação para os docentes e uso intensivo dos computadores de acordo com as diretrizes pedagógicas. Houveram destinação de verbas e discursos de transformação das práticas dos professores, com a expectativa de que o uso da informática na educação despertasse nos docentes e discentes o ato da pesquisa, da criticidade e da criatividade. (ARAÚJO, 2008)

Desde a década de 70, o uso da computação e da informática nas escolas passou a ser tema recorrente nos eventos educacionais. O Brasil iniciou os primeiros avanços para a informatização da sociedade, com a criação de políticas públicas específicas para a construção e implantação de uma base científica e tecnológica capaz de participar da formação cidadã dos brasileiros. Para isso, foram criadas a Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), a Empresa Digital Brasileira (DIGIBRÁS) e a Secretaria Especial de Informática (SEI). O autor Moraes (1993) afirma que a escolha de iniciar o processo de informatização da

sociedade brasileira pela pesquisa universitária teve como consequência o desenvolvimento de uma competência científica e uma consciência crítica.

Com o objetivo de colocar em prática a proposta nacional de uso dos computadores na educação, a SEI, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) organizaram uma equipe para desenvolver ações voltadas à proposta. Entre elas, destacou-se o “I Seminário Nacional de Informática na Educação”, realizado na Universidade de Brasília em 1981, onde surgiram inúmeras ideias sobre a importância do computador como ferramenta para auxiliar no processo educacional e a questão pedagógica do seu uso como instrumento para o professor. Foi sugerida a implantação de um projeto-piloto em universidades para contribuir com a proposta (ARAÚJO, 2008).

Nas políticas de informática educacional, temos o ProInfo, que foi criado pela portaria nº. 522/ MEC, de 9 de abril de 1997, tendo como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Em 1981, o MEC, a SEI e o CNPq divulgaram o documento “Subsídio para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação” com recomendações de que as iniciativas nacionais deveriam estar centradas nas universidades públicas e não nas secretarias da educação. Que o processo de informatizar a sociedade brasileira deveria partir de pesquisas e projetos das universidades e isso possibilitou o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma competência científica.

O MEC alcançaria a almejada integração entre instituições de ensino superior, o Ministério da Ciência e Tecnologia viabilizaria os programas integrados de pesquisa e desenvolvimento nacionais e internacionais e o Minicom recolheria as tarifas e veria a RENPAC com plena utilização por toda a comunidade acadêmica. A Rede Nacional de Pesquisa motivaria programas internacionais de cooperação com outras entidades para o desenvolvimento de protocolos *Open Systems Interconnection*, concretizando os esforços nacionais nesta área (RODRIGUES, 1988).

No segundo semestre de 1982 ocorreu o “II Seminário Nacional de Informática na Educação”, desta vez na Universidade Federal da Bahia, com o interesse na coleta de dados e teorias para a criação de centros- piloto. Nesse evento foi exposta a necessidade da presença de laboratórios de informática nas escolas, em que o computador é o meio auxiliar para o processo de ensino- aprendizagem em que favorece o desenvolvimento da inteligência do aluno e das suas habilidades. Com base no primeiro e neste segundo seminário foi criada a Comissão Especial nº 11/1983 de

Informática na Educação com a finalidade de propor uma orientação básica da política de utilização das tecnologias da informação no processo de ensino- aprendizagem. Tal política deveria propor as diretrizes e os objetos do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, do Plano Nacional de Informática e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil, bem como de orientar e acompanhar a implantação dos projetos- piloto (MORAES, 1993).

Como fruto das discussões desses encontros, surgiu a ideia da criação do Projeto EDUCOM (1985- 1995) com a intenção de criar núcleos interdisciplinares de pesquisas e formação de recursos humanos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG) e Universidades Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse projeto foi o cenário para informatização da sociedade brasileira com a perspectiva de progresso econômico e social, que tinha como meta principal, a implantação experimental de centros- piloto para a capacitação nacional e a uma futura política para o setor de informatização da sociedade brasileira. Assim, em 1985, foram implantados os centros- piloto nas universidades citadas a cima em que teve o apoio do MEC que criou o Comitê Assessor de Informática na Educação de 1º e 2º graus – CAIE/ MEC. Esse comitê solicitou a criação do Projeto Nacional de Formação de Recursos Humanos de Informática na Educação (FORMAR), e, ainda, implantou infra- estrutura de suporte nas secretarias estaduais de educação do CAIE, escolas técnicas federais (Centros de Informática na Educação Tecnológica- CIET) e universidades (Centro de Informática na Educação Superior- CIES) (ARAÚJO, 2008).

Todo esse avanço de implantação da informática na educação brasileira sofreu um atraso por conta da mudança de governo. A ditadura militar não via esse projeto como algo a ser priorizado, inclusive, dificultando financeiramente o desenvolvimento dos centros- pilotos do Projeto EDUCOM.

Como maneira de dar continuidade ao projeto o CAIE, elaborou o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (PAI), com objetivos de apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática na educação formal e não formal de 1º e 2º graus e organizar ações de Informática na Educação junto aos sistemas municipais e estaduais de ensino. Esse projeto buscou atingir uma autonomia tecnológica no país em suas ações para o setor da educação, recomendou recursos financeiros e técnicos aos centros- piloto e o retorno das atividades de pesquisa (ARAÚJO, 2008).

Os professores que participaram dos cursos oferecidos pela UNICAMP tinham o compromisso de organizar e implantar um Centro de Informática na Educação (CIED) junto às secretarias de educação da sua cidade. Entre 1988 e 1989 foram implantados, em diferentes estados, os ambientes de aprendizagem informatizados (CIEDs).

Como forma de fortalecer o projeto de informatizar a sociedade brasileira o MEC criou em 1989 o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) com o objetivo de desenvolver a informática no país com atividades e projetos, com fundamentação pedagógica, com a premissa de incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio de informática educativa. Esse programa propunha a criação de núcleos em todos os estados com a finalidade de formação de professores, de uso pedagógico do computador e de criação de novas metodologias para tal uso. Esses núcleos se constituíram nos Centros de Informática na Educação Superior (CIES), Centros de Informática na Educação Técnica (CIET), com vínculos respectivos com as universidades, escolas técnicas federais e secretarias de educação (MORAES, 1993).

Desde 1990, apontou uma necessidade de criação de 553 núcleos de informática no país, essa necessidade de formação de recursos humanos, altamente capacitados para a implantação da tecnologia no Brasil. Outro marco importante sobre a implementação da informática na Educação, foi o início das atividades de Educação a Distância como oportunidade apresentou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n°. 9394/ 1996).

O EAD passou a ser uma realidade da educação brasileira, principalmente para as pós-graduações *lato e stricto sensu*. Que só poderiam ser ofertadas neste modelo quando as instituições fossem credenciadas pela União e deveriam conter em sua estrutura, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho final de conclusão do curso (MORAES, 2007).

Atualmente ainda temos o ProInfo, o Programa Nacional de Informática Educativa que foi implantado pela Secretaria de Educação a Distância, através da portaria n° 522/ MEC, em 9 de abril de 1997. Esse projeto tem parceria com os governos estaduais e municipais, em que tem como objetivo introduzir as TICs nas escolas públicas, como ferramentas para o desenvolvimento do processo educacional, que tem como orientação os documentos dos projetos anteriores a ele. O ProInfo foi uma das reformas que aconteceram em 1990, em que explicitou a busca por uma política educacional de qualidade para os brasileiros (ProInfo, 1997).

Esse projeto foi operacionalizado pelos Estados e Municípios, em que cada unidade da Federação existia uma Coordenação Estadual do ProInfo, cujo trabalho era introduzir as TICs nas escolas públicas de ensino básico. Para apoiar tecnologicamente e garantir a evolução do programa em todas as unidades dos estados, foi criado o Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE), que tinha a função de preparar os profissionais da educação e oferecer suporte para o desenvolvimento do uso das novas tecnologias nas escolas que tinha o projeto. O ProInfo tinha como objetivos: melhorar a qualidade do processo ensino- aprendizagem; possibilitar a criação de metodologias nos ambientes escolares a partir da incorporação adequada das novas tecnologias de informação pelas escolas; proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (ARAÚJO,2008).

O processo de implantação na sociedade brasileira o uso da Informática caminhou no sentido de atender a demanda do capitalismo em uma sociedade de um país emergente, mas que foi marcada por ideários neoliberais. E assim, como nos demais países do mundo que adotaram o sistema econômico capitalista, os sujeitos são parte ativas da economia e somado a isso as vontades individuais deles geraram uma consciência individual e uma cultura coletiva. As relações sociais dos sujeitos foram o eixo condutor do mercado capitalista, ou seja, o que aconteceu nas grandes empresas que foi gerado na economia acabou tornando-se exigência na sociedade. A lógica de mercado apontava como critérios exigidos pela nova sociedade informática, a necessidade de formarem uma força de trabalho qualificada em tecnologias.

Novas habilidades e competências foram exigidas para que o indivíduo pudesse ter acesso ao mercado de trabalho. A acelerada sociedade da tecnologia e informação exigiu pessoas com a capacidade de pensar, articular, refletir em situações cada vez mais próximas da sua realidade. Por isso, dentro do sistema capitalista a escola é a instituição responsável pela formação dos sujeitos que poderiam ser capazes de tornarem-se a estrutura da produção. As instituições educacionais foram os alicerces de articulação entre o sistema educativo e o sistema de produção.

Cabem as escolas e o corpo docente delas em preparar para sociedade sujeitos articuladores, críticos, criativos, formadores de opinião e que sabem lidar com as situações problemas do meio em que vivem e também possam ser mão de obra qualificada para adentrarem no mercado de trabalho. Nesse contexto, as escolas devem

atrair os alunos, que atualmente reduz nas possibilidades dos recursos didáticos utilizados e nas metodologias empregadas nessas instituições.

“As tecnologias de informação e de comunicação são ferramentas necessárias, mas apenas sob formas apropriadas que levarão as pessoas a aprender e a trabalhar numa economia do conhecimento” (COLIS, p.198). Para a autora COLIS, as TICs devem fazer parte da nova conjuntura das escolas, são ferramentas que produzem alterações significativas nas estruturas de interesses dos alunos que são sujeitos que vivem conectados à realidade virtual e que ao mesmo tempo tem um bombardeio de informações a todo o momento do mundo real. São indivíduos que estão imersos no processo de globalização que exige deles competências e habilidades que são aprendidas quando ocorre no processo educacional à inserção de modelos pedagógicos que conseguem inserir as TICs como parte do processo de ensino- aprendizagem.

A era das informações e tecnologias exigiu uma reflexão sobre as mudanças provocadas pela tecnologia, demonstrando que vivemos em um mundo tecnológico e que tudo que realizamos atualmente é necessário o uso da tecnologia. As tecnologias colocam para escola e sociedade novas exigências que conseqüentemente são cobradas para os alunos e para os professores. Isso implica em saber utilizar as ferramentas tecnológicas não somente em suas finalidades básicas, mas explorar suas potencialidades através do universo que a internet proporciona na busca de informações e elementos que podem transformá-las em conhecimento. Ensinar utilizar as ferramentas tecnológicas para os alunos permite só o contato deles com a estrutura das ferramentas, mas não a formulação das informações ali adquiridas em conhecimentos.

Por alguns anos as TICs foram inseridas nas escolas como parte da estrutura física que gerava status de uma boa escola, tanto as escolas do setor privado quanto às escolas do setor público. A escola que possuía um laboratório de informática já tinha um processo educacional mais diferenciado, mas necessidades da sociedade e do mercado de trabalho cobravam cada vez mais das escolas a forma como elas iam inserir as tecnologias nas aulas. Ocorriam avanços cada vez mais rápidos no campo da tecnologia e os anos 2000 foram marcados por inúmeros avanços das ferramentas tecnológicas. A globalização e o acesso mais rápidos às inúmeras informações passaram a estar cada vez mais presente no cotidiano dos estudantes, porém não foram acompanhados por processos educacionais que pudessem preparar os alunos para tais avanços.

Somente no ano de 2020 durante a pandemia do Covid-19, em que as instituições escolares se viram obrigadas a inserção das TICs nas aulas online como única forma de continuar o ano letivo. A abrupta mudança das aulas presenciais para as aulas online trouxe a exposição à situação decadente das escolas brasileiras quanto ao acesso e uso das ferramentas tecnológicas no processo educacional. Essas decadências foram vividas principalmente por alunos de escolas públicas que foram mais atingidos por essa rápida mudança.

A falta de políticas públicas que cobrassem e dessem acesso aos avanços tecnológicos para as escolas públicas ocasionaram mais desigualdade na sociedade brasileira. As inúmeras limitações dos alunos de escolas públicas para terem acesso à educação durante a pandemia gerou ainda mais desigualdades, evasão escolar, déficit na aprendizagem e jovens precarizados para adentrarem no mercado de trabalho. Assim, como no mundo do trabalho, na educação também é identificado um abismo social em expansão entre os jovens incluídos digitalmente e os excluídos.

A precariedade da conectividade e a falta de espaço apropriado para os estudos em casa, somadas à queda da renda das famílias que acabavam exigindo dos jovens que tivessem que contribuir financeiramente em casa, promoveu uma queda na capacidade de aprendizagem dos alunos e também o aumento da evasão escolar.

Com esse cenário ficou nítido a importância de políticas públicas nas quais sejam priorizadas estratégias de ensino, de formação de professores e a adoção de novas metodologias para o processo educacional voltadas para as escolas públicas com a intenção de diminuir a evasão e resgatar o interesse dos jovens pela escola.

2.2.1- Educação em tempos de pandemia

O tempo de pandemia ocasionado pelo vírus do Covid- 19 trouxe uma ressignificação em vários setores da sociedade, dentre eles o da educação. O sistema educacional brasileiro teve que cobrar inúmeras mudanças metodológicas e por vezes pedagógicas das instituições escolares para que fosse viável a continuação dos processos educacionais dos alunos brasileiros durante o ano letivo de 2020 (DA SILVA JÚNIOR; DA SILVA; BERTOLDO, 2020).

No início da pandemia foi noticiada as formas mais rápidas de contaminação e como forma de dificultar o contágio os setores considerados de maior aglomeração, contado de pessoa e que não fosse trabalho essencial foram suspensos e entraram em

lockdown. Entre os serviços suspensos estavam as escolas, assim o sistema educacional brasileiro passou a encontrar meios e formas de não prejudicar ainda mais o ano letivo escolar.

O meio que possibilitou o retorno às aulas mantendo o distanciamento foram as ferramentas tecnológicas. Os professores e gestores das instituições escolares tiveram que agir de forma muito rápida adaptando o currículo escolar e dos componentes curriculares do ensino presencial para o ensino online. As TICs foram as facilitadoras desse novo processo educacional durante todo o período emergencial do Covid- 19. Coube ao sistema educacional buscar nas tecnologias a solução para o retorno às aulas de forma mais consciente. (DA SILVA JÚNIOR; DA SILVA; BERTOLDO, 2020).

Para muitas instituições e profissionais da educação a adaptação com as ferramentas tecnológicas foi um processo mais rápido, por já terem contato e conhecimentos das tecnologias e de como usá-las no ensino. Porém, uma parcela das instituições e de profissionais não tinham acesso e ou conhecimentos das inúmeras ferramentas tecnológicas que poderiam facilitar o processo educacional.

Muitas escolas do setor particular conseguiram de forma mais rápida a adaptação com as TICs, mesmo algumas obtendo algumas dificuldades ou resistência a essa nova forma ensinar. Para essas instituições a adaptação foi mais rápida já que possuíam recursos financeiros que possibilitaram a disposição dos recursos necessários e também proporcionaram capacitação ou formação continuada aos seus profissionais. Desta forma, as escolas do setor particular rapidamente conseguiram continuar com o ano letivo sem prejudicar tanto o processo de ensino- aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado, a realidade das escolas do setor público foi outra, a falta de recursos financeiros, a falta de conhecimentos de alguns professores e as inúmeras dificuldades das realidades dos alunos dificultaram a volta às aulas. Ficou em evidência que grande parte dos alunos brasileiros de escolas públicas não tinha acesso à internet, não tinham espaços adequados para estudar e muitas vezes não tinham a alimentação do dia, todos esses fatores dificultaram ainda mais a aprendizagem.

Em momentos como esse da pandemia, tornou-se necessário repensar a educação e todos os seus processos. Foram expostos vários déficits do sistema educacional brasileiro que por muito tempo foram sendo postergados e que não acompanharam os avanços tecnológicos e as necessidades da globalização. O não planejamento ao longo dos anos de inserir de forma adequada as TICs e as possíveis metodologias que

desenvolvessem um processo educacional de qualidade ocasionou certa comodidade nas escolas.

A pandemia impôs novas necessidades, outro ritmo para a sociedade mundial. O cotidiano das pessoas mudou muito e o ambiente escolar tinha que adequar-se a essa nova realidade que iria permanecer mesmo depois da pandemia.

Foi necessário explicar para a sociedade e para os professores que as TICs, as plataformas virtuais de aprendizagem, as redes sociais deveriam ser vistas como impulsionadoras da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros. Que não deveriam ser considerados como simples ferramentas, tampouco como soluções para os inúmeros problemas da educação (Fullan, 2007).

Como meio de dar continuidade ao ano letivo de 2020 às escolas precisaram se planejar para migrar para o ensino com a utilização das ferramentas tecnológicas. Essa migração gerou uma transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para o ensino online. Por não ser algo que foi planejado e organizado, os profissionais da educação não fizeram as adaptações adequadas para a realidade do ensino com as tecnologias digitais. A versão do ensino online emergencial pareceu muito com as versões das aulas que eram ministradas no século passado transmitidas por rádio ou TV nas escolas públicas.

[...] o ensino presencial físico (mesmo cursos, currículos e práticas pedagógicas) é transportado para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo menos professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.9).

Assim, só foi reproduzido o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitas escolas, aflorou ainda mais uma perspectiva de educação conteudista. As tecnologias da informação e comunicação só foram ferramentas para transmitir aulas expositivas por meio de webconferência ou vídeo-aulas. Essa situação deixou explícita que mesmo os professores que já utilizavam as ferramentas em suas aulas presenciais encontraram dificuldades para se adaptarem com o ensino online, já que muitos desses

profissionais não tinham uma infraestrutura adequada em suas casas e ou formação continuada específica para trabalhar com essa forma de ensino. A falta de planejamento dos professores, das instituições escolares somadas à realidade do isolamento refletiu muito na queda do desempenho dos alunos.

O ensino online tornou-se mais um dos desafios para os professores do ensino básico que precisaram aprender na prática a usar as tecnologias para continuarem o processo educacional. Mesmo tendo as ferramentas tecnológicas no cotidiano fornecendo inúmeras informações, curso, trocas culturais e aproximação entre os sujeitos foi a pandemia que forçou de forma abrupta o uso delas em sala de aula.

De acordo com Moraes (2006) a rapidez e o acesso de informações do mundo, aconteceu por conta da interatividade que ganhou espaço no âmbito da educação globalizada e que foi proporcionada pelas novas tecnologias, trazendo muita informação para as práticas educativas e aprimorando o processo educacional. Para isso é de suma importância que a escola e o corpo docente refletissem sobre suas práticas e que essas fossem de acordo com a realidade dos seus alunos e quais as ferramentas tecnológicas e metodológicas que estavam disponíveis na atualidade.

Para isso, o sistema educacional foi sendo modificado pela adaptação professor e aluno, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas, internet que passaram a fazer parte da realidade na educação. Dentre os programas e aplicativos, os mais utilizados foram *Sistema Moodle*, *Google Classroom*, *YouTube*, *Google Drive*, *Google Meet*, *Instagram* e *Zoom*. Toda essa tecnologia facilitou as aulas onlines e depois as aulas remotas e quando são associadas com metodologias apropriadas tiveram um avanço significativo no processo educacional dos alunos.

Todas as modificações ocasionadas abruptamente pela pandemia no que tange a educação causaram um sentimento de estranhamento. O contato com as novas tecnologias e as várias informações, proporcionaram o que é denominado por Bhabha (2010) como “lugar fronteiro”. Em que a fronteira é composta pelos valores, conhecimentos e costumes já pertencentes aos sujeitos, e o encontro com o algo novo que fará parte da construção de mais e novos conhecimentos, valores e costumes. Por mais que os seres humanos estejam propensos a sempre aprender algo novo, isso também causa o estranhamento.

Neste sentido, unir o que já existia com algo novo e gerando a possibilidade novos conhecimentos, são chamados de hibridação. O processo de globalização que proporcionou as inúmeras trocas culturais e de informações com o acesso à internet

foi uma das formas de hibridação, as pessoas foram aprendendo com essas trocas sem deixar os seus valores e culturas.

“Considero atraente tratar a hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Talvez a questão decisiva não seja estabelecer qual desses conceitos abrange mais e é mais fecunda, mas, sim como continuar a construir os princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meios as suas diferenças, e aceitar o que cada um ganha ou está perdendo ao híbrida-se”. (CANCLINI, 2003, p. 39)

Os termos fundamentais no domínio da Educação mediada pelo digital ganharam relevância no ambiente educacional durante a pandemia. O “estranhamento” entre o presencial e o online, gerou várias questões, adaptações e termos ao longo do processo educacional. Termos como Ensino Remoto, Ensino a Distância, Educação a Distância, *Blended Learning*, Educação Híbrida e outros.

A adesão das TICs na educação é um processo que mesmo com a volta das aulas presenciais essas ferramentas vão continuar fazendo parte da realidade das escolas brasileiras.

De acordo com LIBÂNEO (2007, p. 309) afirma que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhor a qualidade dessa aprendizagem”. Desta forma, cabe à instituição de ensino e ao corpo docente saber como ampliar todo potencial existente no sistema educacional fazendo o uso das ferramentas tecnológicas, com as pedagogias, metodologias aplicadas na escola. Compreender que ambiente escolar por ser um espaço social, onde o sujeito terá o seu processo de socialização desenvolvido e a construção da sua cidadania, será nesse meio que são desenvolvidos e aprimorados os reflexos das necessidades socioeconômicas desejadas e aprovadas pela sociedade.

2.2.2 Ensino híbrido

O Ensino Híbrido um dos termos que ganhou notoriedade na pandemia tem como foco técnicas, métodos ou ainda metodologia de ensino em que terá o aluno como protagonista do processo educacional relacionando o melhor do ensino presencial e do ensino online. É uma metodologia de ensino que acredita que pode-se utilizar TICs e as aulas online como ferramentas de suporte ao ensino, de modo a potencializar e facilitar o aprendizado dos alunos.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum

elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência”. (CHRISTENSE, HORN; STAKER, 2013, p.7)

A metodologia do ensino híbrido possibilita proporcionar a dinâmica em que os alunos e os professores não podem ocupar lugares separados no processo educacional, são considerados agentes participantes do processo de ensino-aprendizagem em que o aluno será o ponto de partida da sua aprendizagem.

No ensino híbrido o aluno deve ser gerenciado (“guiado”) pelo seu professor e não mais controlado. Significa o paradigma que presumia que as TICs poderiam substituir o trabalho do professor não é verídico e que há uma necessidade de manter os docentes enquanto orientadores do ensino. Os professores são os responsáveis em implantar as tecnologias e metodologia do ensino híbrido no ambiente escolar de forma efetiva com metodologias mais tradicionais que têm efeitos positivos na sociedade. As novas e antigas metodologias de ensino- aprendizagem irão interagir de forma cada vez mais complexas e complementares.

A interação com as tecnologias dentro de sala de aula permite a alunos e professores melhor aproveitamento do tempo e conteúdo, uma vez que as aulas se tornam mais instigantes e dinâmicas, fazendo também com que o aluno seja parte ativa do processo de construção e não apenas um mero receptor (BOTTENTUIT; COELHO, 2019, p. 21).

A metodologia híbrida, que tem como uma das propostas principais de que o aluno será o protagonista da sua história educacional, se apresenta como solução às críticas acerca do modelo de educação por vezes usada no país. Porém, é notória a expectativa positiva sobre as metodologias do ensino híbrido, que por falta de preparo e de instrução tecnológica, pedagógica e didática do corpo docente vem enfrentando barreiras para implementação desse novo modelo de ensino. Para Hoffman (2016) considera que as técnicas e as metodologias propostas pelo ensino híbrido precisam ser propagadas e aplicadas a fim de transformar o modo de fazer educação. A proposta desse ensino mescla as variadas metodologias e práticas pedagógicas dos modelos tradicionais e dos inovadores.

O pesquisador José Moran, a educação em si já é híbrida por natureza, uma vez que sempre estão combinando modelos curriculares, metodologias e diversas formas para o processo educacional, misturadas.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de

inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado (MORAN, 2015, p.41).

Lilian Bacich, também pesquisadora do Ensino Híbrido, complementa com seus estudos com o fato de que os alunos são diferentes entre si, possuem realidades e com o desenvolvimento das habilidades de formas diferentes e que o ensino híbrido é um caminho que abraça essas diferenças em termos de efetividade de aprendizagem. Em que não existe uma maneira única de aprender, sendo processo contínuo, de diferentes formas e em diferentes espaços.

Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.72).

O ambiente de sala de aula é considerado heterogêneo, por ser formado por sujeitos com realidades diferentes, culturas variadas, e com formas de aprendizagem diferentes. Em função disso, atender às diferentes necessidades dos alunos de forma individualizada é uma tarefa difícil e por vezes quase impossível. Diante desse cenário, o ensino híbrido contempla de forma satisfatória esses fatores, uma vez que possibilita diferentes métodos para uma mesma situação de aprendizagem, de modo a contemplar uma maior gama de necessidades dos alunos. Potencializando as especificidades positivas dos discentes, desse modo o aluno estará mais motivado em melhorar as suas habilidades pouco desenvolvidas e será ativo no seu processo individual de aprendizagem.

Esse ambiente de sala de aula em que os alunos são mais participativos e envolvidos com o processo educacional, o docente será desafiado a possibilitar aulas e atividades mais ativas e inovadoras. O professor estará livre para refletir sobre suas práticas de ensino e desafiado a aprimorá-las, para que cada vez mais possam apresentar resultados satisfatórios. Mesmo em escolas públicas em que o cenário tende a ser bem diferente da realidade das escolas particulares, o contexto social dos alunos do setor público na maioria das vezes a aprendizagem não flui de forma satisfatória. Nesse sentido, o professor e alunos podem aproveitar da melhor forma os recursos físicos e metodológicos que a escola oferece, uma vez que a metodologia do ensino híbrido permite a autonomia e criatividade livres para o desenvolvimento de atividades

e aulas que possibilitem atingir os objetivos essenciais para a aprendizagem dos alunos. Afirmam, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando Trevisani:

Essa autonomia é construída gradativamente, e as tecnologias digitais que estão ao nosso redor nos dias atuais enfatizam uma mudança de mentalidade. Para Lankshear (2007), as práticas sociais contemporâneas formais e informais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Segundo o autor, essas práticas sociais devem ser entendidas como um novo *ethos* ou uma nova mentalidade dos nossos alunos, que deve se diferenciar dos “tradicionalismo” da década de 1970, nos quais o mundo era centrado, hierárquico e se baseava na recuperação do modelo industrial da época, a pessoa era entendida como uma unidade de produção, as especialidades e autoridades estavam localizadas nos indivíduos e nas instituições, e as relações sociais era estáveis. Entretanto, no contexto virtual – no qual a geração dos nossos alunos se encontra -, o mundo funciona a partir de princípios e lógicas não materiais, é descentrado e plano, o foco está na participação contínua dos indivíduos, no coletivo como unidade de produção, as competências são distribuídas e coletivas, e as relações sociais se dão nas mídias digitais, cada vez mais emergentes e visíveis (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.68).

Os alunos não são os mesmos para os quais o sistema educacional atual e as metodologias foram criadas. O antigo aluno é um sujeito mais isolado, o novo aluno, mesmo vivendo boa parte dos seus dias conectados no ambiente virtual, tende a ter mais interação social. Se a busca pelo conhecimento em outro momento já foi silenciosa e por vezes obrigatória, os alunos da atualidade possuem uma necessidade de novos conhecimentos e principalmente de informações. Qualquer pessoa, em qualquer lugar que tenha acesso à rede de internet poderá acessar um mundo de informações, este fator de certa forma oportuniza várias vantagens para o processo de aprendizagem do aluno.

Os indivíduos com 25 anos de idade atualmente pertencem à primeira geração que cresceu em meio a abundância de tecnologias e acesso a informações. A geração Y passou grande parte de sua vida cercada por avanços tecnológicos, como computadores, notebooks, celulares, iPods, tablets, sites de informações, redes sociais e outras inúmeras ferramentas da “Era Digital”. Eles estão imersos em um excesso de informações, sendo que, nas redes sociais, muitas vezes as informações estão vinculadas apenas a imagens. Por outro lado, a geração dos professores, conhecida como geração X, são os imigrantes digitais, que só tiveram acesso às tecnologias na fase adulta. Sua aprendizagem foi construída principalmente por meio de textos, exercícios e recursos audiovisuais como representantes ou complementos dos textos. Isso leva à conclusão de que os professores imigrantes digitais enfrentam dificuldades para ensinar os alunos da geração Y e da geração Z (que não conhecem outra realidade

além da tecnologia), pois esses alunos utilizam linguagens completamente novas, mais interativas e com forte dependência tecnológica (CHRISTENSE, HORN; STAKER, 2013).

Por conta do avanço significativo da tecnologia dos anos 90 para cá, as ferramentas digitais tornaram-se parte fundamental do cotidiano da sociedade. Entretanto, muitas instituições escolares continuaram unicamente com as metodologias de ensino tradicional dentro de sala de aula o que provocou um choque de linguagens, cultural e de ensino entre os alunos e os professores, sendo um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. As TICs precisaram ser utilizadas como ferramentas de mediação no processo educacional do ensino fundamental dos anos finais.

Como usuário da rede de informações, o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas. A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referências teóricas/ práticas (BEHRENS, 2000, p 77).

As ferramentas tecnológicas enriquecem as aulas, quando utilizadas como uma alternativa para o desenvolvimento do ensino dos conteúdos, facilita o processo de ensino-aprendizagem gera uma motivação, engajamento e proporciona diversas formas de desenvolver as habilidades nos alunos. Moran discute que, “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p.63).

No Ensino Híbrido as TICs são as ferramentas facilitadoras da aprendizagem, em que podem ou não fazerem parte do processo de aprendizagem. Esse ensino está muito mais voltado para a forma como são ensinados os alunos, desenvolver a autonomia, a proatividade, fazendo com que sejam agentes ativos na construção do conhecimento. O modelo híbrido promove a autonomia do discente. Com a possibilidade de aprender tanto em casa, de forma virtual, quanto em sala de aula, o aluno cria o seu próprio plano de estudos e pode contar com o apoio dos professores nas orientações do estudo e para tirar as dúvidas. Dessa forma, o estudante desenvolve

independência e senso de responsabilidade tendo durante todo o processo o apoio dos seus professores.

À educação, enquanto vetor de desenvolvimento no processo de transformação das sociedades, cabe se apropriar e dominar todos os meios e ferramentas que possam facilitar esse desenvolvimento. O ambiente escolar assume o importante papel de conduzir durante o processo educacional que os sujeitos consigam aprender com as novas necessidades da sociedade geradas pelas inúmeras informações e avanços tecnológicos. Pensando a educação híbrida em modelos pedagógicos mais inovadores, o pesquisador José Moran, afirma:

As instituições mais inovadoras procuram integrar algumas dimensões importantes no seu projeto político- pedagógico: ênfase no projeto de vida de cada aluno, com orientação de um mentor; ênfase em valores e competências amplas: de conhecimento e socioemocionais; equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal. Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais (MORAN, 2015, p. 44).

Diante de tantas necessidades e desafios que os alunos do século XXI exigem, a proposta do ensino híbrido surgiu como uma possibilidade de adequação, modernização e, por consequência, uma metodologia de ensino mais socialmente engajada nas aprendizagens individualizadas e capaz de preparar os alunos para as exigências da sociedade e do capitalismo. Esse ensino ampliou as perspectivas e possibilidades de bons resultados, por otimizar os ambientes e os recursos educacionais, essa metodologia propôs que todo o processo educacional se voltasse para as necessidades dos alunos, descentralizando o processo e o professor deixando de ser a figura mais importante do ensino, uma vez que propôs que o aluno seja autônomo e responsável pelo seu processo de ensino- aprendizagem.

O aluno passará a enxergar nos ambientes em que vive e frequenta, a interação com os outros alunos e professores como possíveis laboratórios de aprendizagem. Ele passará a reconhecer no seu cotidiano situações problemas que podem ser resolvidas com os conhecimentos que são elaborados na escola, o aluno entende o sentido nos conteúdos que estuda em História por exemplo. O aluno vivenciando essas experiências no ambiente escolar terá condições de interagir e se posicionar de forma mais crítica frente ao que lhe for exposto, seja por seu professor, por colegas de sala de aula e ou por pessoas da sua vivência. Portanto, para que a metodologia do ensino híbrido dê resultados satisfatórios, precisará ser muito bem planejada, antes de ser

colocada em prática. O professor deve traçar suas metas e as metas individualizadas de cada aluno, organizar as aulas e atividades adequadas para cada um, para que eles possam agir de forma autônoma, mas sem deixar de ser amparado.

Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.72).

Durante o processo educacional do ensino híbrido deve-se ser feito alguns momentos em que o professor precisará desenvolver atividades de autoavaliação para os alunos, pois dessa maneira, perceberão onde precisam melhorar. Será nessa etapa que é possibilitado uma interferência do professor para definir novas metas e formas metodológicas de como pode melhorar o desenvolvimento do aluno. O professor ficará atento durante todo o processo educacional dos seus alunos para que identifique os pontos nos quais deverá agir de forma mais intensa e assertiva. A avaliação sugerida pela metodologia do ensino híbrido ocorre durante essa troca entre o aluno e o professor, em que vão percebendo o que precisa ser mais abordado nas aulas, por exemplo. A avaliação é de caráter diagnóstico, a forma de melhor personalizar o foco de ensino do aluno em que possibilita melhor o acompanhamento.

É percebido por alguns profissionais da educação que cada aluno possui o seu ritmo de aprendizagem e habilidades mais fáceis de serem desenvolvidas. Existem alunos que têm mais facilidade em uma temática ou habilidade e dificuldades em outras; assim, cada um tem o seu ritmo, por isso a importância de personalizar o processo educacional para os alunos, mesmo que pegue um tempo maior do trabalho dos professores no início essa forma facilitará no final do processo. Esse tempo mais trabalhoso poderá ser reduzido pelo uso das tecnologias aliadas com o ensino dos alunos e a metodologia da aprendizagem colaborativa¹¹.

Nessa nova modalidade de ensino, que alia tecnologia a encontros presenciais (Ensino Híbrido), o tempo de aula não mais é definido como no método tradicional. Os alunos podem acessar conteúdo, participar de grupos de discussão e resolver problemas ou treinar habilidades importantes ao seu aprendizado de qualquer lugar, a qualquer momento, desfrutando de uma experiência de aprendizagem intensiva e autônoma (BERTHOLDO NETO, 2017, p. 69).

¹¹ - Aprendizagem colaborativa- “o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.88).

O aluno ao perceber que o seu processo educacional está tendo saldos positivos por conta da sua busca por novos conhecimentos, sente-se motivado a buscar mais e também sentir-se motivado em compartilhar com os seus pares as novas descobertas. Outra possibilidade que o ensino híbrido proporciona com a sua metodologia é essa troca de aprendizagens entre os alunos, esse comportamento deve ser motivado pelo professor para que a troca de conhecimentos flua de forma natural. Todo esse processo motiva ainda mais a autonomia do aluno, a vontade de buscar mais conhecimentos e o despertar dele para ser mais questionador e crítico no ambiente escolar e nos outros meios em que frequenta. Desta forma, o aluno conseguirá formar uma autonomia na aprendizagem e o senso crítico mais apurado, “um ensino personalizado exige muito mais do estudante, que tem de ter autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesses” (SCHNEIDER, 2015, p. 104).

Nesse tipo de ensino o que se percebe são os aspectos tais como a colaboração, a autonomia e o compartilhamento de conhecimentos. Estes são fatores otimizados com as metodologias híbridas, isto porque a interação e compartilhamento de aprendizagem entre os alunos e os professores acontecem de forma muito intensa e significativa, principalmente nas dinâmicas que fazem a base desse ensino, como, por exemplo, a sala de aula invertida, a rotação de grupo. “É importante que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.88).

Os estudos feitos pelos pesquisadores do Clayton Christensen Institute, abordam algumas formas de aulas em que as TICs possam ser inseridas de forma integral e significativa ao currículo dos componentes escolares e, que tem um papel essencial no processo educacional, principalmente na personalização do ensino e da autonomia do aluno. Os alunos são ativos e participativos no seu processo educacional, são eles que irão sinalizar a melhor forma de aprender e quais os melhores recursos metodológicos e tecnológicos para facilitar esse ensino. Os pesquisadores chegaram a algumas propostas de ensino híbrido que organizam-se de acordo com o esquema que está apresentado na Figura 1 a seguir:

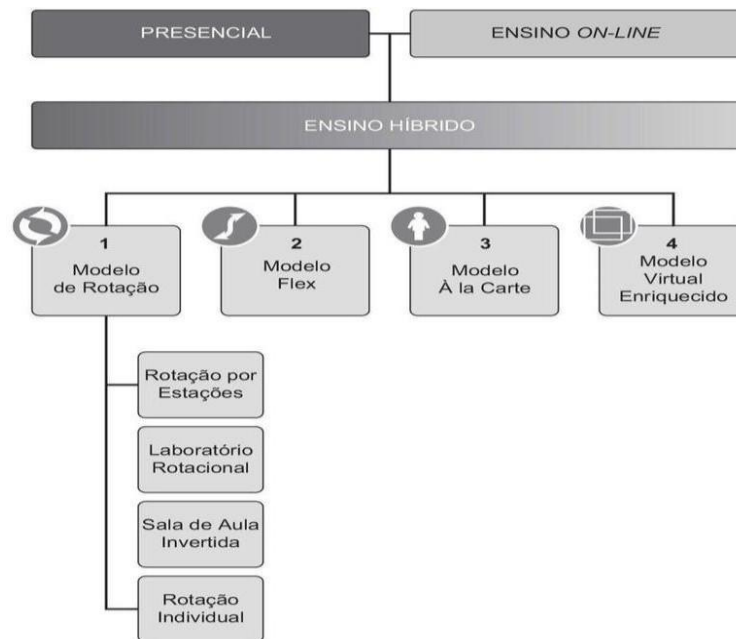


FIGURA 1

Propostas de ensino híbrido.

Fonte: HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: using disruptive innovation to improve schools*. Wiley. 2015 by Michael B. Horn, Heather Staker. All rights reserved.

Lilian Bacich, Adolfo Neto e Fernando Trevisani (2015) explicam os modelos de propostas do ensino híbrido desenvolvido pelos estudiosos Michael Horn e Heather Staker os modelos são quatro, o de rotação, que é o mais fácil e adaptável a realidade da maioria das escolas do Brasil. Essa primeira proposta possui atividades em que os estudantes realizam de acordo com um horário fixo ou orientações do professor. As tarefas podem envolver diferentes atividades, tais como discussões em grupos, atividades escritas, leituras, pesquisas e atividades online. Nesse modelo, há as propostas de rotação por estações em que cada estação tem um objetivo específico definido pelo professor de acordo com a aula que irá ministrar, mas as estações estarão ligadas ao objetivo central da aula.

No laboratório rotacional é dividida a sala em dois grupos onde um grupo irá passar um momento na sala de aula, enquanto o outro grupo estará desenvolvendo o processo com acesso às tecnologias em outra sala, em um determinado tempo os grupos vão trocar de módulos fazendo com que a sala inteira passe nos dois módulos e aprendam a mesma temática da aula de formas diferentes; rotação individual essa proposta se parece com a rotação por estação, porém, cada aluno tem seu roteiro e a

sua atividade de forma individual e nesta o aluno não é obrigada a passar por todas as estações (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Essa proposta tem uma ideia de personalizar ainda mais o processo educacional dos alunos, em que o foco é o caminho a ser percorrido pelo discente de acordo com suas dificuldades e ou facilidades e por última a proposta da sala de aula invertida, o aluno estuda o conteúdo antes da explicação do professor, a teoria é estudada em casa através do formato online, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resoluções de atividades, sanar dúvidas, entre outras demandas. O conhecimento e as dúvidas são compartilhados em sala de aula com o professor e demais alunos, nesse momento a aula do professor será guiada de acordo com as demandas dos alunos (BACICH, 2015).

Existem também outros modelos que têm os planos educacionais muito mais personalizados, que precisam de autonomia e responsabilidade redobradas já que serão os próprios alunos que vão sinalizar quando estarão prontos para serem avaliados e se atingiram os seus objetivos. Os modelos são o Flex, *à la carte* e o Virtual Enriquecido.

A autora Lilian Bacich fala que o modelo Flex, os alunos têm planos com várias atividades para serem cumpridas, com ênfase no ensino online. O ritmo de cada aluno é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer as dúvidas. Essa proposta se assemelha muito com a rotação individual, a diferença é que o modelo Flex não é organizado por anos. No modelo *à la carte*, é o estudante responsável pela organização dos seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados pelos professores. O processo educacional ocorre no momento e local mais adequados. Nessa abordagem uma parte inteira é feita online, que pode ocorrer no ambiente escolar, em casa ou em outros locais. E no último modelo que é o Virtual Enriquecido, ocorre uma experiência que envolve toda escola, cada aluno terá o tempo dividido entre as aulas presenciais e as aulas online em todos os componentes curriculares. Os alunos podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez na escola (BACICH, 2015).

Esses últimos três modelos não são os melhores para serem aplicados nas escolas do Brasil, eles não satisfazem as necessidades da nossa realidade. As instituições, os professores e alunos brasileiros não estão adequados para o ritmo e a autonomia propostos por esses modelos. Assim, o modelo mais adequado para as escolas brasileiras é o de rotação, por propor métodos que desenvolvem todos os

fatores positivos do ensino híbrido no ambiente escolar com as aulas presenciais e online (BACICH, 2015).

Mesmo com inúmeros fatores positivos, o Ensino Híbrido enfrenta grandes dificuldades e desafios na sua aplicação nas escolas públicas. Dentre eles, talvez o mais desafiador seja superar a resistências de profissionais da educação que por muitos motivos, nem sempre querem inovar as suas posturas em sala de aula, seja pelo comodismo acadêmico, seja pelas dificuldades relacionadas com o uso de metodologias ativas, com as estruturas físicas e tecnológicas oferecidas pelas instituições educacionais que não atendem as necessidades desse tipo de ensino e ou pelo analfabetismo tecnológico dos docentes. São fatores que estão relacionados com as atuais necessidades e exigências da sociedade.

Desta forma, sem que haja o engajamento dos professores e apoio estrutural das escolas dificilmente terá como incentivar os alunos e ter resultados satisfatórios. Deve haver incentivo em todo corpo docente e discente das escolas públicas que pensam na aplicação do Ensino Híbrido. O professor como responsável pela aplicabilidade das metodologias híbridas, responsável em ser o guia do processo educacional e o maior incentivador dos alunos. E os alunos devem perceber e apropriar-se do papel de protagonista do processo educacional, ser comprometido e autônomo com a sua aprendizagem. É um tipo de ensino que exige comprometimento, responsabilidade e autonomia e isso esbarra em mais um fator desafiador da educação brasileira. Infelizmente, os alunos de escolas públicas não apresentam essas características, em função de inúmeros fatores sociais e econômicos que já fazem parte da história da escolaridade brasileira há anos.

Por isso, a enorme importância da formação do professor, o quanto esse profissional entende que é necessário superar os modelos de ensinos padrão. Para o autor Buzzato (2007), entende-se que o letramento digital deve ser também crítico, aprendido para além do desenvolvimento de competências de leituras e escritas digitais, mas que deve envolver e desenvolver leitura consciente e crítica do mundo.

Considerando que o letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade para que o sujeito interaja de forma consciente e atinja o que Freire (2005, 1987) chama de processo de conscientização, a tomada de decisão, como elemento impar para a aprendizagem do adulto, o conceito e a prática do letramento devem fazer parte dos cursos de formação de educadores (BRUNO, 2007, p.134).

O professor deve primeiro sanar as suas dificuldades quanto às novas formas de ensinar para depois fazer com que os alunos percebam a importância dessas mudanças, para que aceitem e trabalhem de forma significativa no processo educacional. Deve haver uma relação de comprometimento entre as escolas, os professores e os alunos, esse tripé que será responsável para que o Ensino Híbrido possa ser desenvolvido nas escolas públicas.

2.2.3 Ensino de História: metodologia do ensino híbrido para uma prática renovada

Os jovens da atualidade necessitam desde o início dos anos 2000 por um ensino de História mais dinâmico que, ao contrário do tradicional quadro branco, pincel atômico e livro didático, também como suporte pedagógico à linguagem das TICs. Sensível a essa mudança, a Didática e a Pesquisa historiográfica estão se paramentando e ampliando os seus estudos e aplicabilidades para explicar as inúmeras mudanças e justificativas do porque usar as TICs nas aulas de História, já que as aplicações desses recursos esbarram na resistência de alguns professores.

As novas tecnologias no processo de ensino- aprendizagem de História têm um grande potencial para melhorar a relação professor/ aluno, os moldes de aulas tradicionais nas quais o professor de História fica à frente na sala de aula como detentor do conhecimento, e os alunos atrás só recebendo conceitos prontos, de forma passiva, não dão mais conta das necessidades de uma sociedade que é movida por inúmeras informações a todo minuto. No atual cenário, embora haja tentativas de inovar o ensino, essas inovações e ou mudanças devem trazer as tecnologias atreladas aos métodos e a qualidade de um ensino eficaz e eficiente. O professor de História deve trabalhar com o conhecimento histórico fazendo relação com a realidade dos seus alunos e com aquilo que eles gostam e se identificam.

Nos últimos anos não tem sido fácil para os professores de História selecionar os conteúdos históricos a serem ministrados nas aulas, por entender e reconhecer que a sala de aula possui distintas realidades socioculturais. Cabe ao professor decidir manter os conteúdos tradicionais ou priorizar aqueles que se aproximam da realidade dos seus alunos. Para isso é de extrema importância que o professor lance mão de métodos e recursos didáticos que possibilitem ao seu aluno ser participante ativo do processo educacional. Na concepção das Orientações Curriculares para o Ensino

Fundamental Dois, “No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas” (BRASIL, 2013, P.44).

Bittencourt (2009) reconhece a importância de que o currículo seja elaborado a partir da problemática da escolha de conteúdo para serem trabalhos em sala de aula, pois quando feita a seleção dos conteúdos permite-se reconhecer as limitações de se ensinar toda a história da humanidade, além de estar atento às novas mudanças propostas pelo ensino de História. Outro aspecto relevante na escolha dos conteúdos é que o professor de História demonstra domínio sobre a produção historiográfica e a sua inserção no cotidiano dos alunos e da escola, possibilitando melhores condições de aprendizagem para seus alunos.

Em História, não se entende como apreensão de conteúdos apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. (BITTENCOURT, 2008, p. 106)

Para Bittencourt (2008), é de extrema importância o conhecimento teórico, por ser uma condição necessária para tornar o conhecimento histórico acessível e compreensível aos profissionais de História de maneira que eles possam potencializar o seu trabalho na escola. O objetivo de se conhecer a historiografia não é somente promover discussões acadêmicas, embora seja necessário, mas principalmente refletir sobre a prática docente com o intuito de promover uma aprendizagem coerente e efetiva para seus alunos.

As mudanças comportamentais geradas pela dinâmica do excesso de informações e de tecnologias ocorrem o tempo todo no cotidiano dos sujeitos. Essa interação acontece praticamente em todos os setores da sociedade, contudo o ambiente escolar é o que tem sofrido pouca influência, os avanços tecnológicos não chegam com a mesma intensidade com que chegam aos outros espaços sociais, ou quando chegam não são usados como parte da educação.

Desta forma, ainda existem instituições educacionais que usam como modelo de ensino aplicado há vários anos, e o mais preocupante, fazendo uso de metodologias que não são eficazes. Dessa maneira, o que temos de fato é que muitos docentes não estão conseguindo motivar os seus alunos que têm como principal causa o choque

cultural das gerações. Os alunos atuais possuem uma necessidade de estar por dentro de todas as informações que lhes interessem. Eles têm acesso a uma variedade muito grande de informações, que muitas vezes nem sabem como usá-las de forma eficiente.

Nesse momento em que os professores atuam, enquanto orientadores do ensino, transformando as inúmeras informações que os alunos têm acesso em conhecimentos.

Por um bom tempo os profissionais da educação acreditaram que os métodos de ensino- aprendizagem tradicional aplicados neles quando eram mais jovens, poderiam servir também como métodos para o processo educacional dos seus alunos. Os métodos de ensino convencionais não agradam os novos alunos, para conseguir despertar o interesse e a atenção deles, as aulas devem fazer relação com os seus cotidianos, além de inserir as tecnologias como ferramentas de estudo.

Portanto, cabe ao professor inserir novas metodologias que possibilitem a utilização de ferramentas tecnológicas para trabalhar os conteúdos, assim, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para as demandas da sociedade em que os alunos estão inseridos. O uso das tecnologias deve estar relacionado com a mudança pedagógica, não deve ser usada apenas como um suporte técnico para ilustrar a aula e afirmar que estava fazendo o uso das TICs, é necessário que ela seja acompanhada de uma mediação de metodologias que possibilitem uma aprendizagem efetiva durante o processo educacional. Portanto, a tecnologia enriquece a aula, mas não pode ser colocada à frente do conteúdo, muitos professores acabam abusando do uso de tecnologias para encobrir a ineficiência e a falta de preparo, mas ferramenta nenhuma é capaz de substituir a informação e o professor (LAZZARINI, 2010).

A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento (BEHRNS, 2000, p.103). Trabalhar com novas linguagens nas aulas de História possibilita a ampliação de novas perspectivas de aprendizado, proporcionando uma formação de consciência histórica mais crítica, reflexiva e que ajuda na compreensão de um passado que será contextualizado e de um presente problematizado a partir dos acontecimentos históricos.

A inserção das ferramentas tecnológicas nas aulas de História requer um planejamento e preparo do professor de como introduzir adequadamente as TICs para facilitar o processo de ensino- aprendizagem dos alunos, buscando desenvolver habilidades e competências que serão indicadores de melhorias do desempenho

educacional do país, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz. A partir disso, é preciso conhecer e saber incorporar de forma pedagógica as inúmeras ferramentas tecnológicas disponíveis na educação.

Boa parte do ensino superior referente aos cursos de licenciatura ainda não oferece uma formação inicial que capacite os futuros docentes aos conhecimentos tecnológicos e metodológicos que desenvolvam a educação da geração atual de forma adequada. Gerando lacunas desde a formação acadêmica desses profissionais em educação, principalmente nas estratégias inovadoras de ensino.

É necessário compreender que a proposta do Ensino Híbrido não é a substituição dos professores de História em sala de aula por “youtubers”, gravando vídeos muito bem elaborados para serem reproduzidos de qualquer maneira e fora de contexto pedagógico, com intuito de que os alunos aprendam sozinhos e sem nenhuma orientação em sala de aula. Ao contrário, as metodologias híbridas visam que os alunos mais preparados exigem professores mais preparados, em que estes devem dar o devido suporte para o desenvolvimento dos discentes, dentro e fora da escola. Nessa abordagem de ensino, as horas trabalhadas dos professores podem até aumentar por conta da elaboração dos materiais, a fim de atender às demandas dos alunos. Dessa maneira, os professores devem ter um posicionamento crítico e inovador no sentido de garantir o suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos.

Assim, fica clara a necessidade dos professores comprometidos e capacitados, para de fato darem conta das novas demandas sociais e educacionais, pois por um lado precisam instigar os alunos para que se posicionem de forma autônoma, responsável, crítico e inovador, e por outro, precisam estar prontos para dar os suportes necessários às exigências feitas para os alunos e necessidades diversas de uma turma heterogênea sem perder o foco dos objetivos educacionais traçados para cada aula.

A pesquisadora e historiadora Circe Bittencourt, afirma que o principal objetivo das práticas educativas é promover a autonomia do aluno, assim como o Ensino híbrido. Oportunizar através das aulas e atividades escolares a realização de análises críticas da sociedade e da realidade em que o aluno está inserido por meio da consciência histórica. Desta forma, as práticas metodológicas do Ensino Híbrido conseguem trabalhar de forma muito precisa os conhecimentos do componente curricular da História.

Está pautado na ideia de construir uma consciência histórica, social e crítica dos alunos, o Ensino de História, leva a reflexão da realidade e do cotidiano, aprimorando o aluno a desenvolver a sua intelectualidade, através da interpretação e compreensão do mundo e da realidade na qual está inserido. A aprendizagem desse componente curricular é de fundamental importância para a formação cidadã do estudante.

É necessário o investimento em novas metodologias para trabalhar o Ensino de História, que venha proporcionar um processo de ensino- aprendizagem de forma simples, e que gere a formação de uma consciência crítica e libertadora, desde o ensino básico.

Diante desse cenário, o poder público brasileiro tem um papel de extrema importância para o sucesso das demandas exigidas pela modernização do processo educacional nas escolas do setor público, isto porque precisa-se de profissionais motivados e conscientes dos seus papéis diante a realidade atual, precisa-se de escolas melhores equipas e estruturadas, a fim de que o espaço educacional não seja só a sala de aula e o trabalho do professor.

Com o desenvolvimento de novas metodologias, não só o aluno aprenderá, mas, o professor também, pois ele será desafiado a estudar novas maneiras de ensinar História já que o professor é o guia e mediador do processo educacional do aluno. A formação continuada para os profissionais da educação é de extrema necessidade, haja vista que ele tem que se atualizar e ampliar sua prática para as novas demandas da sociedade e do aluno.

O ensino híbrido possui mecanismos que agregam dentro do Ensino de História, de forma específica no ensino fundamental dois, condição para uma compreensão e releitura dos fatos históricos, na qual o aluno possa compreender o processo histórico de forma mais reflexiva e crítica. Esse ensino favorece o processo educacional de História, na sua amplitude, favorecendo e aumentando o diálogo, a compreensão e desenvolvendo a criticidade e a argumentação do aluno. É um ensino que está em consonância com que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que ela apresenta sobre o desenvolvimento de habilidades e competências em conjunto com as novas metodologias de ensino que no processo educacional articulam o saber, a intelectualidade, as informações, as culturas e a formação social para o segmento da educação básica. Pensando no ensino de história de forma mais ampla, ressalta-se a

potencialidade da sala de aula invertida, por exemplo, para suprir uma demanda característica da disciplina que é a aprendizagem por memorização.

A sala de aula invertida, atende ao intuito de personalizar as aulas para os alunos, oportunizando diferentes formas de aprender, mediadas pelo professor. Isso porque possibilita o acesso a diferentes matérias sobre a temática a ser trabalhada, como textos, vídeo-aulas, reportagens, Podcast, entre outros. O professor apresentará conceitos, conhecimentos que vão proporcionar mais curiosidades ao aluno fazendo-o pesquisar ainda mais. O uso dessa estratégia possibilita a exploração de recursos didáticos diversos, visando atender os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Outro ponto relevante é a possibilidade de trabalhar com várias fontes históricas de acesso físico impossibilitado nas aulas. As TICs facilitam as pesquisas e exploração de diferentes fontes históricas sem sair do ambiente escolar ou de casa, o contato dos alunos com as fontes a partir das aulas da área de conhecimento de História proporciona vasto conhecimento aos alunos.

O ensino de História também pode ser enormemente beneficiado pelo uso de recursos de tecnologia. As múltiplas possibilidades das interfaces digitais viabilizam o acesso a registros históricos antes indisponíveis seja pela distância física entre os estudantes e esse material ou mesmo pela dificuldade de reprodução detalhada e disseminável do mesmo. A História Antiga é um exemplo de área temática que pode ser apresentada de forma mais rica aos alunos, precisamente através do uso das TICs (...) (RODRIGUES, 2016, p. 36- 37).

Aplicar as novas metodologias com o uso das tecnologias é de suma importância para o desenvolvimento do processo educacional dos alunos do fundamental maior. O processo de adaptação das aulas presenciais para as aulas online durante a pandemia do COVID- 19, apontaram a importância de se buscar novos meios didáticos que pudessem atrair os alunos para o conhecimento histórico. Despertar o interesse de jovens que estavam isolados com suas famílias em moradias com cômodos pequenos, com difícil acesso a internet e sem um espaço adequado para o estudo, é um desafio que precisa ser driblado para que a educação possa chegar aos alunos das escolas públicas brasileiras.

Refletir sobre as metodologias e a didática da História é preocupar com os processos que levam para a compreensão dos conceitos da História, as transformações e permanência ao longo dos tempos, os ciclos históricos, com o desenvolvimento da historiografia na educação básica de escolas públicas. Preocupar com o que contribui para o processo educacional e como a historiografia acadêmica pode chegar às aulas do fundamental maior, por exemplo. O ensino de História transita numa zona de

encontro entre os campos da educação e da historiografia em um espaço que ultrapassa o ambiente escolar, alcança questões particulares do cotidiano do aluno e da sociedade que ele faz parte.

A História enquanto área de conhecimento escolar tem como finalidade construir uma identidade coletiva no sujeito, criando assim aspectos de pertencimento, transformando-o em um cidadão acolhido no espaço social ao qual pertence. O autor Carretero, afirma que no processo de aprendizagem “parece claro que os estudantes também possuem ideias prévias sobre muitos conceitos sociais e históricos que são ensinados na escola” (CARRETERO, 1997, p. 34). O aluno já possui conhecimentos prévios os quais são aprendidos com seus pais, com as tradições, culturas e espaços os quais ele faz parte e o desafio do professor de História é transformar esses conhecimentos, com ideias fragmentadas, preconcebidas, sem embasamento científico, em conceitos mais complexos e sólidos. A aprendizagem histórica a partir da área de conhecimento de História consegue produzir mudanças conceituais e formar a consciência histórica do aluno.

Os conhecimentos prévios do aluno serão como pontos de partida para o professor formular os conhecimentos mais elaborados. Para o autor David Paul Ausubel (1980) que estuda a teoria da Aprendizagem Significativa, a chave desse tipo de aprendizagem são os conhecimentos prévios que o aluno possui. Ensinar sem levar em consideração o que o aluno já sabe para o pesquisador, é um esforço em vão, já que o novo conhecimento será apenas memorizado e não aprendido. E levando em consideração o conhecimento já existente serão ampliados e relacionados os novos conteúdos, consolidando cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem, facilitando novas aprendizagens significativas.

Essa forma de aprendizagem conversa de forma muito tranquila com as metodologias do Ensino Híbrido, pois coloca o aluno enquanto protagonista do seu processo educacional e exige situações didáticas de interação entre os alunos e o professor. O professor terá uma responsabilidade maior nas escolhas de situações, conteúdos e métodos que levará para o processo educacional e que estas devem levar em conta a história e os conhecimentos de cada aluno.

Para o pesquisador (Ausubel, 1980), existem duas formas de inserir a aprendizagem significativa nas aulas, uma questão é a temática que será ensinado, através do material de aprendizagem, que precisa instigar a curiosidade do aluno e a outra questão é o discente que tem que estar disposto a aprender, não de forma

arbitrária, mas por entender a importância daquele conteúdo para a formação do seu conhecimento. O material de aprendizagem, assim como em alguns métodos do ensino híbrido, será selecionado pelo professor e deverá ser um material que seja significativo para que o aluno possa aprender e o instigue para pesquisar mais sobre a temática ensinada. O docente precisa ter um bom diagnóstico do que os seus alunos já têm de conhecimentos para selecionar o material de aprendizagem a ser usado (livros, aulas, vídeo-aulas, Podcast, aplicativos ...).

Para as aulas de História a aprendizagem significativa sendo uma aliada do ensino híbrido trará facilidades para os alunos apropriarem-se dos conhecimentos históricos. Levar em consideração os conhecimentos dos alunos deveria ser um dos fatores primordiais para a elaboração das aulas de história, já que a consciência histórica, segundo o pesquisador alemão Jörn Rüsen, não é uma construção exclusivamente escolar. Ela é inerente ao sujeito e se faz presente fora do saber histórico em sala de aula, pois a consciência histórica é elaborada no ambiente familiar, na cultura, tradições e cotidiano do aluno. Para Seffner, “a função do ensino de História é a possibilidade do ser humano, através do conhecimento da história da humanidade, conhecer a si mesmo e aos outros, e entender melhor a sociedade em que vive” (SEFFNER, 2013a, p.31).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO

Desenvolver o processo educacional atrelado a necessidade de um conhecimento mais crítico, reflexivo, dinâmico, capaz de permitir e proporcionar ao sujeito ser protagonista da construção da sua história e pertencente à dinâmica da história da sociedade, deve-se pensar na atuação do professor de História. Este profissional é responsável por uma parte da formação dos sujeitos, portanto tem uma função social na vida dos estudantes. A compreensão da função social dos docentes é reconhecer que eles são capazes de refletir e produzir conhecimentos sobre seu trabalho, que a epistemologia da prática docente é uma construção contínua formada por conhecimentos pessoais, profissionais e institucionais, tendo uma formação plural.

Cerri (2010) uma formação docente voltada para a pesquisa, reflexão e compreensão na prática, tendo-a como eixo articulador, pode significar avanços no processo de relacionar a teoria e prática, proporcionando autonomia e preocupação com a formação emancipatória dos sujeitos (alunos). A formação inicial e continuada do profissional da educação contribui para determinar como será a sua prática pedagógica em sala de aula, como será o desenvolvimento do seu trabalho como professor. Nesse sentido a prática pedagógica será mais do que a forma como o professor trabalha, mas como foi construída a partir de um modo de produção e organização do trabalho. O processo de ensino-aprendizagem que contempla as atuais necessidades do meio social e do trabalho depende muito da formação dos professores, a formação dos professores passa a ser entendida sob a epistemologia da prática.

A principal questão epistemológica sobre a formação do professor é a relação entre teoria e prática. Ao Kátia da Silva (2019) ao refletir sobre a formação docente chega à conclusão que a principal falha ou “lacuna” existente é o distanciamento das instituições de formação profissional e o meio onde a atividade do professor será realizada, ou seja, a relação da teoria (o que se aprende no meio acadêmico) e a prática (o ambiente escolar onde o professor vai trabalhar).

O principal objetivo da prática docente, é o aprendizado do aluno, o processo educacional fica mais atrativo para o discente quando existe uma relação mais flexível com o seu professor (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Quando o profissional da educação consegue aplicar metodologias em que o seu aluno é o centro do processo

educacional possibilita uma maior interação, participação e comprometimento do estudante. Sendo protagonista do seu processo educacional, este aluno terá mais interesse em sinalizar as suas necessidades e de buscar cada vez mais conhecimentos. Daí a importância de os alunos aprenderem como usar as TICs como ferramentas que facilitam o acesso às informações e como estas podem ser transformadas em conhecimentos. Portanto, o uso das tecnologias torna-se importante na motivação, participação e interação do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

O professor acredita que o seu papel é transformador e que pode contribuir para mudar a realidade educacional da sua cidade, conseqüentemente, auxilia na melhoria das condições socioeconômicas dos seus alunos e da realidade local. O profissional da educação bem preparado e com boas formações tem o potencial de despertar em seus alunos o interesse e a curiosidade para os estudos. Alunos motivados e instigados estarão sempre em busca de mais conhecimentos, e esse é o maior bem que a sociedade pode ter.

As inúmeras possibilidades, experiências e as vivências fora de sala de aula podem proporcionar aulas extremamente interessantes. As trocas e as relações que ocorrem nos ambientes externos são de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a metodologia híbrida de ensino atua muito bem nesses tipos de aulas. Pois no ensino híbrido ocorre a promoção da personalização da aprendizagem aliada ao uso de recursos tecnológicos, em que esse processo possa ocorrer de forma contínua e de extensão da sala de aula ao cotidiano dos alunos. Essa abordagem plena de experimentações e descobertas no ambiente escolar e fora dele propõem diferentes possibilidades para a promoção da aprendizagem de forma mais eficiente e efetiva no ritmo e na realidade de cada aluno.

“Para desempenhar, de modo satisfatório, sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção” (MICELI, 2011, p. 37).

Para que o processo educacional do aluno aconteça de forma mais fácil e prazerosa é necessário que exista uma relação mais flexível com o seu professor. As metodologias utilizadas nas aulas pelo docente devem colocar o seu aluno como centro do processo educacional, possibilitando uma maior interação, participação e

comprometimento do estudante. Sendo protagonista do seu processo educacional, este aluno terá mais interesse em sinalizar as suas necessidades e de buscar cada vez mais conhecimentos. Daí a importância deles em aprenderem como usar as TICs como ferramentas que facilitam o acesso às informações e os conhecimentos. Portanto, o uso das tecnologias torna-se importante na motivação, participação e interação do aluno durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, Oliveira (2008) afirma que pensar a aprendizagem tecnológica se tornou um desafio, pois pressupõe repensar o papel e a estrutura do ambiente escolar, o que afeta, também, a função do professor. Para a autora, há uma série de desafios enfrentados pelos professores, que são:

[...] em primeiro lugar, sente-se impotente no sentido da amplitude de informações que ele sente como necessários serem ordenados, quanto mais analisados, frente a sua área de conhecimento e como essa é transformada em relação com a realidade; em segundo lugar, a dificuldade de desmistificação das diversas tecnologias midiáticas, que, por razões desconhecimento e ao mesmo tempo de fascínio o conduzem muitas vezes a atitudes extremas de rejeição total, de encantamento irrefletido ou mesmo de indiferença (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

A globalização, as inúmeras informações a todo o momento, dentre as inúmeras outras necessidades, são argumentos suficientes para justificar as mudanças educacionais no ensino de história para que estejam alinhadas às transformações da sociedade. Cada vez mais se torna importante fazer a relação do processo educacional da área de conhecimento de História, seus propósitos, objetivos e suas finalidades, com a formação da cidadania do sujeito. Nesse sentido, entende-se que é possível que o processo educacional do ensino de História com a práxis social esteja indissociável e que auxilie no desenvolvimento da consciência história do aluno.

Proporcionar um ensino de História em que os alunos percebam as mudanças temporais exige que os professores sejam criativos, dinâmicos e que tenham domínio científico da sua área de conhecimento já que são necessários para que se compreendam quais as competências e habilidades serão mobilizadas para identificar permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços sociais.

Quando se defende que a especificidade do trabalho docente refere-se ao ensino, entende-se que ensinar não é apenas transmitir informações, mas proporcionar ao aluno conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente – o que Vygotsky (1996 e 1998) denomina de funções psicológicas superiores (CURADO-SILVA, 2017, 126-127).

Nessa perspectiva, o processo de ensinar vai muito além do professor só transmitir os conteúdos para os seus alunos, mas organizar como será realizado o processo educacional com as orientações pedagógicas e metodológicas, o que exige muito mais do docente. O professor de História deve ter um leque de conhecimentos atrelados à historiografia, tais como, “da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas” (CURADO- SILVA, 2017, p. 127). Durante o ato de ensinar, estes fatores do ensino aparecem, permitindo ao aluno apropriar-se do conhecimento junto com os outros e com o professor.

[...] a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômicas e políticas e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (CURADO- SILVA, 2017, P.127).

“[...] “epistemologia da prática” o conjunto de teorias que permitiram a constituição desse novo modelo de formação, [...] a escola, e não a universidade, seria o *locus* ideal de formação: estar na/ em prática desde o início e refletir sobre ela é condição de boa formação” (CURADO- SILVA, 2017, p.128), o processo educacional do futuro professor será muito mais proveitoso e enriquecedor quando está atrelado ao ambiente de sua práxis desde o início.

Ensinar faz parte das ações humanas, uma atividade que foi praticada muito antes de serem produzidos conhecimentos sistematizados. A atividade de ensinar teve que ser questionada e teorizada para que transforme-se em uma atividade de ação profissional como as demais atividades profissionais. Isso porque por muito tempo o ensinar seria um ato ou atividade que qualquer pessoa poderia fazer, o que prejudica até hoje no desenvolvimento profissional dos docentes.

[...] a função de ensinar é socio prática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação- assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docentes, sua e observada noutros (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Os processos contínuos de mudanças que vem acontecendo no mundo exigem dos profissionais da educação reelaboração da sua docência e das escolas reelaboração de suas práticas e dos currículos. No que tange ao ensino de História as mudanças que

ocorreram nos últimos anos trouxeram novos questionamentos o que nos levou a uma reconfiguração da memória, que consistiu na seleção dos conteúdos ou como chamamos atualmente as temáticas que são consideradas socialmente válidas a serem transmitidas no ensino fundamental maior. No ensino fundamental, o currículo já contempla essas discussões, a partir da proposta da BNCC, e pensando na formação inicial dos professores, no ensino superior, as universidades devem aderir às licenciaturas conforme o Parecer nº 02, do Conselho Nacional de Educação, que fora aprovado em 9 de julho de 2015. Assim, nos últimos anos passou-se a pesquisar, refletir e debater muito sobre a escola, o currículo, a formação dos professores e as práticas pedagógicas.

A compreensão de que o currículo e a escola são lugares de disputa social, passa-se a entender que as escolhas presentes nas propostas que compõem uma instituição escolar refletem a luta de poder e de interesses de alguns grupos, que estabelecem o direito do que será memória social. Dentre essas disputas estão, temáticas selecionadas, práticas pedagógicas- metodológicas, para que os alunos tenham acesso a determinados saberes e práticas de ensino que os levem a compreensão do seu papel na sociedade e da dinâmica social.

O professor por ser o responsável de levar para sala de aula esse cenário de disputas e da dinâmica social, deve ser refletido como está sendo a sua formação, como o currículo é pensado e praticado nos cursos de licenciatura de História, principalmente no aspecto para a formação do ser docente durante o curso. Compreender que a formação inicial dos professores terá reflexos na formação dos seus alunos. Já não são mais aceitáveis aulas conteudistas nas aulas de História, que usam como principal material didático somente os livros e que a aula se resume em três etapas basicamente: aula expositiva, leitura do livro didático e exercícios. Desta forma, a dinâmica da aula fica na memória dos alunos, mas as temáticas que foram trabalhadas ao longo das aulas de História caem no esquecimento.

Para a compreensão da dinâmica do ensino de História na contemporaneidade, foram elaborados vários estudos, pesquisas e debates que chegaram à conclusão que as estratégias metodológicas usadas nas aulas de História do ensino básico principalmente, estavam surtindo pouco efeito na formação social e cidadã dos alunos. As aulas de História foram marcadas e lembradas por grande parte dos alunos pela

forma como foram ministradas do que as temáticas e reflexões que as aulas poderiam oferecer. As temáticas e as formas de ensinar História se multiplicaram, valorizando a utilização de várias fontes históricas e de outras linguagens, que trouxeram mais conhecimentos e dinâmica às aulas. Os alunos deixaram de ser agentes passivos no processo educacional, tornando-se mais ativos e reconhecendo que são sujeitos históricos.

3.1 Políticas de formação continuada dos professores 1990 e 2020

Com a expansão do ensino superior e o interesse para pesquisas sobre o ensino e a prática docente, trouxeram mudanças importantes na metade da década de 1970, dentre elas a ampliação de temáticas de estudo. Passou-se a problematizar: a avaliação de programas e do ensino, o currículo, as estratégias metodológicas e pedagógicas, o perfil dos alunos brasileiros, a família e o ambiente, dentre outras temáticas que passaram a ter interesse para o meio acadêmico. Estudos de caráter quantitativo e qualitativo que demonstraram que a educação é um fator social que gera transformações na sociedade, esses mesmos estudos deixaram claro que a formação dos professores se pautava em uma racionalidade técnica.

A partir das eleições de 1982, abriu-se novas perspectivas para o campo da pesquisa educacional. A ampliação das temáticas relacionadas à educação permitiu diversificar os trabalhos, que passaram a ter uma abordagem mais crítica ao sistema de ensino brasileiro. A partir de 1980, especificamente no Brasil, novos estudos e produções foram sendo apresentados como alternativas para substituir os modelos de educação taylorita/ fordista até então existentes. Houve a consolidação dos debates sobre a formação de professores, principalmente depois da implantação da LDB. Na década de 90 e início do ano 2000 a pauta da formação continuada dos professores teve avanço significativo nos documentos legais, justificado através dos estudos e pesquisas acadêmicas das necessidades de “inovação” no campo educacional da educação básica.

Em março de 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, o evento operou no conceito de satisfação das necessidades básicas de ensino-aprendizagem para adequar os diferentes contextos socioculturais na promessa de educação para todos. A UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciências e a Cultura, já ressaltava a importância e a relevância do papel do docente da Educação Básica, afirmando que era fundamental fortalecer esta categoria profissional potencializando o investimento da educação.

O papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação [...]É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (UNESCO, 1990, p.5)

Na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, foi elaborado ainda, o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, gerado como um guia para ser utilizado na elaboração, implantação e implementação de políticas educacionais por governos, órgãos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não- governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Contemplava três grandes níveis de ação conjunta: ação direta em cada país; cooperação entre grupos de países que compartilhavam certas características, interesses e demandas; e a cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Essa tendência de educação para todos implantada pela UNESCO, se materializou no Brasil a partir das Políticas educacionais do Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação (MEC/ CNE) em vigência, que sustentaram a ideia que a formação inicial e continuada dos professores não precisaria, necessariamente, ser realizadas nas universidades, mas, preferencialmente, em Institutos Superiores de Educação (ISEs). Essa decisão fragilizou ainda mais a formação dos docentes, distanciando o ambiente científico do ambiente escolar, em que a vivência acadêmica desarticulada das demandas das práticas docentes e da realidade encontrada no ambiente escolar.

Estabeleceram- se também uma política de valorização salarial do magistério, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério- FUNDEF. Foi definido no artigo 60, a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, uma vez que as disparidades das remunerações vigentes no país eram extremamente destoantes, o que fortalecia a desigualdade socioeconômica. Essa

valorização salarial dos docentes foi apenas um dos direitos expressos na legislação, porém não respeitada pelos governantes, desvalorizando o labor dos docentes.

Em dezembro de 1996 regulamentado pela Lei Federal 9424 foi criado o FUNDEF, que é um fundo para o financiamento da educação referente ao ensino fundamental e à valorização do magistério. Essa lei passa a regulamentar os gastos orçamentários do setor dos Estados e municípios. Essa Lei composta de 15% dos recursos referentes ao Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produto Industrializado (IPI), a aplicação desse fundo para a manutenção do ensino fundamental público e para a valorização do magistério.

A partir da criação desse fundo ficou a cargo dos municípios a responsabilidade de investir 60% desse recurso durante o ano na remuneração dos professores que atuam no segmento do ensino fundamental, assim como iniciativas em ações de formação continuada para os docentes. Foi muito importante a criação do FUNDEF para pôr em prática a formação continuada, já que a pesquisa feita no ano de 1997 afirmava que cerca de 20% dos docentes que atuavam nas escolas brasileiras não se encontravam aptos para desempenhar a função que estavam exercendo, pois havia carência de formação mínima exigida para o exercício da docência. Muitos dos professores que participaram dessa pesquisa não possuíam o ensino fundamental completo expondo a necessidade de ações voltadas para demandas de formação inicial e continuada.

Além da valorização salarial na lei, a LDB n° 9.394/ 96 ressaltou no texto dos artigos 62 e 63, nos termos da Resolução CNE n° 2/ 1997 – a formação dos professores no curso normal superior para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e formação de profissionais em cursos de licenciatura para os anos finais dos ensinos Fundamental e Médio. Essas leis que demarcaram os ciclos educacionais demonstraram a importância da formação inicial e continuada dos docentes que passaram a atender as necessidades e as demandas de cada etapa de escolarização. Entendendo que a formação inicial não podia ser compreendida como uma única etapa, ela deveria ser contínua para ajudar o professor a articular os conhecimentos teóricos com a prática escolar, mobilizando os conhecimentos, habilidades, competências, métodos e atitudes necessárias para o exercício da docência longo e diferenciado.

O artigo 62 da LDB, compreende-se dos elementos responsáveis para o processo educacional é a formação inicial e continuada dos docentes:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p.20) (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os dois documentos que iniciaram a legalização da formação continuada dos docentes no Brasil foram a LDB 9.394/96 e a Lei Federal 9.424/96 que regulamenta o FUNDEF, um pouco mais para frente surgiram também os Referenciais para Formação de Professores e as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada. A regulamentação dessas leis refletiu a importância que a formação continuada dos professores da educação básica era necessária para a qualidade do ensino brasileiro, sendo um campo de investimento fundamental para a elevação do nível de qualidade do processo educacional.

O Decreto Presidencial nº 3.276/1999 modificou que a realização da formação inicial dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental fosse feita pelo Curso Normal Superior. Depois de ser modificada novamente pelo Decreto nº 3.554/2000 devido às reivindicações e necessidades da sociedade brasileira, a formação de nível superior dos professores para atuarem nos anos iniciais continuou sendo preferencialmente feita em cursos normais superiores.

A formação continuada dos professores brasileiros, sob responsabilidade de universidades, ONGs, secretarias municipais e estaduais de educação, ganhou mais apoio com a publicação dos Referenciais para Formação de Professores (RFP) (BRASIL, 1999), que foi um documento elaborado pelo MEC publicado no fim da década de 90. Apesar de ter sido uma referência legal e importante, foi um documento que ainda existiam brechas como a falta de critérios que definiam como seriam os processos de formação para os professores, limitando ações para essas formações se estabelecerem sobre eventos pontuais: cursos, oficinas, seminários e palestras, que são programas rápidos, como conhecimentos muitas vezes superficiais que não são articulados e planejados para realmente proporcionar a formação continuada.

Outros dispositivos que também resguardam o direito à formação continuada foram os Planos Nacionais de Educação, expressos na forma da Lei nº 10.172/ 2001, e, entre seus objetivos e necessidades, destacaram-se a valorização dos profissionais da educação. No documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica também fez alusão à formação continuada dos docentes como um dos fatores que contribuíram para a qualidade do processo educacional. Assim, reforçando que era necessária para a qualidade da educação a valorização dos profissionais da educação e dos que formavam o ambiente escolar. Em que todos deveriam ter acesso às formações de qualidade, assumidas como projetos sociais, políticos e éticos, que pudessem ser capazes de promover a formação cidadã dos brasileiros.

As políticas educacionais para a formação dos professores no ano de 2007 tiveram mais uma ação do MEC, que aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que trouxe um novo entendimento para Educação básica com um olhar focado na qualidade da educação. O eixo do PDE foi estruturado em 28 diretrizes que tinham como prioridades a educação sistêmica, ordenação territorial e o desenvolvimento, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, resguardando o direito da aprendizagem.

Dos programas implantados na Educação Básica pelo PDE, destaca-se aqueles direcionados para a formação dos docentes, os quais foram consolidados no programa Universidade Aberta do Brasil por meio do Sistema Nacional de Educação Superior a distância, que capacitou professores da Educação Básica pública que ainda não tinham a graduação, além de proporcionar uma formação continuada em inúmeras áreas. No ano seguinte foi estabelecido o piso salarial nacional para os docentes, pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, e apoiou as escolas com base no planejamento participativo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) (BRASIL, 2008).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em substituição ao PNE aprovado pela Lei 10.172/ 2001, que não logrou efetividade nas metas que o constituiu. O PNE ocasionou um marco fundamental para elaboração de políticas públicas

educacionais para o país. Esse documento apresentava 20 metas que tinham a finalidade de orientar os entes federativos e a sociedade civil para consolidar um sistema educacional que fortalece o direito à educação em sua integralidade (BRASIL, 2001; 2014)

O PNE (2014- 2024) destacou, em suas metas 14, 15 e 16, a valorização dos profissionais da Educação, como sendo estratégia, inclusive, para que as demais metas pudessem ser alcançadas. Em acordo com esse documento, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE), foi aprovado pela Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014,

Meta 14: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de Educação Superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. [...] Meta 15: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós- graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 100 mestres e 20 doutores. [...] Meta 16: Garantir, em regime de colaboração entre União, o Estado e os Municípios no prazo de um ano de vigência deste PEE, política estadual de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica e suas modalidades que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MARANHÃO, 2014, p.26).

O Plano Municipal de Educação de São Luís (PME), aprovado pela Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, em suas metas 14 e 15, deu ênfase à formação continuada de professores do município:

Meta 14: Garantir, em regime de colaboração, entre os entes federados, que todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam, no prazo de 05 anos da vigência deste PME. Meta 15: Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental (SÃO LUÍS, 2015, p. 77).

As transformações sociais, suas necessidades e a incorporação de novas perspectivas teóricas para educação exigiram mudanças relativas às abordagens metodológicas, uma vez que as temáticas e as problemáticas das pesquisas, antes esquecidas ou pouco estudadas, tornaram-se prioridades e foram vistas de outras perspectivas. Portanto, esse movimento de estudos sobre novas temáticas, abordagens metodológicas e objetos de pesquisas do campo da educação deveriam ser entendido

como parte de um movimento, dentro do campo acadêmico, de mudanças operadas no campo maior das relações sociais. Já que as transformações e mudanças sociais fizeram surgir questionamentos sobre o campo da educação.

Desta forma, muitos são os estudos que tiveram como foco a formação dos docentes, tornaram-se um campo de pesquisa que gerou cada vez mais interesse. Nos estudos das últimas décadas do século XX, as discussões pontuaram que as formações visavam preparar professores críticos, reflexivos e conscientes, pois eles são responsáveis pelas transformações na sociedade. Assim, a formação continuada dos professores tornou-se temática e política pública extremamente necessária para ser aplicada, pesquisada, estudada e compreendida para que ocorra melhoramento das formações ofertadas.

A responsabilidade de ofertar a formação continuada nos sistemas estaduais de educação é das Secretarias de Educação, que atualmente são subdivididas em decorrência de processos de descentralização do setor educacional, nas esferas estaduais e municipais. Com essas divisões de setores e a ausência de profissionais formadores nas secretarias geram ações de formação continuada com resultados nem sempre eficazes e que na maioria das vezes não possuem continuidade. Essa realidade culmina num distanciamento dos professores com as ações de formação continuada, contribuindo também para que os modelos de gestão educacional apresentem elevados índices de insuficiências em suas atribuições.

O REP no seu documento reconheceu algumas falhas no que se refere à administração, organização e metodologia da formação continuada que apontaram dificuldades na gestão:

“[...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...].

Outra política que surgiu no cenário nacional foi a Resolução CNE/ CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação), reforçando nos artigos VII e VIII a necessidade da articulação entre formação inicial e continuada. Essa política foi aprovada sem qualquer discussão com os profissionais da área e professores da Educação Básica. Existiu entidades que defendiam que essa resolução fosse aprofundada ainda mais nas políticas de regulação sob o trabalho pedagógico, que eram cercadas por superficialidades das competências e dos conteúdos do componente curricular.

Nos fragmentos citados extraídos dos documentos que regulamentaram a formação continuada dos professores no âmbito federal, estadual e municipal trataram essa formação como um processo permanente de atualizações, aperfeiçoamentos e muitas vezes de mudanças profissionais, no que competiu no desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a práxis da docência. Esse entendimento levou os sistemas públicos de ensino a investirem em programas, pesquisas e ações com vistas à melhoria da qualidade do atendimento educativo, com o foco na formação continuada dos professores. Nesse sentido, no município de São Luís- MA, a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) foi responsável pelas políticas públicas educacionais do ensino fundamental.

3.2 Formação inicial e continuada dos professores de São Luís a partir de 1990

A Secretaria Municipal da Educação (SEMED) é o órgão responsável pela viabilização da Educação do município de São Luís- MA, nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação inclusiva, e de jovens e adultos, que ainda não concluíram o ensino fundamental. Essa secretaria é responsável pela gestão de políticas públicas voltadas para a área da Educação municipal de São Luís e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais vinculadas ao sistema educacional, fazendo a integração com as políticas públicas e os planos educacionais do Maranhão e do Brasil. Além de fazer parcerias com instituições privadas, fundações e consultorias na área de educação, adotando programas e ações no setor de atendimento educativo.

A partir do ano 2002 com o Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo (PSLTGLE) como política da Rede de Ensino de São Luís, estruturado em quatro eixos: Gestão; Avaliação; Rede Social Educativa; e Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares, houve uma concentração maior na formação continuada dos professores, uma vez que o Programa

estabeleceu uma relação direta entre a formação continuada dos professores com a melhoria da qualidade do processo educacional da rede municipal de ensino de São Luís.

No período dos anos de 2002 a 2008 por conta do Programa, constatamos que houve uma preocupação da prefeitura em construir ou reformar escolas com estruturas físicas mais modernas, ampliou o quadro de profissionais da educação através da contratação de professores, gestores escolares e demais funcionários das áreas administrativas e operacionais, como forma de melhoria no atendimento e no ensino oferecido pela rede municipal. Houve nesse período melhoria da qualificação dos docentes, que segundo os documentos pesquisados no ano de 2007 já não havia mais nenhum professor na rede com formação em nível médio.

Esse cenário reflete um esforço e exigência pela rede, como a intenção de melhoria da qualidade do ensino oferecido, levando em consideração que, além de elevar a qualificação dos docentes, o programa de formação continuada pode manter esses profissionais em um estado de alerta para melhoria e qualidade do seu trabalho, por conta do acompanhamento das mudanças e pela ampliação da sua capacidade de se reinventar. Os programas de formações continuadas muitas vezes eram e são ofertados nas escolas onde os professores da rede atuam.

A prefeitura é responsável pela formação continuada dos professores do planejamento até a execução, pois há profissionais no próprio sistema de ensino e nas universidades públicas do Estado com capacidade para contribuir com a qualificação da educação pública municipal.

[...] a formação continuada do profissional da educação abrange oportunidades de aprendizagem diversas, sejam elas naturais e evolutivas, esporádicas, ou resultantes de um planejamento com objetivos claros em termos de metas a serem alcançadas e fundamentadas numa concepção política pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão. É consensual a afirmativa de que no processo de formação continuada e permanente, numa perspectiva alargada da aprendizagem profissional e de natureza holística e dinâmica. Consequentemente, é importante o envolvimento das licenciaturas das Universidades e Faculdades, tanto na definição do currículo, contemplando as necessidades da região, como na participação dos seus docentes na formação continuada do professor da educação básica, estimulando as transformações pedagógicas nas escolas, visando à atualização da prática dos professores, como meio de atender às necessidades dos estudantes durante o processo educacional (SÃO LUÍS, 2015, p. 51).

A formação inicial e continuada dos docentes passando a ter relevância ao fato de que a educação se passou a ser entendida como um pré-requisito para proporcionar um avanço social e melhor qualidade de vida, tornou-se temática de estudos, pesquisa e de programas voltados para desenvolverem de melhor forma essas formações. As universidades do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão e a Universidade Federal do Maranhão passaram a desenvolver grupos de pesquisas que proporcionaram a participação em debates temáticos, incentivou a investir em estudos relacionados à política de formação e à profissão docente, temas articuladores das discussões sistemáticas dos grupos de pesquisas. Com esses estudos a ampliação do conhecimento sistematizado sobre as políticas públicas educacionais centradas nessas temáticas, bem como subsidiar as ações governamentais no redirecionamento das políticas empreendidas proporcionaram o entendimento e a importância de o porquê investir em uma boa formação inicial e na continuada.

As políticas públicas, os documentos educacionais e os inúmeros teóricos de tratam sobre a formação inicial e continuada dos docentes reconhecem que esses processos são de extrema importância para potencializar o ensino e aprendizagem, alertam também a importância dos conhecimentos prévios dos professores enquanto formadores, que as experiências do docente fazem parte do processo educacional do profissional e dos seus alunos. E as experiências adquiridas no ambiente escolar que são desenvolvidas institucionalmente nelas com a participação de todos como forma de valorização e de construção de sempre novos conhecimentos pelos sujeitos participantes da experiência educacional.

Na Universidade Federal do Maranhão- UFMA foi criado o Proeb- Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica, criado no contexto das atuais políticas públicas para a formação de professores e financiado com o recurso do FUNDEF. Com o intuito de atender a essa política pública, a UFMA mantém, desde 1998, cursos especiais de graduação de licenciatura plena em municípios maranhenses, destinados a professores que atuam no sistema público de ensino.

O Proeb/ UFMA (1998, p.05) tem como objetivos: a) formar professores para a Educação Básica com graduação plena, na habilidade escolhida dentre as oferecidas, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criativa e responsabilidade; b) contribuir para melhoria da qualidade da Educação Básica do

Estado do Maranhão; c) contribuir para o processo de avaliação e estudo da formação do professor e das questões do ensino e aprendizagem, com compromisso social com seu município, a região e o Estado do Maranhão.

Na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, tem o Programa Ensinar de Formação de Professores, que tem como objetivo formar professores para o exercício da docência na Educação Básica a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade maranhense. Foi aprovado pelo CEPE- UEMA em 6 de outubro de 2016 e pelo CONSUN em 7 de outubro de 2016.

Esse programa visa fortalecer a política de formação docente para a educação básica no estado do Maranhão, atende as demandas da formação docente na educação básica e contribui para mudança dos indicadores sociais e educacionais do estado. Atualmente o Ensinar está presente em 28 polos e oferta os cursos de Ciências Sociais Licenciatura; Física Licenciatura; Geografia Licenciatura; História Licenciatura; Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Licenciaturas; Matemática Licenciatura; Pedagogia Licenciatura e Química Licenciatura.

O processo de formação continuada não se limita apenas aos espaços de ensino-aprendizagem do professor em formação, mas, também, está associado a outros fatores que, são primordiais para a formação desse profissional, que precisa estabelecer relação dos conteúdos da sua formação continuada com o cotidiano e as necessidades da sala de aula. As formações continuadas devem levar em consideração que a história de vida dos professores e dos sujeitos envolvidos no processo educacional desse profissional e dos seus alunos como aspecto central das situações educativas.

[...] a falta de uma sólida formação teórica que proporcione a possibilidade de compreensão da realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos, à falta de autonomia e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, referenciados, por exemplo, em apostilamentos que fragilizam a formação, já que os professores não terão, nesta formação inicial e continuada, elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. No sentido descrito, a formação de professores fica associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, isolando-se do movimento da práxis (SILVA, 2019, p.11).

A sala de aula reflete muito a formação do professor, como esse profissional construiu e fortaleceu seus saberes acadêmicos, técnicos, didáticos e metodológicos ao longo de suas formações. A formação inicial do docente ainda privilegia conceitos, métodos, práticas, metodologias que por muito tempo já não correspondem mais às transformações e as reais necessidades da sociedade, desta forma, as formações continuadas e a prática docente tornaram-se as alternativas para reelaboração dos saberes e da prática dos professores para atuarem no processo educacional com as exigências da sociedade atual.

Como uma área do conhecimento escolar, o ensino de História traz dentre as suas competências a construção de identidade e a formação cidadã dos sujeitos. Dentro desse processo fazendo a relação presente versus passados e, que precisa formar as memórias, a partir de suas identidades e seus lugares, em seus tempos, espaços sociais e cultura, estimulando o aluno a problematizar o mundo. Afinal, todos somos sujeitos da história, a nossa história faz parte de um contexto histórico. E, os professores de História que são os responsáveis por orientar a descoberta e formação de consciência histórica dos alunos.

O ambiente escolar seria uma parte extremamente importante para a formação dessa consciência histórica, caberia à escola juntamente com o seu corpo docente ensinar a História que é elaborada no meio acadêmico, claro que o conhecimento está sendo adequado para os alunos. O que é visto na prática escolar são saberes criados e elaborados de acordo com os interesses da instituição. Reconhecer esse cenário é importante para pensar em um currículo que pense como o processo educacional da História tenha um discurso mais informativo, reflexivo, problematizador do que doutrinador.

Os autores Tardif e Lessard na obra *O Trabalho Docente*, chamam a atenção para a falta de delimitações do trabalho das profissões que lidam diretamente com as pessoas como os docentes, os terapeutas, os psicólogos, os médicos, os enfermeiros, os advogados, enfim, os profissionais que têm as pessoas como a “matéria- prima” do seu trabalho em que a relação do trabalhador e da pessoa, forma o processo do trabalho, o qual a função será manter, mudar ou melhorar a situação da pessoa, “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria- prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF;

LESSARD, 2020 p. 20). No decorrer do processo do podem ocorrer mudanças ou não na pessoa e no profissional responsável pelo trabalho.

As trocas diretas que acontecem entre “matéria-prima” e o trabalhador exigem competências e habilidades reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais que garantam a melhor interação humana no decorrer da realização dos processos do trabalho. É por isso que deve-se exigir profissionais altamente qualificados, que possuem conhecimentos científicos e atualizados que são aprendidos no ambiente universitário. Os trabalhos desses profissionais que lidam com pessoas têm, “seus trabalhos cotidianos baseiam-se em conceitos complexos (necessidades, personalidades, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas” (TARDIF; LESSARD, 2020, p.20).

O trabalho dos docentes é um laboro em que a relação do profissional está muito próxima com as outras pessoas, se trata de um ofício que envolve, o tempo todo, o trabalhador em suas inúmeras relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários da escola, pais.

A reflexão sobre a prática docente contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos que possibilitam a autonomia dos docentes na administração de sua própria formação. Para isso as formações continuadas não devem ser uma acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas pedagógicas, mas sim um processo de aprendizagem, reciclagem e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e profissionais do professor. A formação continuada não pode restringir-se à participação desses eventos, esse processo é mais dinâmico e integrado ao cotidiano dos professores, dos alunos e da instituição escolar. Portanto, a formação deve contribuir também para o processo do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva dos docentes, já que é um investimento pessoal, um processo livre e independente, com o objetivo de construção de uma identidade pessoal e profissional. Como pontua a autora Cristina Tavares que considera o professor como o principal elemento das mudanças no ambiente escolar e por isso este deve ser muito bem preparado.

[...] o professor é elemento fundamental e desencadeador desse processo de mudanças e reformas educacionais. Portanto, é óbvio que ele deva ser preparado para cumprir sua importante missão: de permitir que na escola

ocorra de fato a transformação dos ambientes físicos e cultural, capaz de atualizar o conhecimento e permitir o desenvolvimento da crítica, pondo os serviços da escola no cumprimento das ideias da educação democrática (TAVRES, 2008, p. 52)

No entanto, a autora deixa bem claro que o professor não deve ser sozinho responsabilizado pelo insucesso e incapacidade escolares, deve-se levar em consideração outros fatores como estruturas políticas e sociais em que a educação está inserida. Para as mudanças ocorrerem os educadores devem estar envolvidos desde a proposição até a implantação das mudanças. Assim, a preocupação com a formação do docente tanto inicial quanto a continuada é fundamental para este profissional, pois ele não só desenvolve o seu trabalho em sala de aula, mas vive e trabalha os desafios com outros professores no ambiente escolar.

3.3- Autorregulação da aprendizagem na docência

Analisar, refletir, discutir e criticar o processo de formação inicial e continuada dos docentes, é necessário considerar inúmeras mudanças, transformações e exigências que estão presentes nos processos educacionais e em nossa sociedade. Por conta do intenso processo de globalização, do “bombardeio” de inúmeras informações por segundo, do uso intensivo da internet e das ferramentas tecnológicas, que fazem parte dos processos de desenvolvimento do ensino- aprendizagem dos alunos e do próprio professor.

Considerar todas essas mudanças é compreender que elas fazem parte do cotidiano tanto dos alunos quanto dos professores quando utilizadas de formas eficientes e efetivas trazem benefícios extremamente enriquecedores, porém quando usadas de formas inadequadas e de uso intenso podem ocasionar muito o processo de procrastinação. Procrastinar compromissos e responsabilidades por conta do uso excessivo das TICs que tiram o foco dos objetivos antes definidos.

Entende-se que dentre todas as mudanças que estão acontecendo à formação e a profissão docente tem caminhado para revisão e a ressignificação da compreensão da prática pedagógica docente, para que estas possam acompanhar as mudanças e estar preparadas para lidar com as novas necessidades. O professor é um profissional que constrói e reconstrói sua atuação, conforme as inúmeras necessidades, demandas, experiências, percursos e exigências profissionais. Tornando o ato docente mais dinâmico, intencional, planejado, personalizado e também mais complexo.

A inovação, o espírito crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais para a formação de um praticante reflexivo que observa e avalia o cotidiano da classe, analisando situações de ensino e avaliação, suas reações e a dos alunos, sendo capaz de modificar, simultaneamente, seu comportamento e os elementos da situação a fim de atingir os objetivos que se propôs (TAVARES, 2008, p. 32)

Acompanhar as mudanças e dar conta das novas necessidades requer da escola e do seu corpo docente assumem novas características, novas formas de atuação em sala de aula. Isso gera tensões, cobranças e mudanças, mas também gera novas oportunidades para a construção de alternativas e de inovações para um bom desenvolvimento do processo educacional na nova geração. O professor enquanto orientador do ensino deve buscar a própria superação, pensando em novas investidas, articulando novas estratégias, aprendendo e aplicando novos métodos de ensino que possibilitam e potencializam os avanços nas suas práticas docentes, as quais vão possibilitar maior aprendizagem e envolvimento dos alunos e mudanças significativas no ambiente escolar.

Para que isso aconteça o professor deve atingir uma prática de ação mais estratégica, “atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional [...] (SILVA; FONSECA, 2007, p.25)”. Além de dominar os saberes científicos e específicos da área de História, tem que investir tempo e muitas vezes dinheiro em cursos de formação continuada para competências didáticas, inerentes à função docente.

Com esses conhecimentos poderá criar métodos, estratégias e aulas que mobilizem os alunos a serem protagonistas da própria aprendizagem, partilhando de experiências com outros alunos, de forma interativa, criativa, reflexiva e colaborativa. Compreender que aprender a utilizar estratégias específicas para o processo de aprendizagem, tais como estabelecer metas, gestar o tempo, buscar ajuda ou informações, avaliar-se, estabelece uma forma de organizar e planejar a aprendizagem, durante todo o processo, de maneira que, o aluno na revisão do que aprendeu possa conferir os seus resultados obtidos ao longo do método.

As estratégias autorregulatórias de aprendizagem, compreendidas como processo consciente e autodirigido que envolve proatividade e autonomia, objetivadas pela definição e o estabelecimento de planos e metas de aprendizagem. (BANDURA,

2018). Essas estratégias são entendidas como o controle e a regulação do próprio estudante sobre o seu processo educacional, a autorregulação da aprendizagem é vista como um processo cíclico, dinâmico e integrado, que se retroalimenta de *feedback* das experiências vividas durante o percurso da aprendizagem do aluno. O método constitui-se em organizar e planificar as estratégias de aprendizagem definidas a serem atingidas, tanto antes e durante sua realização, como na revisão das tarefas ou análise dos resultados.

[...] um convite ao futuro professor para examinar a si próprio como estudante, mediante a utilização de exercícios e de instrumentos que não só o colocassem constantemente em contato com o discente que tem dentro de si, como também o levassem a uma avaliação do impacto que esse tipo de autorreflexão poderia ter na sua aprendizagem, como aluno e como futuro professor (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p.127)

A formação continuada do docente quando alicerçada no processo de reflexão coletiva possibilita ao professor que este se perceba enquanto profissional capaz de construir conhecimentos no cotidiano do ambiente escolar, desenvolvendo um processo contínuo de reflexão sobre ação para uma prática educacional crítica, criativa, reflexiva e transformadora. Segundo o autor Paulo Freire (1996), a formação continuada dos professores o momento mais importante é quando este profissional faz a reflexão crítica sobre a sua prática educacional, pois é a reflexão crítica acerca da sua prática pedagógica que o professor consegue a produção de novos conhecimentos para a melhoria da sua docência.

3.3.1- Autorregulação da aprendizagem

As mudanças e os novos desafios que a sociedade vem passando ao longo dos anos estão exigindo das pessoas que desenvolvam novas habilidades e competências para realizar de diferentes formas as tarefas exigidas. O processo de expandir diferentes habilidades não é um processo fácil, por isso a importância em desenvolver a habilidade central para o fortalecimento cognitivo de qualquer ser humano, referir-me a capacidade de autorregulação.

A autorregulação faz parte das habilidades extremamente importantes para o processo educacional dos sujeitos. Ela pode ser definida de diferentes formas dependendo da perspectiva, da disciplina ou do teórico do qual se utiliza. No entanto, todas as definições e ou explicações relacionadas a esse termo tem algo em comum, o controle de si mesmo e do seu processo em todas as situações.

[...] a autorregulação como um processo intencional, no qual o indivíduo atua em função dos objetivos desejados, realizando-os de forma dinâmica por meio de diferentes fases. Essas fases apelam para a interação de diversos processos psicológicos, entre eles, cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais, que conduzem à organização e apropriação da informação e sua aplicação, em adequação aos meios disponíveis e às situações do contexto, o que, no seu conjunto, permite ao estudante atribuir um significado estratégico à aprendizagem (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020, p.20).

Nos processos cognitivos onde encontra-se o centro para alcançar a variação ou mudança em relação a algum estado do qual desejamos alcançar, melhorar e ou abolir, uma vez que estes são responsáveis por orientar a ação e comportamento, contribuindo assim para o monitoramento constante e, portanto, de autorregulação.

O teórico Zimerman (2002) argumenta que a prática da autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade mental ou de desempenho acadêmico, mas um método com processo auto direcionado, pelo qual o aluno transforma suas habilidades mentais já desenvolvidas em competências acadêmicas. Essa mobilização de atividades mentais e o desenvolvimento de ferramentas cognitivas com a finalidade de compreensão da tomada de consciência dos processos educacionais referem-se à metacognição, e é este movimento que “permite o alcance da autonomia necessária a um processo de autoformação, objetivo último das propostas de formação do professor” (PLACCO, VERA & SOUZA, 2006). Desta forma, o educador, tendo um desempenho bom e motivado, pode antecipar consequências, dificuldades e ou facilidades, criar meios sobre o que pensa fazer, estabelecer objetivos para si próprio e fazer metas e planos de ação para alcançar os seus objetivos.

Com o passar do tempo usando a autorregulação da aprendizagem o professor obtém sucesso e aumenta a eficácia da sua aprendizagem. Os docentes enquanto alunos se sentem eficientes usam as estratégias efetivas, tais como concentra-se em suas tarefas, gerenciar o tempo, procurar ajuda, monitorar as atividades, evitar distrações e ajustar sempre que necessário as estratégias para cada etapa do processo de aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem é um processo ativo e construtivo por meio do qual os estudantes estabelecem objetivos, definem estratégias de ação que vão dirigir e balizar as suas aprendizagens, monitoram o processo de aprender e avaliam os resultados, sempre considerando as características da tarefa e os fatores contextuais. (POLYDORO; PELISSONI, 2020, p. 215)

Nesse sentido, Zimmerman (2002) menciona que a autorregulação da aprendizagem envolve três fases: antecipação (previsão), execução (autocontrole) e avaliação final (autorreflexão). Na fase de antecipação é o momento de planejar o que deve ser executado, de estabelecer os objetivos da aprendizagem e traçar metas. Na fase de execução diz respeito às ações e comportamentos realizados durante o processo de aprendizagem. Nesta etapa, o estudante aplica e diversifica suas estratégias de aprendizagem, concentra sua atenção e solicita ajuda quando necessário.

Na última etapa que é a autorreflexão é o momento auto avaliativo. Diante do processo de aprendizagem o aluno compara os resultados obtidos com os objetivos desejáveis. A partir disso, é esperado que o estudante seja capaz de reagir ativamente diante dos resultados obtidos, consciente que seus resultados foram causas de suas ações. Este entendimento influencia o processo de previsão para iniciar um novo ciclo de estudos e autorregulação da aprendizagem. Os estudantes de alto níveis de autorregulação são cognitivas, metacognitiva e motivacionalmente ativos.

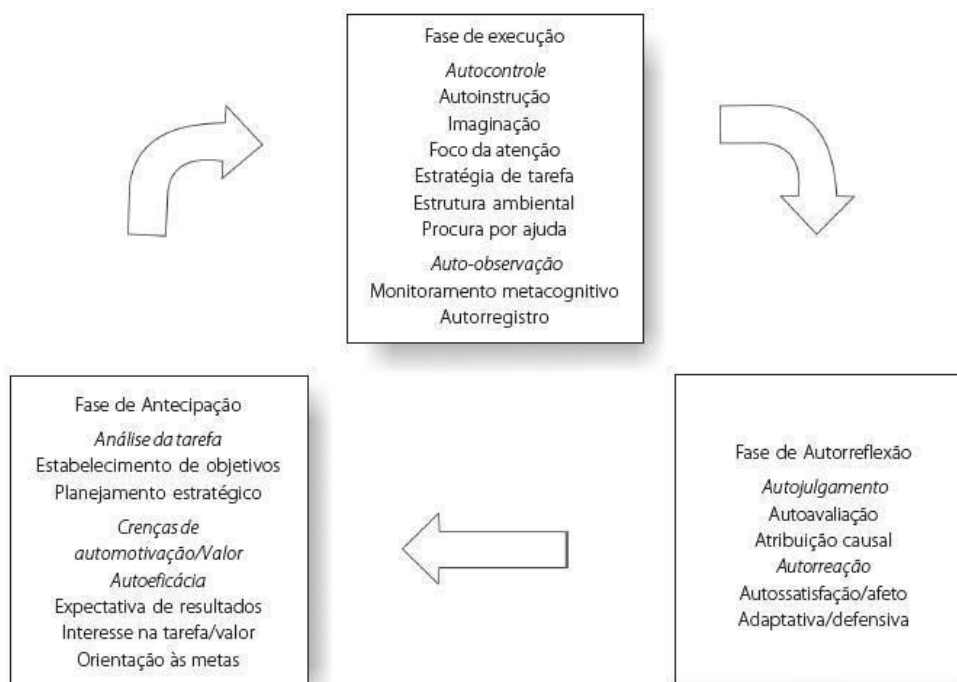


Figura 2. Fases e subprocessos de autorregulação da aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Zimmerman (2002, 2013).

Uma formação continuada voltada à melhoria da aprendizagem autorregulada dos docentes exige demandas das suas capacidades metacognitivas. A consciência dos

professores sobre os seus próprios processos cognitivos, a metacognição, é o que possibilita que seja iniciado o seu controle e regulação. Entende-se que o professor seja um estudante autorregulado. Por isso que Placco e Vera & Souza, afirmam que:

[...] a metacognição, é central quando se trata da aprendizagem de adultos, em vista da possibilidade de o adulto tomar consciência de seu pensar, de seu sentir, e de como pensa sobre esse pensar e esse sentir. Esse movimento possibilita que o sujeito regule seu próprio processo de aprender e, a partir daí, invista em sua auto- formação (PLACCO; VERA & SOUZA, 2006).

Os docentes precisam vivenciar a metacognição como um exercício presente na sua aprendizagem e formação profissional, sendo uma possibilidade de autorreflexão acerca de suas próprias facilidades e dificuldades de aprender a aprender e de ensinar para se aprender a aprender. Já que boa parte dos professores não são instruídos durante a sua formação inicial em articular as teorias científicas aprendidas no ambiente da universidade com a parte prática aprendida e exercidas no ambiente escolar. Pode-se dizer que é pouco ensinada para os futuros docentes em como atuar no processo educacional dos seus futuros alunos.

O processo de aprender a ensinar tem sido concebido como um processo de prover os futuros professores com o conhecimento sobre o ensinar e seus processos. Como o ensinar envolve a capacidade de empatia do professor, uma habilidade de se colocar no lugar do sujeito que aprende (Macedo, 2005), entendo que um bom professor de História será aquele que é capaz de refletir não só sobre como ensina os seus alunos, mas, sobre a forma como eles estão aprendendo.

[...] a importância de se promover cursos sobre a autorregulação da aprendizagem, inclusive para alunos dos cursos de formação de professores, como pedagogia, licenciaturas e de formação continuada. Atenção especial esse grupo deve-se ao fato de que as crenças e o comportamento dos professores têm relação com suas próprias experiências educacionais e exercem forte influência no engajamento e no desempenho dos alunos (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p.146).

3.3.2- Autorregulação da aprendizagem para os professores de História

A sala de aula reflete muito a formação do professor de História, como ele construiu e solidificou seus saberes técnicos e didáticos- metodológicos. A formação acadêmica desse profissional ainda privilegia conceitos, métodos e metodologias que

por muito tempo já não correspondem mais ao novo cenário das exigências da práxis de sala de aula. A formação continuada e a prática docente tornaram-se alternativas de meios para aprendizagem dos processos e metodologias educacionais dentro do ambiente escolar. Há uma necessidade de nova postura educacional, com uma visão mais globalizada e tecnológica do mundo e o perfil mais reflexivo da História nos conduz às aulas mais dinâmicas, criativas, críticas e reflexivas, gerando memórias que façam os alunos sujeitos mais ativos e participativos.

O ensino de História, enquanto disciplina, deve proporcionar a construção de identidades e a formação cidadão como suas principais contribuições para o aluno. A reflexão e a análise dos fatos e acontecimentos históricos precisam fazer parte do processo de reconhecimento e pertencimento do que é História. Fica a cargo do professor de História com suas aulas fazer os seus alunos chegarem a esses conhecimentos. Por tanto, ter conhecimento das teorias historiográficas têm um papel preponderante na formação do professor, pois permite que ele compreenda e reflita sobre uma realidade que está além do que está posto no texto ou documento.

O contato com as teorias ocorrerá a partir da entrada no ensino superior, no qual o estudante de História começará o início de sua trajetória acadêmica e muitas vezes profissional. No curso de História Licenciatura o discente terá contato com a disciplina Teoria da História que será primordial para a formação do futuro professor-pesquisador. Essa disciplina possibilita ao aluno uma nova concepção de como deve ensinar a História nas diferentes etapas da educação, pois dá a ele fundamentação epistemológica.

A epistemologia da prática docente, compreendida como defender o conhecimento desse profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática a partir das reflexões e produções sobre a sua prática. O professor aperfeiçoa a sua prática a partir de estudos de situações reais do seu ambiente de trabalho. Compreende-se que,

[...] o ensino de história não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a ideia de que a história ciência produz e a história ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes

anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado); nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também (CERRI, 2011, p. 69)

Espera-se que o discente após a conclusão do curso de História detenha conhecimentos que lhe permita refletir sua práxis pedagógica, que possa entender as necessidades de repensar o conhecimento, a didática e a sua prática dentro do processo educacional, por ser algo dinâmico e em permanente construção. No entanto, o que se percebeu foi que muitos cursos de formação de professores não têm conseguido alcançar esses objetivos, “as críticas evidenciaram que esses processos de formação não foram e não são capazes de preparar os professores para lidar com questões imprevisíveis, singulares e complexas, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 35).

Essa problemática vem ocorrendo há bastante tempo, já se notava que os professores de História saíam de sua formação inicial habilitados, mas sem o domínio das teorias, das práticas e didáticas educacionais. Nesta perspectiva, convém ressaltar que os historiadores não refletem sobre a sua práxis, o que não o leva a estranhar como estão suas aulas, parece não ter motivos para seja mudado o cenário das tidas “aulas tradicionais” mediante a realidades vivida nas salas de aula.

A formação inicial do professor de História, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc. (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 25).

O professor de História precisa de formações em que tenham o espaço para a autorreflexão de forma geral, e, mais especificamente, dessa natureza, em que o docente, ao pensar sobre a sua própria aprendizagem, ao se olhar e analisar como estudante, possa ter a compreensão e a facilitação da aprendizagem do seu aluno. Entender que, o professor que pensa sobre a sua própria aprendizagem, enquanto aquele que aprende com suas facilidades e dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, será um ponto crucial para o aprender e o ensinar em condução à aprendizagem autorregulada.

Já é possível melhorar e utilizar a aprendizagem autorregulada dos futuros professores e daqueles que já estão no exercício da profissão, por meio de formações continuadas que utilizam atividades autorreflexivas ou de intervenções sistemáticas no contexto de suas disciplinas específicas. No entanto, entende-se que medidas as dificuldades e não compreensão dos futuros docentes ou daqueles que já estão em exercício, de estudar, de aprender, de analisar, de se automotivar e de usar métodos de aprendizagem e de aprender melhor as informações, entre os fatores, interfere na sua capacidade de aprender e de ensinar a seus futuros alunos.

A autorregulação por ter a ver com as abordagens para autodirigir o empenho nos estudos orientados por metas. As estratégias desse método são usadas pelos docentes para planejar a aprendizagem, gerir os recursos, as necessidades e monitorizar o progresso do aluno. O professor precisa ter consciência desse processo e que as suas experiências profissionais acabam fazendo parte da autorregulação da aprendizagem, podendo resultar no fato de ter consciência da relação entre as práticas instrucionais e a aprendizagem do aluno (SCHLERT, 2008).

Inserir estratégias no currículo e no planejamento das aulas de História que proporcionem o ensino dos conteúdos com as práticas das metodologias ativas e com os métodos da autorregulação da aprendizagem. Entre os deveres do professor, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 traz em seu artigo 13, a importância do planejamento, que é responsável por estruturar a sua práxis dentro e fora de sala de aula e delinear as necessidades dos métodos pedagógicos como o processo ensino-aprendizagem se articulem. A prática pedagógica do professor se dá em três estágios: planejamento, mediação e avaliação, sendo que nenhuma das etapas deve ser maximizada em relação às demais ou mesmo excluídas, pois estão interligadas umas às outras e essa dependência garante uma prática docente mais eficiente.

Na etapa do planejamento, o professor consegue organizar a rotina dos seus alunos, atribuir metas com as competências e habilidades a serem alcançadas ao longo do processo educacional. Perrenoud (2000) ao escolher as competências e habilidades dispostas na BNCC o professor já provê um planejamento em que contemple a diversidade cultural e de novas linguagens e o melhor rendimento de espaço e tempo promovidos pelas TICs. Esses entendimentos são trabalhados nas universidades, porém não se internaliza nas práticas docentes nas aulas; a tão citada “didática” fica

reservada para o final do curso de licenciatura em uma ou duas disciplinas de laboratório/ estágio abordam sobre esses conhecimentos, o que não é satisfatório.

As exigências atuais do processo de educacional que já foram citadas algo do texto requerem para serem bem-sucedidas, profissionais docentes reflexivos, críticos, criativos, didáticos e analíticos com suas práticas docentes, que devem dominar os saberes científicos, cognitivos, metacognitivos, motivacionais e afetivos. Para atingirem estes conhecimentos, esses profissionais devem ter formação inicial e as formações continuadas que promovam a aprendizagem autorregulada, conjugando uma formação específica neste método com a atividade profissional.

Paris e Winograd identificam doze princípios de aprendizagem autorregulada que organizam em quatro categorias gerais que podem ser usadas, quer pelos formadores de professores, quer este último na sala de aula: a) autoavaliação (os professores podem analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliar a sua própria compreensão, modelar a monitorização cognitiva); b) autogestão (os professores podem promover orientações de objetivo do conhecimento, tempo e gestão de recursos e o uso construtivo do fracasso); c) estratégias/ métodos para ensinar a autorregulação tais como a instrução direta, a discussão metacognitiva, a modelagem e autoavaliação do progresso; d) maneiras de como ajudar os estudantes e os professores a darem sentido aos seus históricos educacionais pessoais a darem forma à sua identidade como estudantes e ou como professores bem sucedidos que participam numa comunidade de aprendente (SIMÃO; FRISON,p.15).

Para ensinar os alunos do ensino fundamental maior a empregar estrategicamente a autorregulação da aprendizagem é necessário previamente que o professor de História seja capaz de aprender e ensinar, também de forma autorregular, os conteúdos curriculares. O processo educacional dos alunos será autônomo, possibilitando a escolha de estratégias para uma aula melhor. Assim como a autorregulação da aprendizagem envolve em suas estratégias os métodos cognitivos, a afetividade, o motivacional e o comportamental, que juntos dão aos discentes a competência de ajustar suas ações e objetivos de modo a atingirem os resultados desejados.

O professor de História que tem o conhecimento e consegue ensinar a autorregulação da aprendizagem consegue desenvolver aulas de História junto com as estratégias do ensino híbrido. Os alunos que regulam a aprendizagem necessitam de recursos e práticas com estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais. O aluno tem papel ativo no seu processo educacional, com maior autonomia na realização de suas aprendizagens significativas.

4- PESQUISA DE CAMPO: O PERCURSO ETNOGRÁFICO

Esta seção foi elaborada com o objetivo de apresentar o caminho metodológico para a realização da pesquisa. Após a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema e demais itens que compõem um projeto de pesquisa, este foi elaborado e submetido ao PPGHIST, com o título

A pesquisa de campo a princípio seria feita em duas escolas municipais de São Luís- MA, porém durante a procura das escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais houve muitas respostas negativas. Foram feitas seis visitas em escolas no bairro Cohatrac, e em todas elas os professores responsáveis pelo componente curricular História não demonstraram interesse pelo estudo a ser desenvolvido a partir do projeto apresentado.

Os “nãos” das respostas dos docentes podem ser reflexo da falta de interesse deles pela temática. Ficou nítido que boa parte dos professores de História das escolas municipais de São Luís não tinham interesse em estudos voltados para suas formações continuadas e também para as metodologias do Ensino Híbrido. Mesmo havendo uma boa receptividade por parte dos gestores das escolas demonstrando que eles entendiam a importância do estudo, o projeto não era aceito quando os professores eram consultados.

Por conta desse impasse houve a necessidade de diminuir a quantidade de escolas que passavam de duas para uma. Essa decisão não prejudicou o estudo da pesquisa, já que o propósito de serem duas escolas não era para compará-las, mas de ter um quantitativo maior de dados. O estudo foi desenvolvido no Colégio Universitário, onde os dados e as análises foram muito satisfatórios e surpreendentes.

4.1- Delineamento metodológico

A metodologia escolhida foi a de abordagem qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1991), suas principais características estão no ambiente natural como fonte direta de dados do pesquisador; e descritiva; volta-se mais para o processo do que para os resultados ou produtos; prevê uma análise indutiva; e se pauta na perspectiva dos participantes. Nesse sentido, esta abordagem busca interpretar e dialogar com os sujeitos da pesquisa de uma forma neutra a partir de suas experiências.

Uma pesquisa de caráter exploratório, de cunho qualitativo por meio de uma pesquisa de campo alicerçada na perspectiva do método etnográfico, conceituado como uma forma de aproximação da realidade demarcada para o estudo, que possibilite a compreensão dos delineamentos desta mesma realidade (URIARTE,2012).

Na posição de pesquisadora, buscando superar o olhar tendencioso, que por vezes tenta aprisionar e desviar do foco do real interesse da pesquisa, o percurso do estudo foi entrelaçado à teoria aos dados colhidos no campo de pesquisa, no sentido de explicar a problemática desta pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o objetivo foi de aprofundar os estudos sobre a temática em questão, o que ocorreu a partir da leitura e fichamentos de livros, periódicos científicos, dissertações e teses¹² coleta de dados realizados na biblioteca do mestrado e diferentes bases de dados online. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p.65).

Com o objetivo de apoiar no desenvolvimento da pesquisa qualitativa e no conhecimento dos sujeitos envolvidos, utilizamos dados quantitativos, a partir da aplicação de dois questionários, um para todos os docentes da escola e outro para os discentes das salas que foram analisadas. Os resultados serviram para uma análise qualitativa sob a forma de estatística descritiva. “Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder” e “[...] também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 194).

A interação entre pesquisador e pesquisado se apoia na perspectiva da pesquisa participante, que visa “favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência que possibilitam, a um determinado grupo, assumir de forma crítica e autônomo seu papel de protagonista e ator social” (LEITE, 2008, p. 64). Do mesmo, essa ótica também se insere nos estudos de Praça (2015), no qual é definido que este tipo de pesquisa é com base na coleta de fenômenos que ocorrem na realidade a ser pesquisada, diferentemente da pesquisa teórica, baseada na análise de determinada

¹² - Ver nos capítulos 02 e 03.

teoria, utilizando para tal embasamento, preceitos teóricos e não experimentais (PRAÇA, 2015).

4.2- *Lócus da pesquisa*

O ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o Colégio de Aplicação e Escola Técnica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Colégio Universitário (COLUN), por ser a unidade escolar em que o professor de História aceitou a realização do estudo. Está localizado no município de São Luís, estado do Maranhão, em uma região periférica da Vila Bacanga.

O COLUN foi criado através da resolução n°42, em 20 de maio de 1968 pelo conselho diretor da Fundação Universidade Federal do Maranhão, na administração do cônego Ribamar Coelho. O colégio iniciou suas atividades no palácio Cristo Rei tendo como objetivos: contribuir na preparação de candidatos aos cursos de habilitação para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, ministrar aos alunos do ensino médio o ensino diversificado nas áreas de humanas, saúde e tecnologias para orientá-los adequadamente em sua opção profissional.

Com a reforma do seu regimento interno, o colégio universitário, em 1972, passou a oferecer o ensino regular para os três anos do ensino médio e se tornou, ainda, campo de estágio para a experiência e aplicação da docência do curso de Pedagogia da UFMA. Antes de sediar-se na atual localidade, no Campus Bacanga, o COLUN funcionou no bairro da Vila Palmeira.

Ao longo de seu funcionamento, possibilitou aos seus alunos a iniciação do trabalho de núcleo de produção, através de diversas oficinas: marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia, educação para o lar. Houve também, a implantação de atividades culturais, desenvolvidas em projetos como: a banda, coral, teatro, que não somente visavam os aspectos lúdicos e artísticos, como também o educativo.

Através do parecer n° 98/77, processo n° 328,18.03.77, foi solicitado o funcionamento dos cursos técnicos e atualmente a instituição oferece os cursos técnicos em meio ambiente, administração e enfermagem.

O corpo administrativo é composto por diretor (a), coordenadores (as), técnicos (as) pedagógicos (as), secretários (as), bibliotecário (a), e ainda conta com o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais (NAPENE).

O corpo docente é composto por 80 professores que se dividem de acordo com as seguintes áreas: área de linguagem código e suas tecnologias, área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Professores do curso técnico em enfermagem; Professores do curso técnico em administração e Professores do primeiro segmento do ensino fundamental.

Atualmente o COLUN funciona como uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico, que oferece ensino fundamental (anos finais), ensino médio regular (1º ao 3º ano) ensino médio e técnico integrado (cursos de administração e meio ambiente) e curso técnico subsequente (enfermagem). As suas instalações estão localizadas na Cidade Universitária Dom Delgado e conta com salas climatizadas, laboratórios, auditórios, biblioteca, quadra esportiva e sala de recursos multifuncionais.

4.3- Participantes da Pesquisa/ Seleção da amostra

A pesquisa fundamentou-se com a coleta de dados, por meio de observação direta que consistiu em visitas semanais da investigadora da pesquisa na escola bem como a aplicação de entrevista com o professor de história do ensino fundamental maior Thiago Lima, no qual, o instrumento coletado foi aplicado diretamente por mim e os questionários foram respondidos pela plataforma do Google Forms.

As vistas na escola foram feitas nos dias de segunda-feira e quarta-feira nos três primeiros horários em que aconteciam as aulas de História durante os meses de agosto a dezembro de 2022. A pesquisa foi realizada em duas turmas do ensino fundamental maior, uma do 8º ano A com 19 alunos e outra do 9º ano B com 21 alunos. As duas turmas tinham como professor de História o Thiago Lima, responsável por todas as turmas do 8º e 9º ano. Até o período da pesquisa, as turmas eram compostas no máximo com 22 alunos, segundo o professor.

As visitas na escola foram feitas nos dias de segunda-feira e quarta-feira nos três primeiros horários em que aconteciam as aulas de História durante os meses de agosto a dezembro de 2022.

Nos primeiros contatos com o professor Thiago Lima foi percebido que o mesmo tinha muitos interesses e conhecimentos referentes às metodologias do ensino híbrido e que esses conhecimentos eram aplicados nas suas aulas de História. A práxis do Thiago tinha muito do que pode ser entendido como um bom professor do século XXI e que o mesmo afirmou que as suas metodologias mudaram no decorrer da sua docência e principalmente a partir da pandemia que começou em 2020.

O professor Thiago Lima, foi contemplado no edital “Professor Cidadão do Mundo¹³”, da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). O docente foi o único da UFMA a ser selecionado para desenvolver um projeto de metodologias ativas educacionais para o ensino básico. Dentro do cronograma do programa, estava incluso o treinamento pedagógico em uma universidade portuguesa.

O docente faz parte do quadro de professores efetivos do ensino básico no COLUN, foi aprovado com o projeto intitulado “Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais: desenvolvendo a consciência histórica no ensino básico”. O programa contemplou 48 professores da educação básica, divididos em dois cursos, o primeiro que foi ofertado pela Universidade de Coimbra, intitulado “Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais”, com uma turma de 27 professores; e o segundo com 21 docentes, contemplados com o curso de “Robótica”, na Universidade de Porto.

O professor Thiago contemplado no primeiro curso, fez parte de um cronograma dividido em três etapas: a primeira fase foi iniciada no dia 1º de junho, de maneira remota; a segunda aconteceu de forma presencial entre os dias 1º e 29º de julho; e a terceira foi a aplicação do projeto do docente no COLUN, com o acompanhamento remoto dos professores da Universidade de Coimbra.

O uso do questionário se fez acompanhar da necessidade de se conhecer, mesmo que de forma panorâmica, aspectos relativos às condições socioeconômicas dos professores e alunos da escola pesquisada. Foi utilizado este como instrumento complementar às observações, visando obter dados que identifiquem como as aulas de

¹³- O programa Professor Cidadão do Mundo é promovido pela FAPEMA e pelo Governo do Maranhão e tem por objetivo estimular a mobilidade docente entre professores da educação básica e da educação profissional e tecnológica do Maranhão, das redes municipal, estadual e federal.

História são ministradas. A análise dos dados do estudo é uma análise do tipo descritiva. “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo- se ambas no núcleo central da pesquisa” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167).

Foi destinado um questionário para todos os professores da escola (Apêndice 01), e teve como principal objetivo caracterizar o pessoal, profissional e pedagogicamente os docentes a fim de saber como foi a experiência pedagógica deles durante o período de isolamento por conta da pandemia que aconteceu no ano de 2020, o que permaneceu e sofreu mudanças de suas práticas após esse período de distanciamento. Além disso, saber mais sobre o uso das ferramentas tecnológicas e sobre a prática do Ensino Híbrido nas suas experiências em sala de aula, e mais especificamente se eles mudaram as suas práticas educacionais.

No questionário dos professores, a preocupação versava sobre as práticas pedagógicas e sua estrutura, aplicação e satisfação nas aulas ministradas na escola. A princípio o questionário seria apenas para os professores do ensino fundamental maior das Ciências Humanas, mas por conta da dificuldade de preenchimento do mesmo foi decidido que todos os docentes deveriam participar da pesquisa e mesmo assim, houveram só 8 que preencheram de um universo de 80 professores.

A análise de dados foi realizada em 10% dos professores do COLUN, o que nos leva a uma conclusão que grande parte dos docentes dessa escola não estão interessados em pesquisas e estudos vinculados às suas práticas pedagógicas, o que pode refletir em profissionais que não estão preocupados em melhorar a sua área profissional. E esse comportamento o próprio professor Thiago Lima já havia sinalizado durante as nossas conversas.

O docente durante as observações e conversas falou bastante da dificuldade que os demais colegas tinham em aderir projetos em que eles fossem participar de alguma formação, principalmente formações que fossem voltadas para as metodologias ativas, para as ferramentas tecnológicas e o uso desses artifícios nas aulas. Desta forma, a formação continuada como vimos no decorrer deste estudo e com base em alguns autores, é entendida como um processo contínuo que acontece ao longo da vida do docente que deve favorecer o desenvolvimento de capacidades,

competências, habilidades e valores para o entendimento e a percepção da complexidade da realidade em todos estamos inseridos.

O questionário dos alunos foi aplicado nas turmas do 8º ano A e 9º ano B (Apêndice 2), com 19 e 21 alunos respectivamente. Juntando as duas turmas a pesquisa era para ser respondida por 40 alunos, mas desse universo 38 alunos responderam. As perguntas eram voltadas para prática pedagógica dos professores de alguns componentes curriculares das Ciências Humanas, tais como: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Dentre as perguntas havia algumas que falavam das importâncias dos componentes curriculares para a vivência dos alunos na sociedade, o quanto as ferramentas digitais mudaram e ou melhoram a vida das pessoas, a importância das ferramentas digitais e da internet na prática pedagógica. As respostas são reflexo do quanto os jovens estão conectados nas TICs e o quanto elas facilitam o acesso às informações e ao conhecimento.

Para os alunos participantes que responderam à pesquisa 92,9% deles consideram importante para sua vida pessoal e profissional desenvolver habilidades e competências sobre as tecnologias da informação e comunicação e só 7,1% não acham importante. E essa mesma porcentagem foi para pergunta “Na sua opinião, o ensino das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) tem alguma contribuição para sua vida?”, isso é um mérito das aulas de História do professor Thiago e das demais aulas dos outros componentes curriculares das Ciências Humanas citadas na questão.

“Quais tecnologias já foram utilizadas pelos seus professores na hora de ministrar aulas?” e “Você gosta quando professor utiliza as ferramentas tecnológicas em sala de aula?”, essas duas perguntas estão interligadas tanto que uma vem após a outra. A maioria das respostas da primeira questão foi “celulares, apresentação de slide, realização de quiz (que é o mais preferido), caixa de som e jogos educativos” e a resposta para segunda pergunta foi que “sim” e teve uma resposta que disse, “Nem sempre, as vezes os aparelhos eletrônicos são de péssima qualidade o que acaba atrapalhando a aula em muitos momentos”, infelizmente ela demonstra um pouco a realidade da escola e dificulta o trabalho dos professores.

É importante destacar que os recursos tecnológicos e os novos métodos de aprendizagem não são soluções para todos os problemas de ensino. Os benefícios da tecnologia na educação só serão obtidos se a escola for considerada como um todo, levando em conta suas possibilidades, limitações e desafios, e se tornar um espaço realmente inclusivo tanto do ponto de vista social quanto digital. Assim, será possível garantir que os alunos aprendam de forma mais efetiva e significativa (VOSGERAU, 2011).

A distribuição dos questionários dos professores e dos alunos foi feito na plataforma do Google Forms e distribuída por e-mail pelo Thiago Lima. O preenchimento dos dois questionários aconteceu de forma muito tímida, houve muita dificuldade dos professores em responder. O questionário dos professores foi enviado mais de uma vez e em todas as vezes o professor Thiago sinalizou a importância do preenchimento das questões para a pesquisa. Enquanto, os alunos tiveram uma aceitação melhor em responder o questionário o que facilitou bastante a análise dos dados para o estudo.

4.4- Aulas de História do Ensino Fundamental Anos Finais do COLUN

As primeiras visitas em que houve as observações das aulas de História das turmas 8º ano A e B, o professor Thiago Lima estava desenvolvendo a parte prática do projeto “Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais: desenvolvendo a consciência histórica no ensino básico” que foi submetido ao programa “Professor Cidadão do Mundo”.

Pude observar todo o desenvolvimento das etapas que foram planejadas para contemplar o conteúdo programático do “Processo de Independência do Brasil”. O planejamento contou com algumas etapas que foram desenvolvidas em aulas durante os meses de agosto e setembro. O professor utilizou-se de várias ferramentas tecnológicas e aplicativos que proporcionaram mais dinâmicas para as etapas e as aulas. Na primeira aula o professor explicou para os alunos das turmas do 8º ano como iria funcionar as etapas das próximas aulas e como ficou a organização dos grupos.

Para organização das equipes o professor utilizou a própria plataforma da escola que já consegue fazer esse tipo de comando, foram geradas 4 equipes (G1, G2, G3 e G4) em que cada um teria um especialista (A, B, C, D e E), a forma como os

alunos foram organizados facilitaria e permitia que todos participassem (fossem especialista) na etapa que perguntas e respostas.

	G 1	G 2	G 3	G 4
A	JAYME	MARIA EDUARDA	LORRAYNNE	KAUAN
B	VALESSA	ROSA BEATRIZ	CLARA	ABEL
C	ELAYNE	YTHALO	WENDDY	MIRELLA
D	ENZO	DANIEL	NICHOLAS	ARTHUR
E	JANAINA	LUIS RICARDO	ADAYLSON	HANNAH

Figura 3: Imagem do slide da organização dos grupos (G1, G2, G3 e G4) na vertical e os grupos dos especialistas (A, B, C, D e E) na horizontal.

Na primeira etapa os alunos já organizados em grupos deveriam observar, analisar e responder a imagem interativa que trazia referências do “Processo de Independência do Brasil”. A imagem interativa foi criada na plataforma Genially¹⁴, que nela tinha como plano de fundo a pintura “Independência ou Morte” do criador Pedro Américo de Figueiredo e Mello que atualmente está exposta no museu Paulista da USP.

¹⁴ Genially é uma plataforma para criação de conteúdos interativos e animados. Com a versão gratuita, docentes e discentes podem criar imagens, infográficos, apresentações, microsites, mapas e gamificação, entre outros, que podem ser dotados de interatividade e animação. A plataforma pode ser utilizada de forma fácil e rápida e não requer conhecimentos de design e programação.



Figura 4: A imagem interativa feita na plataforma *Genially* sobre a Independência do Brasil.

O professor inseriu na imagem interativa 4 links de textos em que 3 faziam referências à vinda do coração de D. Pedro I e um levando questionamento sobre o que aconteceria caso Dom Pedro I (estavam no seção de Curiosidades), uma videoaula do Youtube do canal Nerdologia que falava sobre o dia da Independência do Brasil e do contexto histórico, anexos de imagens duas pinturas que representavam a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 e uma do dia da independência (estava na seção de Imagens), anexo “Questões para Reflexão” (estava na seção Questões para Reflexão) e o ícone do Padlet¹⁵ Dúvidas (estava na seção Padlet para Dúvida).

Os textos linkados na plataforma do *Genially* eram textos que faziam referências ao processo de independência do Brasil com ligações com acontecimentos atuais. Essa prática que o professor utilizou aproximou os alunos do conteúdo programático, pois ele conseguiu ativar as curiosidades dos discentes para os textos que traziam referências da atualidade com referências do acontecimento histórico. A

¹⁵⁻ Padlet é uma plataforma comparada com um quadro ou mural de avisos. A diferença é que o sistema permite criar quadros virtuais, seja para organizar uma rotina de trabalho ou de estudo, por exemplo. A ferramenta também permite compartilhar tudo o que é criado na plataforma com outros usuários do serviço, o que facilita o gerenciamento de trabalho em equipes e também nas instituições de ensino, outro setor em que o Padlet foi implementado com sucesso.

videoaula que era do canal Nerdologia falava sobre como se deu a criação e a importância do dia da independência e dos símbolos circundam e esse dia, além de falar do contexto histórico desse período.

No anexo da seção Questões para Reflexão tinha algumas questões que foram elaboradas baseadas nas leituras dos textos, videoaulas, questões respondidas e os debates em sala de aula.

INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Levando em consideração as leituras, as videoaulas, as questões respondidas e os debates em sala de aula, reflitam sobre as questões abaixo.

GRUPO COMUM	GRUPO DE ESPECIALISTAS
<ul style="list-style-type: none"> - Quais os motivos que levaram a família real a fugir de Portugal? - Por que ocorreu a Abertura dos Portos às Nações Amigas? - Por que a Inglaterra foi a principal beneficiada do Tratado de Comércio e Navegação? - Por qual motivo Pedro de Alcântara decide permanecer no Brasil? - Quais foram as mudanças urbanas realizadas no Rio de Janeiro e qual o motivo de terem sido realizadas? - Apesar das mudanças, o que permanece no Brasil? 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque o Brasil foi elevado à Categoria de Reino Unido à Portugal e Algarves? - Qual a principal diferença entre os processos de independência do Brasil e das demais colônias americanas? - Qual o motivo que levou Dom João VI retornar à Portugal, mas deixar o seu filho em terras brasileiras? - Quais as ideias e grupos políticos que travavam disputas pelo poder no período da Independência? - Podemos dizer que o Brasil, de fato, se tornou independente?

COLUN

FAPENA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Pernambuco

LabTE
2008, Universidade de Coimbra

UFMA
Universidade Federal do Maranhão

12 1811 90
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Figura 5: A imagem do anexo “Questões para Reflexão”.

As questões foram divididas em “Grupo Comum” (essas eram para serem respondidas pelo grupo todo) e às “Grupo de especialistas” (esses eram para o aluno especialista), desta maneira tiveram momentos que as respostas foram debatidas pelo grupo e em outros momentos um aluno de cada grupo respondia a sua pergunta especialista. Em uma aula o professor pediu para a turma se organizar nos grupos comuns e nesse dia as questões foram debatidas e respondidas por todos os participantes do grupo. E na aula seguinte a turma foi dividida em grupos dos especialistas, cada aluno do grupo comum era especialista (ficava responsável em responder e explicar à questão que ficou responsável) e responsável em somar pontos para a sua equipe do grupo comum.



Figura 6: A imagem da esquerda é do momento da interação das equipes do “Grupo Comum” e a imagem da direita é do momento da interação das equipes do “Grupo dos especialistas”.

Padlet onde tinha uma área para cada grupo tirar a sua dúvida referente às etapas ou as questões, nessa plataforma ocorreu interação do professor Thiago com os seus alunos quando estes estavam em casa. Os alunos colocavam suas dúvidas na plataforma e eram orientados pelo professor.

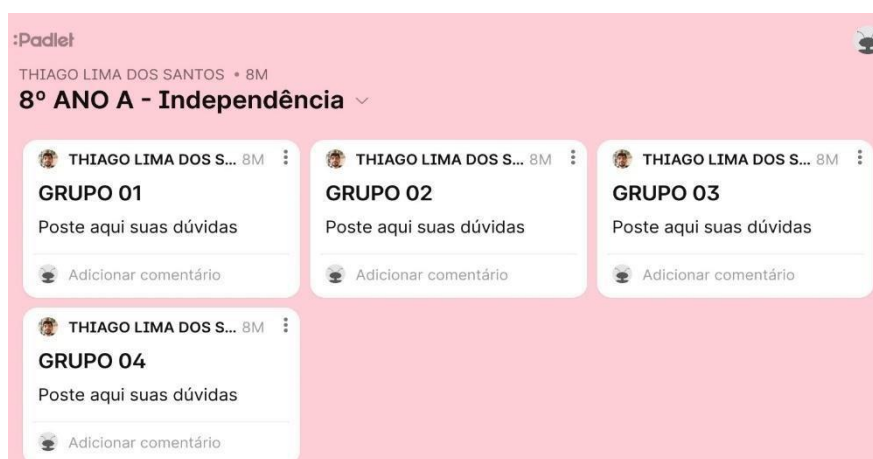


Figura 7: Imagem da seção “Padlet para Dúvidas”.

Durante as etapas foi perceptível o quanto os alunos estavam empolgados e interessados em participar de todos os momentos, foram aulas dinâmicas que aconteceram uma parte em sala de aula e outra em casa com a utilização das ferramentas tecnológicas e dos aplicativos. O professor conseguiu desenvolver aula bem nos moldes do Ensino Híbrido da sala de aula invertida, os alunos tiveram o tempo todo no centro do processo educacional foram sujeitos ativos, participativos e

autônomos. O docente Thiago Lima teve o papel ativo de professor durante o planejamento e execução das aulas

como *design* de caminhos, de atividades individuais e grupos, é decisivo e o faz de formas diferentes. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em construção mais aberta, criativa e colaborativa. (MORAN, 2015, p.35).

As aulas de História sobre o “A independência do Brasil” tiveram práticas bastante vinculadas com já citado ao modelo de ensino híbrido e que tiveram a abordagem de conteúdos baseadas em projetos, “a qual, além de muito mais atrativa e engajadora para os alunos, potencializa o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, como a criatividade e a colaboração” (LIMA; MOURA, 2015, p. 77).

Houve uma preocupação do professor durante o planejamento para que nas aulas as plataformas e os aplicativos que seriam usados para o desenvolvimento das tarefas que estes fossem de uso de fácil acesso, que pudessem serem usados online e offline ou com uma internet de dados móveis, que fossem gratuitos e que funcionassem nas configurações de celulares. Esses cuidados com os materiais didáticos demonstram ainda uma falha da escola em relação por exemplo a uma internet de qualidade e de acesso para os professores e alunos, assim, como também a possibilidade do não acesso da internet nas casas dos alunos. Por tanto, um planejamento de aula efetivo e eficiente deve ser elaborado com recursos e ferramentas tecnológicas disponíveis, bem como se definir o papel do discente e do docente (LIMA; MOURA, 2015).

A forma como o processo educacional dos alunos das turmas do 8º ano A e B foi conduzido dizia muito a respeito como estava o processo de aprendizagem e de formação do professor. Foi perceptível durante a pesquisa o quanto o docente de História Thiago Lima era preocupado em manter-se em constante aprendizagem, tanto que por um período foi Coordenador de Projetos de Pesquisa e Extensão no COLUN, nessa função passou a tomar a frente de muitos projetos dentro da escola.

Nas observações e conversas com o professor, ele falou muito da importância de se estar sempre fazendo os cursos de formações continuadas ou mesmo participando de eventos voltados para educação e seus processos, pois são nesses meios que os docentes se reciclam, aprendem e estão por dentro das novas demandas do ambiente escolar.

O estudo na turma do 9º ano B as aulas de História foram acompanhadas nos dias de quarta- feiras. Nessa turma o professor desenvolveu um planejamento para o conteúdo programático “Eras Vargas”, que consistia em etapas e a execução aconteceria em várias aulas e a turma foi dividida em quatro grupos com cinco alunos.

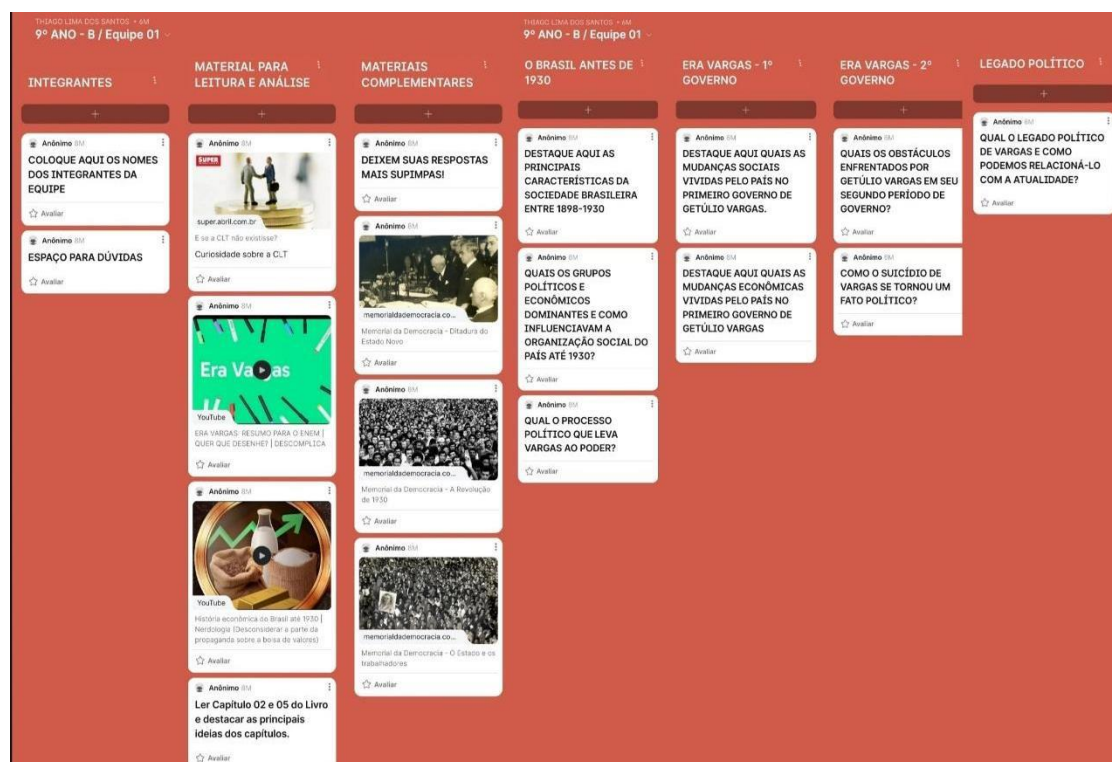


Figura 8: Imagem do mural interativo sobre a “Era Vargas” na plataforma do Padlet.

Para o desenvolvimento das aulas e das atividades foi utilizado o Padlet como plataforma digital como mostra a figura acima, em que fez o papel de mural interativo e que foi dividido em categorias: Integrantes, Material para Leitura e Análise, Materiais Complementares, O Brasil antes de 1930, Era Vargas: 1º Governo, Era Vargas: 2º Governo e Legado Político, cada categoria tinha suas informações e diferentes interações. A plataforma foi organizada para que houvesse a interação entre os alunos do grupo e entre eles e o professor.

Na categoria Integrantes, tinha os nomes dos alunos pertencentes ao grupo e logo abaixo uma área para tirar as dúvidas. Na parte Material para Leituras o professor anexou um texto da revista Super Interessante com o título “E se a CLT não existisse?”, uma videoaula sobre a “Era Vargas” do canal Descomplica, um outra sobre “História Econômica do Brasil até 1930” do canal Nerdologia e indicação da leitura dos capítulos 02 e 05 do livro didático dos alunos. E para completar ainda mais o estudo

tinham três imagens do período que eram links que direcionavam para a página o site “Memorial da Democracia”, nessa página aparecia a imagem que estava anexada na plataforma Padlet e ao seu lado um texto explicativo sobre informações da imagem ou sobre o contexto histórico que ela pertenceu.

Nas categorias Era Vargas: 1º Governo, Era Vargas: 2º Governo e Legado Político, eram áreas voltadas para os governos e legados de Getúlio Vargas, em que o professor colocou algumas perguntas em cada categoria para que os alunos pudessem responder a partir do estudo com os materiais referências. As etapas dessas aulas aconteceram em sala de aula e em casa, cada grupo tinha que estudar e responder o seu mural interativo.



Figura 9: Imagem da formação de alguns grupos do 9º ano em algum momento de ajuda do professor Thiago Lima.

Depois de todos os grupos terminarem as tarefas do mural interativo, foi marcada uma avaliação que seria na semana seguinte. No dia da avaliação foi muito interessante observar os alunos, cada um estava respondendo a sua individualmente e o comportamento deles durante as três horas respondendo as questões era muito o reflexo da forma como eles encaravam as atividades do mural interativo.

Assim, como tinham alunos muito interessados em participar de todas as etapas da atividade na plataforma do Padlet, tinham os alunos que interagiram mais em uma etapa do que em outras e tinham alguns uma pequena parcela que praticamente não interagiu. A forma como os alunos conduziram essa atividade refletiu no desempenho deles no dia avaliação, então tinham alunos que estavam extremamente concentrados e estavam conseguindo responder bem a sua avaliação, tinham alunos que estavam confusos em algumas questões e outras respondia bem e os alunos que estavam

falantes demais, desconcentrados que infelizmente não estavam se saindo bem na avaliação.

Nos dois exemplos de aulas tanto nas turmas do 8º ano quanto nas do 9º ano foi observado muito mais pontos positivos do que negativos quando o professor utiliza no seu planejamento o uso do ensino híbrido e das ferramentas tecnológicas de forma efetiva. O professor Thiago conseguiu com que boa parte dos alunos conseguissem compreender os conteúdos programáticos, os enxergando em problemáticas do tempo presente e da realidade em que estão inseridos.

Um dos pontos negativos apontados pelo professor foi que durante a reunião de entrega dos boletins dos alunos, ele teve que explicar para vários pais sobre o funcionamento das aulas, pois haviam muitas dúvidas do porque os alunos não estavam copiando aulas ou fazendo atividades avaliativas escritas, por exemplo. Outros pontos negativos são referentes a falta de uma estrutura melhor nas salas como por exemplo, uma internet boa e organização física das salas para proporcionar um espaço mais dinâmico.

E o docente Thiago chamou a atenção para um principal ponto negativo para esses tipos de aulas, que é a demora na elaboração do planejamento das aulas. O tempo que o professor dedica para a elaboração de aulas com as metodologias do ensino híbrido e usando diversas plataformas para a elaboração da mesma é um tempo que infelizmente muitos professores não têm por conta das inúmeras outras demandas escolares. O professor tem que estar muito disposto e muito consciente da importância de aulas mais elaboradas e com mais dinâmicas para dedicar um tempo maior para o planejamento e para a elaboração do que será explanado nas plataformas.

5- DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para escrevermos esta seção, que trata da construção do produto educacional que se apresenta como um importante recurso para formação continuada do docente de História do ensino fundamental maior com as práticas de ensino e aprendizagem desta dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação de História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), foi elaborado o minicurso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido” no formato EAD, um importante recurso pedagógico para o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Esse minicurso é um produto digital que tem potencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes de História. Ele contém espaço para debate, compartilhamento e produções voltadas para a formação continuada e o ensino de História. O recurso pedagógico foi planejado com a intenção de contribuir com a metodologias ativas como o ensino híbrido nas aulas de História na educação do ensino fundamental maior, sobretudo, tendo como principal público-alvo os professores de História.

No entanto, o minicurso poderá ser adaptado por outros professores de componentes curriculares diferentes, proporcionando conhecimentos ligados ao ensino híbrido, as TICs, a importância do planejamento e formação continuada. Os docentes que se interessarem pela utilização do produto educacional, podem adaptá-lo conforme a sua realidade e necessidade.

Concordando com a autora Selva Guimarães de que o ambiente e as vivências escolares não estão fora da História. A necessidade de reconhecer a importância da relação e diálogo entre as culturas escolares e as produções acadêmicas, pois esta relação só reafirma entre os estudiosos a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir e decorar os conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos, mas existe também uma produção do conhecimento histórico no dia-a-dia escolar (GUIMARÃES, 2012, p.35).

É de extrema importância que o ambiente acadêmico desenvolva estudos e produtos educacionais que possam ajudar na profissionalização do docente e que possam exercer o papel de integrar os saberes acadêmicos e os conhecimentos da

vivência pedagógica das escolas, além de contribuírem diretamente na conexão da universidade com as escolas e sociedade.

Prática e acessível, a ferramenta pode intervir na práxis do docente de História do ensino fundamental maior, objetivando otimizar o ensino de História, pois o Ensino Híbrido e as TICs são artifícios que fornecem ao professor mecanismos para inovar as suas aulas, capaz de despertar o interesse dos alunos.

Com a inserção das TICs na educação básica e principalmente nas formações continuadas a proposta do minicurso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido” tenta contribuir para a práxis pedagógica do professor de História, com a intenção de possibilitar avanços e mudanças em sua realidade escolar e, conseqüentemente, na dos seus alunos.

O produto tem como objetivo colaborar com o processo formativo dos professores, fornecendo conteúdos a nível acadêmico (sobre o Ensino Híbrido nas aulas de História, o uso de ferramentas tecnológicas e aplicativos, a importância do planejamento e da formação continuada). A sua relevância encontra-se justamente na oferta diversificada de conteúdo, atividades e sugestões para o docente, que busca conhecimentos, metodologias e estratégias capazes de contribuir positivamente com o ensino de História de qualidade.

Esse produto foi realizado por ser um recurso pedagógico que aproxima conhecimento, metodologia e o ensino de História com um fácil acesso através de um link que direciona para a plataforma do minicurso. Portanto, percebemos que na proposta do produto educacional voltado para formação continuada tende a viabilizar e a capacitar a potencialidade da prática do docente de História.

Desta forma, como maneira de familiarizar o leitor com o recurso pedagógico, nesta seção iremos apresentar o roteiro e o *design* do produto, destacando as etapas na elaboração e os elementos que o compõem, bem como imagens do *layout* do minicurso.

5.1- Roteiro do Minicurso

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional foi elaborado o produto educacional dessa dissertação o minicurso, “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido” que antes de ser estruturado no *Design* Instrucional foi feito um

roteiro por compreender a importância desta etapa, devido à preocupação de proporcionar parâmetros para que o desenvolvimento do curso pudesse ser efetivo.

Cada uma das etapas do produto educacional foi pensada para que a sua execução pudesse proporcionar estudo guiado, em que as aulas, os fóruns, as atividades anexas, os textos complementares e os questionários fossem elaborações intencionais e planejadas a fim de orientar o estudo dos docentes.

Segundo Doug Lemov (2016, p.15),

as operações mentais que favorecem a apropriação ativa do conhecimento dependem de uma intervenção do professor, intencional e planejada. Ou seja, o caminho para a construção autônoma do conhecimento precisa ser estruturado e guiado pelo professor.

Compreendemos que o aluno se sente mais seguro e capaz quando está claro para ele a intencionalidade das aulas, quais os objetivos precisam ser alcançados, quais são as atividades que precisam ser realizadas e, posteriormente, ter o *feedback* de suas ações pelo professor.

O produto educacional que foi desenvolvido será uma ferramenta de suporte para os docentes de História, e tem como objetivo profissionalizar cada vez mais esses profissionais. O processo de formação docente emerge da necessidade de mudança de ambiente de atuação, é primordial que o professor possua um olhar compreensivo em seu campo de atuação para entender realidades, refletir sobre elas e, se for o caso, definir ações de intervenção.

O minicurso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido”¹⁶ tem a intenção de colaborar com a reflexão e a formação continuada dos professores de História do Ensino Fundamental Maior. Compreendemos que o Ensino Híbrido nas aulas de História pode torná-las ainda mais dinâmicas, reflexivas, críticas e criativas.

¹⁶- Link do minicurso: <https://ensdehistoria.wordpress.com/>

conceito de Ensino Híbrido e seus diferentes modelos e a capacidade de planejar e implementar estratégias pedagógicas suportadas pelo Ensino Híbrido com foco na participação efetiva e na autonomia dos estudantes nas aulas de História.

Trata-se de um curso autoinstrutivo, não contando com tutoria e possuindo dois módulos cada um com duas aulas com vídeos de explicações, fóruns, leituras complementares, atividades e questionários de verificação de domínio do conteúdo.

O texto de boas-vindas para o aluno: Neste curso, você terá a oportunidade de aprender como integrar as metodologias do Ensino Híbrido nas aulas de História. O ensino de História no Brasil, por muito tempo deu preferência para a memorização de fatos tornando o estudo cansativo, diante disso o curso Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido foi desenvolvido com o intuito de oferecer ao docente um conteúdo que aborda as novas alternativas diante das metodologias do Ensino Híbrido, buscando a qualidade das relações do ensino e aprendizagem dos educandos.

A expectativa é apresentar a você possibilidades de integração das tecnologias digitais e das metodologias do Ensino Híbrido ao currículo escolar e nos planejamentos das aulas, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, entre elas: Aproximação da realidade escolar e das aulas de História com o cotidiano do aluno; Maior engajamento dos alunos no aprendizado; Melhor aproveitamento do tempo do professor; Ampliação do potencial do professor para intervenções efetivas; Planejamento personalizado.

Módulo 1: Ensino Híbrido e as suas facilidades nas aulas de História.

Aula 01: Explorando o Ensino Híbrido na aula de História.

Objetivos de aprendizagem:

- Identificar as facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História
- Explorar recursos digitais para a criação de aulas híbridas de História
- Compreender o conceito de Ensino Híbrido e suas diferentes modalidades

Recursos Tecnológicos:

- Computador com acesso à internet
- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Aplicativo de leitura de PDF
- Vídeo sobre Ensino Híbrido
- Recursos digitais relacionados à História

Vídeoaula:

Assista as vídeoaulas abaixo, depois veja os materiais complementares, participe do fórum de discussão e realize as atividades.

Parte 1:



Figura 11: Imagem do *layout* da página referente ao módulo 01 da aula 01 do minicurso.

No módulo 01 sobre Ensino Híbrido e as suas facilidades nas aulas de História, a primeira aula tem como título “Explorando o Ensino Híbrido na aula de História”. Os objetivos de aprendizagem são identificar as facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História, explorar recursos digitais para a criação de aulas híbridas de História e compreender o conceito de Ensino Híbrido e suas diferentes modalidades. Os materiais necessários para a aula incluem um computador com acesso à internet, um fórum de discussão online, uma plataforma de apresentação de slides, um vídeo sobre Ensino Híbrido e recursos digitais relacionados à História. Os procedimentos serão definidos na aula.

Na introdução da aula, será apresentado aos alunos o conceito de Ensino Híbrido e suas diferentes modalidades, como sala de aula invertida, rotação por estações, rotação de laboratório e rotação individual. Será utilizado um vídeo para reforçar o conceito e incentivar a participação dos alunos por meio de perguntas e respostas.

Na segunda parte da aula, acontecerá um fórum de discussão online e os alunos serão convidados a compartilharem suas experiências com o Ensino Híbrido em suas aulas. Além disso, eles serão estimulados a pensar como essa abordagem pode ser aplicada nas aulas de História. Esse momento de discussão online é fundamental para promover a participação e a reflexão dos alunos sobre a temática.

Na sequência, os alunos serão divididos em grupos e terão como objetivo identificar as facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História. Cada grupo deverá criar uma lista com pelo menos três itens em cada categoria. Esse momento de trabalho em grupo será importante para promover a colaboração e o diálogo entre os alunos.

Posteriormente, cada grupo irá apresentar seus resultados para a turma por meio de uma plataforma de apresentação de slides. Nesse momento, a ideia será de incentivar a discussão e o debate entre os grupos e a classe como um todo. Dessa forma, será possível ampliar as perspectivas e ideias sobre o tema.

Na parte final da aula, serão apresentados aos alunos alguns recursos digitais que podem ser usados na criação de aulas híbridas de História, como vídeos, mapas interativos e jogos educativos. Os alunos serão convidados a explorar esses recursos e criar um exemplo de aula híbrida de História, que poderá ser compartilhada com a turma. Essa atividade prática é importante para que os alunos possam experimentar e vivenciar o Ensino Híbrido na prática.

Por fim, a aula será encerrada com uma síntese dos principais pontos discutidos e incentivando os alunos a continuarem a explorar o Ensino Híbrido na aula de História. A avaliação será realizada considerando a participação dos alunos na discussão online e na identificação de facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História.

Módulo 1: Ensino Híbrido e as suas facilidades nas aulas de História.
Aula 02: O aluno e sua autonomia no Ensino Híbrido.

Objetivos de aprendizagem:

- Analisar o aluno do século XXI
- Refletir sobre o processo de personalização do ensino
- Compreender os quatro pilares da Aprendizagem do aluno

Recursos Tecnológicos:

- Computador com acesso à internet
- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Aplicativo de leitura de PDF
- Vídeo sobre os benefícios do Ensino Híbrido para alunos e professores
- Recursos digitais relacionados à História

Videoaula:

Assista ao vídeo abaixo "O aluno e sua autonomia no Ensino Híbrido", depois veja os materiais complementares, participe do fórum de discussão e realize as atividades.



Figura 12: Imagem do *layout* da página referente ao módulo 01 da aula 02 do minicurso.

Na 2ª aula do módulo 1 com o título “O aluno e a sua autonomia no Ensino Híbrido”, o objetivo de aprendizagem é analisar o perfil do aluno do século XXI, compreender como se dá o processo de personalização do ensino e conhecer os quatro pilares da aprendizagem do aluno. Os materiais necessários para a aula incluem um computador com acesso à internet, um fórum de discussão online, uma plataforma de apresentação de slides e um vídeo sobre os benefícios do Ensino Híbrido para alunos e professores.

Planejar uma aula de História é fundamental para que se desenvolvam habilidades críticas e reflexivas nos alunos. Por isso, nesta aula, serão abordados procedimentos que visam explicar aos alunos a importância do planejamento e como ele pode ser utilizado para tornar a aula mais eficiente.

A aula será dividida em seis etapas, sendo a primeira a introdução. Nela, serão apresentados aos alunos os conceitos básicos do planejamento e a importância dele para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Em seguida, na segunda etapa, será criado um fórum de discussão online, com duração de 20 minutos, no qual os alunos poderão compartilhar suas experiências sobre a utilização e elaboração do planejamento.

Na terceira etapa, será solicitado aos alunos que façam uma resenha do texto “O planejamento e sua relevância na prática docente” e compartilhem-na na plataforma do curso. A próxima etapa será destinada à apresentação de recursos e ferramentas tecnológicas que podem facilitar a didática da aula. Serão abordados aplicativos, vídeos, plataformas e jogos educativos, além da explicação de como deve ser planejada uma aula de História com as metodologias do Ensino Híbrido.

Na quinta etapa, os alunos serão solicitados a elaborar um planejamento de aula de História voltada para o segmento do ensino fundamental maior. O planejamento deve levar em consideração as metodologias do Ensino Híbrido e a utilização de alguma ferramenta tecnológica.

Por fim, na sexta etapa, será feita uma síntese dos principais pontos discutidos na aula e os alunos serão incentivados a explorar o Ensino Híbrido na aula de História e a importância do planejamento antes das aulas.

Os alunos serão avaliados pela participação na discussão online, pelas experiências compartilhadas sobre a utilização e elaboração do planejamento, pela resenha do texto “O planejamento e sua relevância na prática docente” e pela elaboração do planejamento de uma aula de História para o ensino fundamental maior.

No final do módulo 01 terá um questionário (Apêndice C) que será referente às aulas 01 e 02, com base em quatro textos que abordam temas relevantes na área da educação. O primeiro texto, intitulado “Educação Híbrida”, escrito por José Moran, faz uma reflexão sobre a personalização do ensino através do uso da tecnologia e as vantagens de se adotar uma abordagem híbrida que combine a aprendizagem presencial e online.

Já o segundo texto, “O estudante e o ensino Híbrido”, escrito por Carla Fernanda Ferreira Pires, aborda a importância de se considerar o aluno como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, valorizando a sua participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.

O terceiro texto, “Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas”, escrito por José Manuel Moran, apresenta reflexões sobre o uso das tecnologias audiovisuais e telemáticas como ferramentas para potencializar a aprendizagem, bem como sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para adequá-las às demandas do século XXI.

Por fim, o quarto texto, “Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação”, escrito por Aliny Leda de Azevedo Souza, Argicely Leda de Azevedo Vilaça e Herbert José Baleiro Teixeira, destaca a importância das metodologias ativas de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a comunicação, além de ressaltar a necessidade de uma abordagem mais participativa e colaborativa em sala de aula.

Dessa forma, os textos apresentados permitem refletir sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea, em que o uso da tecnologia e a adoção de metodologias ativas se apresentam como importantes recursos para a promoção da aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências necessárias para o século XXI.

Módulo 2: Dicas para aspectos que envolvem o planejamento de aulas de História utilizando as metodologias do Ensino Híbrido.

Aula 01: Papel do professor de História no ensino híbrido.

Objetivos de aprendizagem:

- Repensar o papel do professor de História
- Identificar as novas habilidades do professor
- Analisar as possibilidades de atuação no ensino híbrido

Recursos Tecnológicos:

- Computador com acesso à internet
- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Aplicativo de leitura de PDF
- Vídeo sobre Ensino Híbrido
- Recursos digitais relacionados à História

Videoaula:

Assista ao vídeo abaixo "Papel do professor de História no ensino híbrido", depois veja os materiais complementares, participe do fórum de discussão e realize as atividades.




Figura 13: Imagem do *layout* da página referente ao módulo 02 da aula 01 do minicurso.

No módulo 02, as dicas para aspectos que envolvem o planejamento de aulas de História utilizando as metodologias do Ensino Híbrido, a primeira aula tem como título “Papel do professor de História no ensino híbrido”. Os objetivos de aprendizagem são repensar o papel do professor de História, identificar as novas habilidades do professor e analisar as possibilidades de atuação no ensino híbrido. Os materiais necessários incluem um computador com acesso à internet, uma plataforma de apresentação de slides, um vídeo sobre Ensino Híbrido, uma resenha de um capítulo de livro e recursos digitais relacionados à História.

A aula 01 do módulo 02 tem como objetivo discutir as demandas, as competências e habilidades necessárias para um professor de História proporcionar uma boa aula no século XXI, levando em consideração o uso personalizado das tecnologias digitais nos processos educacionais e a importância das formações continuadas.

No início os alunos serão informados sobre a postura do professor com o uso personalizado das tecnologias digitais não será a mesma que de uma aula tradicional. Será destacado que no processo educacional, o aluno deve estar no centro e não o professor, cabe ao docente incentivar e propor atividades que valorizem as interações interpessoais do aluno com os seus colegas e dele com o professor. Serão compartilhadas as novas demandas e habilidades que os professores do século XXI devem ter para proporcionar uma boa aula de História, além de falar sobre a importância das formações continuadas e como elas facilitam a didática do docente em sala de aula.

Em seguida, será iniciada uma discussão online, onde será criado um fórum de discussão online e os alunos serão convidados a compartilhar suas experiências sobre como está a sua postura em sala de aula enquanto professor, bem como a profissionalização deles com a realização das formações continuadas.

Na sequência, será feita a apresentação de resultados, onde o aluno será solicitado a compartilhar em uma apresentação com slides algumas demandas e habilidades que um professor de História deve ter desenvolvido para ministrar uma aula.

Em um segundo momento, serão exploradas as possibilidades de atuação do professor no ensino híbrido, apresentando aos alunos as facilidades e as dificuldades que o professor de História pode ter em relação à metodologia do ensino Híbrido, destacando a importância das formações continuadas para a profissionalização dos professores.

Por fim, a aula será encerrada fazendo uma síntese dos principais pontos discutidos e incentivando os alunos sobre a importância de sempre estarem se atualizando, e que a melhor maneira são as formações continuadas. Os alunos serão avaliados por sua participação na discussão online, na apresentação das demandas e habilidades que um professor de História deve ter desenvolvido para ministrar uma aula.

Na aula 02 do módulo 2 de Ensino Híbrido aplicado à História, o título é “Como planejar uma aula de História com o Ensino Híbrido”. Os objetivos de aprendizagem incluem analisar os recursos e ferramentas tecnológicas que podem facilitar a didática

da aula, elaborar o planejamento de uma aula de História para o ensino fundamental maior e compreender a importância do processo de planejamento da aula. Os materiais necessários são um computador com acesso à internet, fórum de discussão online, plataforma de apresentação de slides, um vídeo sobre Ensino Híbrido e recursos digitais relacionados à História.

Módulo 1: Ensino Híbrido e as suas facilidades nas aulas de História.
Aula 02: O aluno e sua autonomia no Ensino Híbrido.

Objetivos de aprendizagem:

- Analisar o aluno do século XXI
- Refletir sobre o processo de personalização do ensino
- Compreender os quatro pilares da Aprendizagem do aluno

Recursos Tecnológicos:

- Computador com acesso à internet
- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Aplicativo de leitura de PDF
- Vídeo sobre os benefícios do Ensino Híbrido para alunos e professores
- Recursos digitais relacionados à História

Videoaula:

Assista ao vídeo abaixo "O aluno e sua autonomia no Ensino Híbrido", depois veja os materiais complementares, participe do fórum de discussão e realize as atividades.



Figura 14: Imagem do *layout* da página referente ao módulo 02 da aula 02 do minicurso.

Nesta aula de História, serão abordados diversos tópicos importantes para o processo educacional e o desenvolvimento de habilidades nos alunos. A aula será focada na importância do planejamento para o sucesso de uma aula de História, enfatizando que o processo é fundamental para desenvolver habilidades críticas e reflexivas nos alunos.

Em seguida, será criado um fórum de discussão online para que os alunos possam compartilhar suas experiências com a utilização e elaboração de planejamentos

para a aula de História. Esse debate terá duração de 20 minutos e será uma oportunidade para trocar ideias e aprendizados sobre o tema.

A importância do planejamento será o foco da próxima etapa, os alunos serão solicitados a fazer uma resenha do texto “O planejamento e sua relevância na prática docente” e compartilhá-la na plataforma do curso.

Em seguida, será apresentado aos alunos algumas ferramentas e recursos tecnológicos, como aplicativos, vídeos, plataformas e jogos educativos, que podem ser utilizados para facilitar a didática da aula. Será também abordado como deve ser planejada uma aula de História com as metodologias do Ensino Híbrido.

Na etapa seguinte, com duração de 30 minutos, os alunos serão solicitados a elaborar um planejamento de aula de História voltado para o ensino fundamental maior, levando em consideração as metodologias do Ensino Híbrido e a utilização de alguma ferramenta tecnológica.

Por fim, a aula será concluída com uma síntese dos principais pontos discutidos, enfatizando a importância do Ensino Híbrido na aula de História e a necessidade de um planejamento adequado antes das aulas.

Os alunos serão avaliados pela sua participação na discussão online, pelas suas experiências com a elaboração de planejamentos, pela resenha do texto e pela elaboração do planejamento de uma aula de História para o ensino fundamental maior.

Essa avaliação será uma oportunidade para verificar o entendimento e o aprendizado dos alunos sobre o tema. À avaliação também inclui um questionário sobre o conceito de Ensino Híbrido e sua aplicação na aula de História.

O questionário avaliativo se refere às aulas 01 e 02 do módulo 02, que têm como base seis textos que abordam diferentes temas relacionados à educação. O primeiro texto, “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação”, escrito por Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani, apresenta a abordagem híbrida como uma alternativa que combina o ensino presencial e a educação a distância, destacando suas possibilidades para a personalização do ensino.

Já o segundo texto, “O professor no Ensino Híbrido”, escrito por Leandro Holanda Fernandes de Lima e Flavia Ribeiro de Moura, discute o papel do professor nessa abordagem, destacando a importância de sua presença e mediação, além de refletir sobre as competências necessárias para atuar em um ambiente de ensino híbrido.

O terceiro texto, “O planejamento e sua relevância na prática docente”, escrito por Raquel da Silva Medeiros, Karen de Araújo Machado, Silvio Reis Matos de Sousa, Erica Queiroz e Severina Coelha da Silva Cantanhede, aborda a importância do planejamento para o desenvolvimento de uma prática docente mais efetiva e significativa, destacando a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica do processo de planejamento.

O quarto texto, “O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula”, destaca a importância de se pensar em um planejamento de ensino que vá além dos elementos estruturantes de um plano de aula, abordando questões como o contexto de ensino e aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e as estratégias pedagógicas adequadas para alcançar esses objetivos.

O quinto texto, “A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica”, escrito por Maria Auxiliadora Schmidt, apresenta reflexões sobre a importância da teoria da consciência histórica para a construção de matrizes didáticas adequadas para o ensino de história, destacando a necessidade de se levar em consideração as dimensões cognitivas e afetivas envolvidas nesse processo.

Por fim, o sexto texto, “Mediação pedagógica e o uso da tecnologia”, escrito por Marcos T. Masetto, aborda a importância da mediação pedagógica no contexto do uso da tecnologia como ferramenta para a aprendizagem, destacando a necessidade de se pensar em uma abordagem que valorize a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, os textos apresentados nos permitem refletir sobre diferentes aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, como a importância da personalização do ensino, a necessidade de uma prática docente reflexiva e crítica, a

construção de matrizes didáticas adequadas para o ensino de diferentes disciplinas e a valorização da mediação pedagógica como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

No final do curso foi colocada uma mensagem final para o aluno: Caro (a) cursista, ao longo do curso, estudamos aspectos importantes que envolvem o Ensino de História com as metodologias do Ensino Híbrido. Percebemos o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) potencializadoras das aulas de História, da forma de assimilação e disseminação do conhecimento à construção de competências digitais, formando cidadãos críticos, éticos e responsáveis.

Pensando a prática educacional, abordamos situações de aprendizagem a partir de cenários envolvendo as metodologias ativas e a História. Você teve a oportunidade de conhecer ou mesmo aprimorar conhecimentos sobre algumas tecnologias digitais mais utilizadas e que podem ser utilizadas em sala de aula. Os cenários: comunicação, engajamento e curadoria precisam ser levados em consideração na escolha dos recursos digitais para sua atuação pedagógica.

Esperamos que esse curso tenha possibilitado a você conhecimentos sobre o Ensino Híbrido para efetiva construção de estratégias de aprendizagem em diferentes contextos e públicos da educação.

5.2- Design Instrumental do Minicurso

O produto educacional por ser destinado ao aluno adulto, e que a princípio são sujeitos ativos profissionalmente, foi usado a Andragogia¹⁷, pois o curso a que este projeto propôs a realizar o professor (tutor) define o que será estudado, com base em um cronograma, e ao aprendiz administra o melhor momento de estudar, desde que atenda ao que foi planejado e orientado nas aulas e atividades.

Ao falarmos de cursos e principalmente dos modelos online, independente para qual nível de ensino e qual público-alvo se quer alcançar, se utiliza de ações didáticas e metodologias. São essas ações que permitem que seja realizado o processo

¹⁷ Refere-se à arte ou ciência de orientar adultos a aprender. valores (MENDES, 2022, p. 8).

educacional, e que, as ações do mundo virtual se estendem além do segmento da educação escolar chega no campo profissional, de onde um novo profissional planeja a ação educativa: o *design* instrucional (D. I)¹⁸

Para produção do produto educacional houve a necessidade de se fazer um curso de *design* instrucional para ofertar um minicurso com recursos pedagógicos bons e com boas referências. A partir das orientações e aprendizagem proporcionadas pelo curso foi possível definir: Formas de Ensino; Teorias ou Modelos Pedagógicos; Abordagens e estratégias pedagógicas que foram abordadas no produto (MENDES, 2022, p. 7).

As estratégias pedagógicas¹⁹ do minicurso foram videoaulas referentes às temáticas das aulas, fóruns de debates guiados a partir de uma pergunta, resumos dos textos complementares, planejamento de uma aula de História e os questionários sempre no final de cada módulo. Foi nessa etapa do roteiro que houve uma maior preocupação, pois são com as estratégias pedagógicas que a aprendizagem se desenvolve. Portanto, a forma como o *design* instrucional irá criar como serão as aulas e as atividades é que vão permitir que o aluno alcance os seus objetivos orientados no curso.

¹⁸- “(...) ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos” (FILATRO, 2004, p.65).

¹⁹ - Referem- se aos instrumentos e atividades planejados para a realização da proposta explicitada de determinado curso ou disciplina. Elas podem estar ligadas ao perfil ou às competências a serem desenvolvidas pelos alunos em relação aos conteúdos, habilidades, atitudes e valores (MENDES, 2022, p. 7).

MODELO	CONTEÚDOS	TUTORIA
Fechado	são previstos e programados, sem possibilidade de mudanças	esclarecimento de dúvidas dos aprendizes e na detecção de possíveis problemas nos materiais didáticos produzidos
Aberto	são menos estruturados e permitem maior intervenção da tutoria no processo	faz as adaptações no planejamento inicial dependendo da situação e da realidade dos participantes. Pode modificar e reestruturar o curso tendo como referência a aprendizagem.
Misto	preparados especialmente para o curso, com exercícios e avaliações individuais automatizadas. materiais complementares, com <i>links</i> para textos e mídias disponíveis na internet.	Interação entre os cursistas. Autonomia para alterar parte do Conteúdo.
Contextualizado	Desenvolvido de acordo com o público-alvo, e dentro da especificidade que o curso se propõe.	Interação constante entre os cursistas. Atuação como Gestor de projetos.

Figura 15. Modelos de *Design* Instrucional de acordo com as estratégias.

Fonte: MENDES, Marcos, *Design Instrucional na prática*, Formiga (MG): Ed. Union, 2022.

Para o minicurso foi utilizado o D. I. Misto, que possibilitou a abordagem de diferentes estratégias pedagógicas adequadas para o público alvo que são docentes de Histórias, priorizando que eles são sujeitos diferentes e por isso precisam de diferentes abordagens pedagógicas.

A estratégia de ensino que foi utilizada foi as dos métodos individualizados que:

valorizam o atendimento às diferenças individuais e fazem adequação do conteúdo ao nível de maturidade, à capacidade intelectual e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerado individualmente, e promovem o trabalho com fichas, o estudo dirigido e o ensino programado. (HAYDT, 2003, p. 147)

Essa estratégia pode ser utilizada com os recursos da plataforma do Wordpress²⁰ para o desenvolvimento do minicurso, ele é um poderoso gerenciador de conteúdo que pode ser usado para criar diversos tipos de sites. É uma plataforma

²⁰ -“É uma plataforma semântica de vanguarda para publicação pessoal, com foco na estética, nos padrões da web e na usabilidade. Ao mesmo tempo um software livre e gratuito. Em outras palavras, o Wordpress é o que você usa quando você quer trabalhar e não lutar com seu software de publicação de blogs” (LINO, 2009)

gratuita, segura, flexível e fácil de gerenciar, tem uma versatilidade incomparável o que permitiu a criação do produto educacional conforme foi planejado (LINO, 2009)

Essa plataforma oferece ao cursista o acesso ao curso pela web e pelo celular facilitando o processo educacional. O Wordpress permite o acesso a links direcionados para o Youtube, por exemplo, permite o anexo de texto em PDF e Slides. Também foi criado um espaço onde poderiam acontecer os fóruns e o envio de atividades. Assim, a plataforma supria todas as demandas indicadas no roteiro do produto educacional, tais como: Acesso a videoaulas, acesso a textos, acesso à slides, acesso a links externos, a atividade de fórum, atividade de envio de tarefas (texto e vídeo) e utilizar o curso pelo celular.

As aulas foram expositivas com a apresentação de videoaulas que são ótimos recursos para as aulas assíncronas de temas que se beneficiam da linguagem oral na promoção da aprendizagem. As videoaulas foram gravadas na plataforma Loom²¹, os slides apresentados durante as aulas foram elaborados no Canva e o InShot foi o aplicativo para edições das gravações, essas três ferramentas tecnológicas ajudaram na elaboração da aula expositiva no formato de videoaula.



Figura 16. Ícones dos aplicativos utilizados para elaboração das videoaulas, Loom, Canva e InShot respectivamente.

Fonte: Google Imagens, acesso dia 24 de março de 2023.

Em relação às atividades foram utilizados os fóruns, tarefas de envio de arquivo e os questionários. Os fóruns foram dentre as atividades que foi guiado por uma pergunta e os alunos a partir de suas respostas podem contribuir uns com os outros. As tarefas como envio de arquivo único foram para entregas de exercícios cuja exposição aos demais participantes não têm acesso e não seja de interesse pedagógico.

²¹ - Uma plataforma que consegue gravar a tela do celular, tablet ou notebook e ao mesmo tempo tem a opção de compartilhar a imagem da pessoa que está compartilhando a tela. Esse recurso permite com que ocorra uma interação melhor de quem dá apresentando com que está assistindo a aula, por exemplo.

E os questionários foram um ótimo recurso pensado para avaliar a aprendizagem do aluno e por consequência avaliar o curso. Com esse tipo de atividade foram criadas perguntas de múltiplas escolhas relacionadas às temáticas das duas aulas de cada módulo, sendo que no final de cada módulo tinha um questionário avaliativo. Com esse tipo de atividade foi possível fixar os principais conceitos, estimular a reflexão e avaliar o aprendizado.

As interações do curso foram pensadas para acontecerem de forma assíncrona, pois não há necessidade das aulas e atividades acontecerem e serem realizadas em um dia e hora marcados, mas ocorrendo em um período de tempo estipulado como prazo.

Moore e Kearsley (2007) apontam três principais tipos de interações, típicas de qualquer curso a distância: aluno/ conteúdo, aluno/ professor- tutor e aluno/ aluno.

A interação entre o aluno e o conteúdo é alcançada quando o material didático proporciona ao aluno o diálogo consigo mesmo, quando ele se encontra lendo e/ ou refletindo sobre as teorias, ideias e informações expressas nos textos e nas mídias do curso. (...) A interação professor/ aluno ocorre tanto entre o aluno e o professor conteudista/ formador quanto com o aluno e o professor- tutor. Os professores devem motivar os alunos a aprender, manter e melhorar o seu interesse pelo assunto proposto. No entanto, é bom lembrar que os conteudistas organizam a aplicação do conhecimento do aluno, e, na prática, é o professor- tutor que fornece aos alunos o *feedback*. (...) O terceiro tipo de interação, a interação aluno/ aluno, ocorre entre os alunos de um curso, sozinhos ou integrados aos grupos, com ou sem a presença do professor- tutor. Esse tipo de interação promove competências de comunicação e relacionamento em grupos, essenciais na sociedade moderna (...) (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 295)

As três interações ocorrem no minicurso a partir das videoaulas, dos textos complementares e das atividades propostas ao longo do processo educacional. Para os autores Moore e Kearsley (2007) essas interações são uma nova dimensão da educação a distância.

Os textos complementares foram anexados para que os alunos tivessem acesso a mais referências sobre as temáticas, é um material importante para orientar os estudos e evitar que os alunos se percam em abordagens superficiais do que foi abordado nas aulas.

No que se refere a organização da plataforma Wordpress foram utilizadas imagens para designar algumas funções ou etapas. No D. I. deve- se compreender que

as imagens tem uma linguagem e uma formas de representações que podem facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Dentre as imagens usamos as de função metalinguística em que a imagem explicita um código imagético, como por exemplo o acesso para anexar o PDF que tem a imagem da sigla do formato do texto. As de função estética foram imagens que tinham a intenção e o potencial de criar leituras de maneira densa, poética com a imagem do início do curso. E as imagens de função expressiva, que é a imagem que revela informações do produtor da imagem, o emissor da mensagem, foram as minhas imagens durante as gravações das videoaulas (FIORENTINI; MORAES 2003).

A aplicabilidade do curso se dá por conta da facilidade de acesso e compartilhamento que o produto possui, este recurso pode ser aproveitado para formações continuadas em escolas municipais de São Luís. Os acessos dos alunos serão sinalizados no e-mail cadastrado do curso e tudo que for sendo feito em cada etapa chegará no e-mail do professor-tutor. As informações que forem chegando no e-mail do professor-tutor por deram ser avaliadas por ele para depois tornarem materiais dos *feedbacks*.

Toda a estrutura, organização pedagógica e referencial do D. I do minicurso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido” foram planejados em um roteiro em que todas as etapas funcionassem de forma simples, de fácil acesso, auto intuitivas e efetivas para agregar de forma positiva no processo educacional dos docentes de História do Ensino Fundamental Maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar ocupa um dos espaços da função social que é de extrema importância, que é a construção da formação cidadã do indivíduo, em que este será capaz de refletir, entender e interpretar os acontecimentos do seu cotidiano e da História, para que possa transformar a sociedade em que vive. Ofertar o domínio dos conteúdos e desenvolver habilidades e competências nas aulas de História garante durante o processo educacional a socialização desse sujeito.

Proporcionar um ensino de História em que os alunos percebam as mudanças temporais exige que os professores sejam criativos, dinâmicos e que tenham domínio científico da sua área de conhecimento e pedagógico, já que são necessários para que se compreendam quais as competências e habilidades são mobilizadas para identificar permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços sociais. Para que isso aconteça os professores de História devem compreender a importância de fazer formações continuadas voltadas para aprimorar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, assim, como as suas metodologias e didáticas para as aulas de História.

No que diz respeito à formação continuada dos professores de História, defende-se a valorização dos saberes desses profissionais por meio da escuta e estudos qualificados, que potencializam as contribuições fundamentadas teóricas, metodológicas e pedagogicamente sobre o uso do Ensino Híbrido nas aulas de História do Ensino Fundamental dos anos finais, com o objetivo de trazer melhorias para o processo educacional dos alunos. Portanto, refletir sobre as metodologias e a didática da História é preocupar-se com os processos que levam para a compreensão dos conceitos da História, das transformações e permanência ao longo dos tempos, dos ciclos históricos e com o desenvolvimento da historiografia na educação básica de escolas públicas. Preocupar com o que contribui para o processo educacional e como a historiografia acadêmica pode chegar às aulas do fundamental maior.

A partir desse estudo pudemos perceber a importância da compreensão dos professores em relação aos seus processos de aprendizagens com a formações continuadas, o quanto as suas concepções e práticas a partir dos conhecimentos

adquiridos ao longo dos anos de experiências e por meio das formações são importantes para a melhoria educacional de seus alunos.

Nesse sentido, pela pesquisa pudemos perceber com o exemplo do professor Thiago Lima que as suas experiências profissionais e os seus processos de aprendizagens refletem positivamente nos seus alunos. Observar as aulas de um professor comprometido e extremamente atento às novas mudanças e necessidades dos seus alunos é compreender que é possível desenvolver um ensino de qualidade.

Poder observar as aulas do professor trouxeram dados importantes para esse estudo, como por exemplo o quanto os alunos das turmas observadas entendiam da importância da História para vida dele, assim como o quanto eles aprendiam com as aulas mais dinâmicas e com a utilização de diversas ferramentas tecnológicas. Ficou nítido o quando as aulas de Histórias com as práticas do Ensino Híbrido eram mais divertidas, dinâmicas, criativas e os alunos acabavam tendo mais domínio do conteúdo programático ministrado.

O uso do hibridismo no espaço educacional não é uma prática nova, embora seja considerada inovadora por alguns professores. Adaptar metodologias no processo de ensino com a utilização de recursos diversos em múltiplos espaços pode ser considerado uma forma de ensino híbrido. A combinação do ensino virtual e presencial pode assumir diferentes denominações dependendo do contexto, por exemplo, a sala de aula invertida pode ser representada em diferentes ambientes como o professor Thiago Lima fez durante as duas aulas citadas neste estudo. É importante considerar a sala de aula como um espaço de sociabilidade plural, levando em conta as relações educacionais entre os alunos e professores e suas práticas ao longo do tempo, especialmente na era digital com os avanços das ferramentas pedagógicas e metodológicas.

O ensino híbrido passa a ser uma ferramenta valiosa para o professor de História, pois amplia as possibilidades metodológicas, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo para os alunos do ensino fundamental dos anos finais. Ao incorporar novas linguagens e recursos no ensino de História, é possível estabelecer uma relação mais clara entre o conhecimento histórico e a sociedade em que vivemos, promovendo inovação na sala de aula.

O papel do professor também se transforma, deixando de ser apenas um expositor para se tornar um mediador que possibilita o contato com situações concretas e tornar o passado mais acessível e compreensível, estimulando o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. O ensino de História, ao preparar o aluno/cidadão para conviver em diferentes espaços sociais, contribui para sua formação. No entanto, para que essas novas estratégias metodológicas se tornem parte do cotidiano escolar, é preciso enfrentar a rotina da sala de aula, modificar alguns hábitos e despertar nos alunos o prazer pelo conhecimento, explorando a realidade ao redor deles e buscando novas formas de transmitir o saber histórico, superando as aulas tradicionais e monótonas.

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada de professores precisa evoluir além do modelo tradicional de atualização de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos. Em vez disso, deve-se buscar uma formação que permita aos professores uma grande vontade de crescer continuamente e ter suas experiências valorizadas como meio de aprendizagem profissional. Por essa razão, é crucial incluir a formação continuada na renovação educacional, já que ela visa envolver todos os professores em atividade, a fim de atender às necessidades oriundas dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos em que estão inseridos e desenvolver um trabalho voltado para essas realidades.

Fez parte da proposição desta pesquisa a produção de um minicurso “Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido” no formato EAD, um importante recurso pedagógico para o aperfeiçoamento profissional dos docentes. Esse produto educacional visa ser um material complementar ao professor de História do Ensino Fundamental Maior, ajudando na práxis desse profissional, assim, refletindo positivamente nas aulas de História da Educação Básica.

O produto educacional desenvolvido é extremamente valioso para os professores de História do ensino fundamental dos anos finais, por ser um recurso que ajudará na formação continuada desses profissionais em relação ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Apesar da atual era tecnológica, o papel do professor continua sendo fundamental no processo educacional, porém, não mais como simples transmissor de informações, mas sim como um colaborador e facilitador do conhecimento do aluno. Além disso, o docente deve ajudar o aluno a desenvolver

habilidades sociais, éticas e críticas, promovendo a colaboração e a coletividade entre os estudantes.

Quanto ao modelo de Ensino Híbrido, o minicurso buscou ir além da simples inclusão de tecnologias nas aulas de História, propondo uma reflexão sobre o modelo educacional que valorize as diferenças e coloque o aluno no centro do processo. Para alcançar esse objetivo, foi necessário levar em consideração vários fatores, como a postura do professor, a importância do planejamento das aulas, a gestão escolar, os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas e levar em consideração os recursos disponíveis na escola. Embora o curso não ofereça soluções prontas, as reflexões feitas são extremamente úteis para repensar a prática educativa de forma mais ampla e aprimorar a educação não apenas em termos técnicos, mas também em relação à forma de ensinar e aos papéis de cada indivíduo envolvido no processo educacional.

O curso destaca a necessidade de o docente adotar uma nova postura, abandonando o papel de mero expositor para permitir que o aluno seja agente do seu próprio aprendizado. Em uma das aulas do curso é abordado a importância do planejamento das aulas de História, que essa etapa do processo educacional é muito importante com relação ao Ensino Híbrido. O professor deve planejar suas ações e buscar constantemente a personalização, desenvolvendo sua percepção sobre as necessidades de cada aluno. Nesse sentido, o professor deve atuar como orientador, facilitador, avaliador e também como um planejador que seleciona e indica materiais relevantes para atender às necessidades dos alunos.

Também é exposto nas aulas a importância da personalização do ensino, que consiste em oferecer um sistema de ensino que leve em consideração as diferenças e necessidades individuais dos alunos, tanto dentro como fora de sala de aula, em vez de um sistema padronizado. O curso enfatiza que a aprendizagem dos alunos deve ser o foco principal, e destaca que o uso de novas tecnologias são ferramentas valiosas para otimizar o tempo do professor, permitindo intervenções mais efetivas e um planejamento mais rico e individualizado durante o processo educacional.

Além disso, nas aulas do curso é exposto que a importância do papel do professor vai muito além de transmitir conhecimentos, mas que é fundamental que ele esteja em contato próximo com seus alunos, compreenda as diversas realidades

existentes em uma sala de aula e contribua para a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais, como protagonismo, sociabilidade e estabilidade emocional.

De maneira geral, pode-se concluir que o foco principal do curso é a formação continuada dos professores para o uso efetivo da tecnologia e das metodologias ativas, utilizando experiências reais de personalização de ensino com o modelo de Ensino Híbrido. Acredita-se que, no atual contexto educacional, as TICs podem desempenhar um papel crucial para uma educação de qualidade e igualmente de oportunidades. Entretanto, é importante ressaltar que simplesmente disponibilizar tecnologias avançadas na sala de aula não é o suficiente para alcançar os objetivos, é necessário criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e personalizado.

Essa pesquisa evidenciou, por fim, que o processo de aprendizagem e profissionalização dos professores de História refletem no processo educacional dos seus alunos. Desta forma, os professores são responsáveis de como suas aulas vão impactar nos seus alunos, também são responsáveis por seus próprios processos de ensino- aprendizagem uma vez que são adultos e já conseguem decidir o que é melhor para as suas profissões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira De; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v.45. nº 155. p. 56-75. JAN/MAR. 2015.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. [1980]. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view.
- AZEVEDO, Crislaine Barbosa. LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na Educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v.36, n. 1, p. 55- 80, jan. /Jun. 2011.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José, **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, p. 45- 47, 2015.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Didática do Ensino Superior**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011. p.15.
- BEHRENS, Maria Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: **Teoria da Complexidade: contribuições metodológicas e epistemológicas para uma pedagogia complexa**; Ricardo Antunes de Sá e Maria Aparecida Behrens (org). Curitiba: Appris, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BEHERENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**, em MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000.
- BERTHOLDO NETO, Emílio. **“O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas”** in PONTO-E-VÍRGULA, São Paulo, v. 1, n. 22, jul-dez, 2017, p.59-72.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mazzalira. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

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

BRUNO, Adriana R. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on- line**. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 2007. 352 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramento multimodais crítico: contornos e possibilidades. Revista Crop – **Revista do programa de estudos literários e linguísticos em inglês**. Dezembro de 2007. p. 108- 114. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlm/ingles. Acessado em: janeiro de 2023.

CAMARGO, Isadora; ESTEVANIM, Mayanna; SILVEIRA, Stefanie C., Cultura participativa e convergente: o cenário que favorece o nascimento das influenciadoras digitais. **Revista Comunicare**, Brasil, vol. 17, ed. especial, p. 96- 118. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Artigo-5-Comunicare-17-Edi%C3%A3o-Especial.pdf> . Acesso em: 04 de maio de 2022.

CACLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**, São Paulo: EDUSP, 2003.

CARRETERO, Mario. *et al.* **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar ciências e a história**. Trad. Beatris Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.qq

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História**. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93– 112, 2001.

COELHO, Fernando Miguel Teixeira da Silva; JÚNIOR, João Batista Bottentuit, O Youtube como instrumento de estímulo ao processo de aprendizagem nas universidades. **Revista Intersaberes**, Brasil, vol. 14, nº 31, p. 20- 36, jan./ mar. de 2019.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. Colaboração Klauss B. Gerhardt. 8. Ed. (revista e ampliada). São Paulo: Paz e Terra. 2005.

DA SILVA JÚNIOR, Edvargue Amaro; DA SILVA, Cristiane Freitas Pereira; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto, Educação em tempos de pandemia: uso de ferramenta podcast como estratégia de ensino. **Revista Tecnia**. Brasil, vol. 5, nº 2, 2020.

DE ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

DE SORDI, L. P. Motivação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental de uma escola promotora de autonomia. Dissertação (mestrado) – **Universidade Estadual de Campinas**, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2015.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2004.

FIORENTINI, Leda M.; MORAES, Raquel (org.) **Linguagem e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem. Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

FULLAN, M. The new meaning of educational change. 4th Edition. New York: Teachers College Press. 2007.

HELFER, Nadir Emma. A formação continuada de professores de História da Educação Básica: o Curso de Atualização em História e Geografia da UNISC. In: BARROSO, Vera Lucia. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, ANPUH/ RS, 2010.

HOFFMANN, Elíria Heck et al. **O ensino híbrido no ensino fundamental: possibilidades e desafios**. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

LAZARINI, S. **Utilizando a tecnologia a seu favor**. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=11941> Acesso: Maio de 2022.

LEITE, P. **Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais**. Revista Anhanguera, Goiânia, n. 1, p. 52-73, 2018. Disponível em: <<https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/revistaanhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2021.

LEMOV, D. **Aula nota 10**. São Paulo: Boa Prosa, 2011.

LINO, Renan Yuri, **Apostila Wordpress 2.8**. 2009. Disponível: https://pedagogiaseberi.files.wordpress.com/2014/05/ms_2012_up_apostila_wordpres2-811.pdf. Acesso em: 04 de março de 2023.

MACEDO, L. (2005). *Ensaio pedagógicos. Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre. Artmed Editora.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo** [online]. 2007, vol.11, n.21, pp.49-64. ISSN 1980-542X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141377042006000200005>.

MARANHÃO. **Secretaria Estadual de Educação. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação infantil e o Ensino Fundamental**, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em:

http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

MENDES, Marcos, Design Instrucional na prática, Formiga (MG): Ed. Union, 2022.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais E telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Mrcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. Ed. Campinas, SP: Papirus. 2006. p.11-6

MOURA, D. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NADAI, E. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático**. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11, p. 99- 116, set. 1985/ fev. 1986.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. **A TÉCNICA, A TECHNÉ E A TECNOLOGIA.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 4, n. 2, 2008. DOI: 10.5216/ir.v2i5.510.

PACIEVITCH, Caroline. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História.** Ponta Grossa, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão.** Práxis Educativa, Ponta Grossa- PR, v. 1, n.1, 15 jul./ dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Tradução de Asta- Rosa Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º reimpressão, 2010.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades, 2016.** Dissertação (Mestrado) -Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

RODRIGUES, Paulo Aguiar, **Anteprojeto da RNP LARC.** Rio de Janeiro. 1988.

SÃO LUÍS, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação de São Luís/ 2015- 2024.** São Luís, 2015. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprvado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009. Resenha de: SILVA, José Alexandre. **Usos e Interpretações do Conceito de Consciência Histórica.** Diálogos. Maringá, v.16, supl. Espec., p. 331-336, dez.2012. Acessar publicação original.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cultura Histórica e aprendizagem histórica.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v.6, n.10, p.31-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/217>. Acesso em: 10/05/ 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros.** Educar em Revista, Curitiba, n.42, p.107-125, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25891/17282>. Acesso em: 10/05/ 2022.

SCHNELLERT, L. M.; BUTLER, D. L.; HIGGINSON, S. K. Co- constructors of data, co- constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, p. 725- 750.

SEFFNER, F. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [Org.]. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013a, p. 25-4.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano**. [Tese de doutorado em Educação], Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2012.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico- emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4º ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo, **Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos**. Cadernos de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013. p.2- 20.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Piauí, 2014. 261 f.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. O ensino de história e os desafios para a formação do professor. In: **Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, 4. Anais. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica- Proeb; Pró- Reitoria de Ensino**. São Luís: 1998.

VOSGERAU, D. S. R. **A tecnologia na escola: o papel do gestor neste processo**. In. BARBOSA, A. F. (coord.). **TIC Educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo. 2012, p. 35- 41.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BORGES, Simone de Sousa. Et al. Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, SBC: 2013, p. 234-243.
- Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2501/2160>.
- Acesso em: 10/ 03/ 2023.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B; JOHNSON, Curtis W. Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- JOSÉ, Alexandre Botelho. Gamificação e ead: importância e possibilidades para uma educação com foco no aluno. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2015.
- GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner arfux de. O planejamento no contexto Escolar.
- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso , 2015.
- LIBANEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: Um instrumento de garantia de aprendizagem. 2017.
- SPUDEIT, Daniela. Elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula. Rio de Janeiro, 2014.
- Disponível em:
- <<http://www.biblioteca.unirio.br/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.Pdf>> Acesso em: 18/03/2023.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, 2012, v.10, n.1. p. 53 –66.

LIBANEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 89-102.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chega lá*. Campinas: Papirus, 2012.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 123-140.

SILVA, Rodrigo Abrantes; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 169-190.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Questionário para uma pesquisa quantitativa e qualitativa em que a análise dos dados do questionário vai compor a escrita do texto da dissertação que tem como título, **O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO: formação, saberes e experiências nos anos finais do Ensino Fundamental**. Esse projeto faz parte do Programa de Pós- Graduação de História da Universidade Estadual do Maranhão-PPGHIST.

1- Disciplina (s) que ministra:

2- Tempo de atuação na educação:

3- Escola (s) em que atua:

Pública

Privada

Pública e privada

Outro: _____

4- Quais procedimentos metodológicos você costuma utilizar para ministrar sua aula?

5- A escola em que você trabalha costuma fornecer formação continuada para o corpo docente?

6- Você tem alguma formação continuada? Cite qual.

7- Para você é importante que o professor tenha formação continuada?

8- Você fez alguma formação continuada que partiu do seu interesse? Cite qual.

9- Na sua trajetória enquanto docente você já fez algum curso no formato EAD (Ensino a Distância)?

10- No período da pandemia da COVID- 19 você participou de algum curso, seminário e ou formação continuada no formato EAD?

11- Participa ou participou de alguma formação continuada voltada para o Ensino Híbrido?

12- Em sua opinião as tecnologias da informação e comunicação facilitam ou dificultam a metodologia da sua aula?

13- Durante a pandemia da COVID- 19, quais foram as ferramentas tecnológicas e metodologia mais utilizadas por você para ministrar suas aulas?

14- Qual foi sua maior dificuldade e/ ou obstáculo para ministrar suas aulas durante o período de isolamento da pandemia da COVID- 19?

15- Você utiliza algum recurso de avaliação e/ou autoavaliação das suas aulas?

16- Na pandemia houve alguma formação continuada para orientar e ensinar os professores para o ensino remoto?

17- Quais as suas percepções sobre a utilização das ferramentas tecnológicas para ministrar suas aulas?

18- Durante suas aulas ou mesmo durante o ano letivo você costuma analisar a forma como costuma trabalhar?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Questionário para uma pesquisa quantitativa e qualitativa em que a análise dos dados do questionário vai compor a escrita do texto da dissertação que tem como título, **O PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO HÍBRIDO: formação, saberes e experiências nos anos finais do Ensino Fundamental**. Esse projeto faz parte do Programa de Pós- Graduação de História da Universidade Estadual do Maranhão-PPGHIST.

Nível de ensino e ano:

1- Na sua opinião, o ensino das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) tem alguma contribuição para sua vida?

Sim

Não

Justifique sua resposta anterior.

2- Você acredita que no estudo da História a memorização do conteúdo ainda é importante?

Sim

Não

Justifique sua resposta anterior.

3- Você considera importante receber informações e conhecimentos sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação?

Sim

() Não

Justifique sua resposta anterior.

—

4- Em que opinião de que maneira as tecnologias da informação e comunicação estão sendo inseridas na escola?

—

5- Você considera que as ferramentas tecnológicas causam mudanças sobre sua vida pessoal, sobre o desenvolvimento do seu conhecimento e da sua vida social? De que maneira?

—

6- Você considera importante para sua vida pessoal e profissional desenvolver habilidades e competências sobre as tecnologias da informação e comunicação?

() Sim.

() Não.

7- Quais tecnologias já foram utilizadas pelos seus professores na hora de ministrar aulas?

—

8- Você gosta quando professor utiliza as ferramentas tecnológicas em sala de aula? Quais ferramentas você mais gosta?

—

9- Quais as principais dificuldades foram encontradas durante o período da pandemia da

COVID- 19 para continuar o ano letivo?

10- Você teve alguma dificuldade com as ferramentas tecnológicas para assistir as aulas durante a pandemia?

Sim

Não

Justifique sua resposta anterior.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO 01 E 02 DO MINICURSO

Questionário do módulo 1

1- Qual das afirmações abaixo você usaria para definir o que é Ensino Híbrido?

A) Metade presencial e metade on-line. Esta modalidade permite maior flexibilidade e personalização do ensino ao usar a tecnologia como centro do processo, utilizando recursos como games, vídeos e infográficos para tornar a aprendizagem mais significativa.

B) Abordagem que combina aprendizagem presencial e on-line. Tem o objetivo de colocar o estudante no centro do processo de ensino, o professor como mediador e a tecnologia como suporte para o desenvolvimento de competências.

C) Modalidade que pressupõe uma organização de apoio e de avaliação utilizando recursos digitais. O modelo de aprendizagem conta com vídeos, áudios, trechos de leitura, fóruns de debate, assim como exercícios práticos disponíveis em um ambiente virtual.

D) O processo de ensino-aprendizagem segue os mesmos moldes das aulas presenciais, acontecendo nos mesmos dias e horários previstos. Mas, principalmente, faz uso das tecnologias como mediadoras do conhecimento.

2 - Você sabe qual é a diferença entre Ensino Híbrido e Ensino Remoto?

A) O Ensino Híbrido se diferencia do ensino remoto ao incluir os momentos presenciais como parte do planejamento pedagógico. Ainda assim, os dois utilizam a tecnologia como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

B) O Ensino Remoto adapta conteúdos do modelo presencial para o on-line. Por outro lado, o Ensino Híbrido trabalha atividades on-line e off-line de maneira complementar, com objetivo de estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

C) As duas modalidades de ensino se diferenciam apenas no que diz respeito ao caráter emergencial. O Ensino Remoto foi utilizado durante o período de pandemia para dar continuidade ao processo de aprendizagem, enquanto o Ensino Híbrido envolve um planejamento estratégico das atividades.

D) O Ensino Remoto mantém os moldes das aulas tradicionais. Em contrapartida, o Ensino Híbrido utiliza diversas modalidades e propostas de atividades para trabalhar no ambiente virtual.

3 - Qual das opções abaixo NÃO representa uma ideia central da modalidade híbrida?

- A) Personalização e flexibilidade
- B) Adaptação de atividades on-line
- C) Autonomia e protagonismo
- D) Desenvolvimento da cultura digital

4 - Os estudantes são organizados em grupos - as estações de aprendizagem – para desenvolverem diferentes atividades. Os alunos se revezam nas estações, enquanto o professor atua como mediador e intervém no grupo que precisa de auxílio. Qual é o nome dessa modalidade de Ensino Híbrido?

- A) Sala de Aula Invertida
- B) Rotação por estações
- C) Rotação Individual
- D) Modelo Flex

5 - Quais critérios facilitam uma boa implementação do Ensino Híbrido?

- A) Ampliação da conectividade e do acesso à dispositivos tecnológicos dentro da escola
- B) Capacitação de professores, ampliação da infraestrutura da escola, atenção para as necessidades dos estudantes com menos condições de acesso
- C) Garantia de que estudantes e educadores tenham acesso à internet, visto que as atividades on-line são centrais na modalidade híbrida.
- D) Adaptação de atividades presenciais para o ambiente virtual e revisão do currículo para maximizar o uso das tecnologias pelos estudantes.

6 - Qual é o papel dos educadores dentro da modalidade híbrida de ensino?

- A) Apesar de não estar no centro do processo, o educador ocupa papel importante na motivação e no engajamento dos estudantes.
- B) O professor é responsável por desenhar, mediar e sistematizar a experiência dos estudantes a partir de situações problematizadoras que os mobilizem.
- C) Para trabalhar com Ensino Híbrido, o professor precisa estar preparado para dominar os recursos digitais de modo a acompanhar o progresso dos estudantes no ambiente virtual.
- D) O professor continua a ocupar papel central no modelo híbrido, pois detém o conhecimento que irá desenvolver habilidades e competências necessárias para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

7 - Quais propostas fazem parte do Modelo Disruptivo de Ensino Híbrido?

- A) Rotação Individual, À la carte, Laboratório Rotacional e Modelo Flex.
- B) Rotação Individual, Modelo Flex, À la Carte, Modelo Virtual Enriquecido.
- C) Modelo Virtual Enriquecido, Sala de Aula Invertida, Modelo Flex e Laboratório Rotacional.
- D) Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Rotação Individual.

8- O uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem implica novas estratégias de aprendizagem com a finalidade de transformar as aulas em experiências vivas que motive e torne os alunos protagonistas do próprio aprendizado. Dessa forma as metodologias ativas com o apoio das tecnologias digitais constituem uma proposta pedagógica que pode potencializar a aprendizagem superando os modelos rígidos e automatismos pouco eficientes.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso Editora, 2018 (adaptado). Considerando o texto-base e os estudos sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, avalie as afirmações a seguir:

I. As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva do aluno na construção da aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

II. As proposições e a materialização das metodologias ativas no âmbito de uma proposta pedagógica curricular exigem da escola interpretação do contexto histórico, sociocultural e político do momento atual.

III. As metodologias ativas implicam uma nova postura, em mudanças de paradigma pedagógico, na qual o professor deixa de ser um transmissor de informações assumindo o papel de mediador, interventor, organizador de atividades e problematizador da práxis.

IV. O uso de algumas técnicas para a aprendizagem ativa pode ser útil, desde que equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo.

V. A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo de aprendizagem e do professor.

É correto apenas o que se afirma em:

- A) I, II, III e IV.
- B) II, III, IV e V.
- C) I, II, IV e V.
- D) I, II, III e V.
- E) I, III, IV e V.

9- Mudar a participação do aluno, tornando-o ser ativo dentro do processo de aprendizagem. Transformar o professor e um arquiteto cognitivo, saindo da condição de mero emissor de informações. Essas são as principais mudanças propostas pela metodologia de:

A- Sala de Aula Invertida.

B- Inversão de Papéis.

C-Revolução Didática.

D-Educação Tecnológica.

E- Comunicação Ativa.

10-São características das metodologias ativas:

I. Aprendizagem por descoberta.

II. Resolução de problemas.

III. Aluno como protagonista da sua aprendizagem.

Quais estão corretas?

a) Apenas I.

b) Apenas II.

c) Apenas I e III.

d) Apenas II e III.

e) I, II e III.

Questionário do módulo 2

01- Tendo em vista as metodologias ativas de ensino, assinale a opção incorreta:

a) Nessas metodologias, o aprendizado está centrado na transmissão de conteúdos e na figura do professor.

b) Referidas metodologias incentivam a busca ativa e constante de informações e o trabalho em equipe.

c) As metodologias ativas de ensino favorecem o desenvolvimento da autoavaliação e da avaliação grupal.

d) As metodologias em questão contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

02- Antunes (2014) salienta que o sistema de avaliação da aprendizagem na nova pedagogia baseia-se:

- I. Na valorização do saber aprender.
- II. Na aferição de conceitos passados pelo professor.
- III. Nas relações grupais e no espírito empreendedor dos alunos.

Quais estão INCORRETOS?

- a) Apenas I. b) Apenas II. c) Apenas I e III d) Apenas II e III. e) I, II e III.

03- Quando falamos em planejar o ensino, ou a ação didática, estamos prevendo as ações e os procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem, visando a atingir os objetivos educacionais estabelecidos.

Nesse sentido, analise as assertivas abaixo e assinale a alternativa correta

- I. Analisar as características da clientela (aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos).
- II. Prever e organizar os procedimentos do professor, bem como as atividades e experiências de construção do conhecimento consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos.
- III. Prever e escolher os recursos de ensino mais adequados para estimular a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem.
- IV. Prever os procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos.

- a) Todas as assertivas estão incorretas.
- b) Todas as assertivas estão corretas.
- c) Apenas I e II estão corretas.
- d) Apenas III e IV estão corretas.
- e) Apenas I, II e IV estão corretas.

04- Tendo em vista as metodologias ativas de ensino, assinale a opção incorreta.

- a) Nessas metodologias, o aprendizado está centrado na transmissão de conteúdos e na figura do professor.
- b) Referidas metodologias incentivam a busca ativa e constante de informações e o trabalho em equipe.
- c) As metodologias ativas de ensino favorecem o desenvolvimento da auto-avaliação e da avaliação grupal.
- d) As metodologias em questão contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

05- Analise o texto a seguir.

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diversas tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso Editora, 2017).

A aprendizagem ativa compreende o uso de metodologias que requerem a prática (aprender fazendo) por parte do estudante. A aprendizagem baseada em projetos é uma destas metodologias e postula uma organização para ser eficaz. Numere as atividades na sequência que demonstre a organização de um projeto educacional do planejamento à finalização de acordo com os autores José Moran e Lilian Bacich.

- () Oficina de ideias e criatividade.
- () Sessão de apresentação de temas desafiadores.
- () Roda de debate: outras ideias.

- () Relatório de avaliação das etapas e produção.
- () Oficina de planejamento e divisão de tarefas.
- () Feira de apresentação dos projetos.
- () Oficina de produção compartilhada de soluções

A sequência correta dessa numeração é:

- a) (2); (1); (5); (4); (3); (7); (6).
- b) (1); (5); (2); (7); (6); (3); (4).
- c) (3); (4); (6); (5); (2); (1); (7).
- d) (4); (7); (3); (6); (1); (2); (5).
- e) (7); (2); (4); (3); (5); (6); (1).

6- “Atualmente está em voga falar em aprendizagem ativa e metodologias ativas. Em poucas palavras, o sentido dessas expressões está relacionado a colocar o aluno como protagonista da aprendizagem, construindo o conhecimento em situações práticas. A aprendizagem ativa pode ser definida como: ‘atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo’.”

(Bonwell, Eison, 1991; Silberman, 1996.)

Nesse contexto, é INCORRETO afirmar que:

- a) A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o professor no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa.
- b) Destaca-se como um dos desafios à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno.
- c) Criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos

sobre os conteúdos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas.

d) É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, com-textos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas.

7- Sobre as metodologias ativas, analise as assertivas a seguir:

I. As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no docente.

II. As metodologias ativas contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional.

III. Atualmente as tecnologias digitais estão sendo utilizadas na implantação das metodologias ativas.

Quais estão corretas?

a) Apenas I.

b) Apenas II.

c) Apenas I e III.

d) Apenas II e III.

e) I, II e III

8- No processo de ensino e de aprendizagem a distância, alguns aspectos são

Essenciais para o sucesso dos cursos, EXCETO:

a) A utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem.

- b) O processo de ensino e de aprendizagem centralizado no professor.
- c) O processo de ensino e de aprendizagem voltado para a andrologia.
- d) A utilização de metodologias de ensino interacionistas.

9- Metodologias Ativas é:

- a) a aprendizagem baseada em problema (da sigla inglesa PBL).
- b) a aprendizagem baseada em comandos (da sigla inglesa CBL).
- c) a aprendizagem baseada em leitura (da sigla inglesa RBL).
- d) a aprendizagem baseada em memorização (da sigla inglesa MBL).

APÊNDICE D: ROTEIRO DO PRODUTO EDUCACIONAL

ROTEIRO DO MINI CURSO ONLINE

Principal:

- Boas vindas:

Neste curso, você terá a oportunidade de aprender como integrar as metodologias do Ensino Híbrido nas aulas de História. O ensino de História no Brasil, por muito tempo deu preferência para a memorização de fatos tornando o estudo cansativo, diante disso o curso Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido foi desenvolvido com o intuito de oferecer ao docente um conteúdo que aborda as novas alternativas diante das metodologias do Ensino Híbrido, buscando a qualidade das relações do ensino e aprendizagem dos educandos.

A expectativa é apresentar a você possibilidades de integração das tecnologias digitais e das metodologias do Ensino Híbrido ao currículo escolar e nos planejamentos das aulas, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, entre elas: Aproximação da realidade escolar e das aulas de História com o cotidiano do aluno; Maior engajamento dos alunos no aprendizado; Melhor aproveitamento do tempo do professor; Ampliação do potencial do professor para intervenções efetivas; Planejamento personalizado.

Mais informações: dados de identificação do curso.

Nome do curso: Ensino de história com as metodologias do Ensino Híbrido.

Modalidade: EAD

Carga horária: 20h

Duração: 10h

Público- Alvo: Professores de História

Objetivos:

- Geral: Capacitar professores a planejar aulas de História com as metodologias do Ensino Híbrido.

Específicos:

- Compreender o conceito de ensino híbrido e diferentes modelos de ensino híbrido: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Modelo Virtual Aprimorado e as combinações que oportunizam;
- Identificar as facilidades e os desafios do Ensino Híbrido na aula de História.
- Reconhecer o protagonismo e a autonomia dos alunos durante o processo de ensino- aprendizagem.
- Planejar e implementar estratégias pedagógicas suportadas pelo ensino híbrido com foco na participação efetiva e na autonomia dos estudantes nas aulas de História.

Programa do curso:

Módulo 01: **Ensino Híbrido e as suas facilidades nas aulas de História.**

Aula 01

Título da aula: Explorando o Ensino Híbrido na aula de História

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender o conceito de Ensino Híbrido e suas diferentes modalidades
- Identificar as facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História
- Explorar recursos digitais para a criação de aulas híbridas de História

Materiais necessários:

- Computador com acesso à internet
- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Vídeo sobre Ensino Híbrido
- Recursos digitais relacionados à História

Procedimentos:

Introdução (15 minutos): Começar a aula explicando aos alunos o conceito de Ensino Híbrido e suas diferentes modalidades, como sala de aula invertida e rotação por estações. Utilizar um vídeo sobre o tema para reforçar o conceito e incentivar a participação dos alunos por meio de perguntas e respostas.

Discussão online (20 minutos): Criar um fórum de discussão online e peça aos alunos para compartilharem suas experiências com Ensino Híbrido em outras disciplinas e como eles acham que essa abordagem pode ser aplicada nas aulas de História.

Identificação de facilidades e desafios (20 minutos): Peça aos alunos para trabalharem em grupos e identificarem as facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História. Cada grupo deve criar uma lista com pelo menos três itens em cada categoria.

Apresentação de resultados (20 minutos): Peça a cada grupo para compartilhar seus resultados com a turma por meio de uma plataforma de apresentação de slides. Incentive a discussão e o debate entre os grupos e a classe como um todo.

Exploração de recursos digitais (30 minutos): Apresente aos alunos alguns recursos digitais que podem ser usados na criação de aulas híbridas de História, como vídeos, mapas interativos e jogos educativos. Peça aos alunos para explorarem esses recursos e criarem um exemplo de aula híbrida de História, que pode ser compartilhado com a turma.

Conclusão (15 minutos): Encerre a aula fazendo uma síntese dos principais pontos discutidos e incentivando os alunos a continuarem a explorar o Ensino Híbrido na aula de História.

Avaliação: Os alunos serão avaliados por sua participação na discussão online e na identificação de facilidades e desafios do Ensino Híbrido na aula de História.

Aula 02

Título da aula: O aluno e a sua autonomia no Ensino Híbrido

Objetivos de aprendizagem:

- Analisar o aluno do século XXI
- Compreender os quatro pilares da Aprendizagem do aluno
- Possibilitar como se dá o processo de personalização do ensino

Materiais necessários:

- Computador com acesso à internet
- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Vídeo sobre os benefícios do Ensino Híbrido para alunos e professores

Procedimentos:

Introdução (20 minutos): Começar a aula explicando aos alunos as vantagens do uso das estratégias de personalização do ensino híbrido está ligada com o processo de autonomia dos alunos. Explicar a importância dos quatro pilares de aprendizagem para facilitar o processo educacional do aluno do ensino fundamental maior. Utilizar vídeos

Discussão online (20 minutos): Criar um fórum de discussão online e pedir aos alunos para compartilharem suas experiências de como os quatro pilares de aprendizagem do aluno pode facilitar o processo de educacional e a autonomia dos alunos nas aulas de História.

Processo de personalização do ensino (30 minutos): Apresenta aos alunos algumas estratégias que facilitam e personalizam o ensino em uma turma com diversas demandas.

Processo Personalização do ensino (20 minutos): Pedir aos alunos que façam uma resenha do texto, Personalização: O que é? Como fazer? PORVIR (2014), e que está resenha seja anexada na plataforma do curso.

Conclusão (15 minutos): Encerrar a aula fazendo uma síntese dos principais pontos discutidos e incentivando os alunos a continuarem a explorar estratégias que facilitem a autonomia dos seus alunos.

Avaliação: Os alunos serão avaliados por sua participação na discussão online, na entrega da resenha do texto.

Questionário Avaliativo:

O questionário será referente as aulas 01 e 02 referentes ao módulo 01

TEXTOS BASES PARA FAZER O MÓDULO 1

- Educação Híbrida. Autor: José Moran, Livro: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.
- O estudante e o ensino Híbrido. Autora: Carla Fernanda Ferreira Pires, Livro: Livro: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.
- Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. Autor: José Manuel Moran. Livro: Novas tecnologias e mediação pedagógica.
- Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação- autores: Aliny Leda de Azevedo Souza, Argicely Leda de Azevedo Vilaça e Herbert José Baleiro Teixeira. Livro: Metodologias Ativas: métodos e práticas para século XXI.

Módulo 02: Dicas para aspectos que envolvem o planejamento de aulas de História utilizando as metodologias do Ensino Híbrido

Aula 01

Título da aula: Papel do professor de História no ensino híbrido

Objetivos de aprendizagem:

- Repensar o papel do professor de História
- Identificar as novas habilidades do professor.
- Analisar as possibilidades de atuação no ensino híbrido.

Materiais necessários:

- Computador com acesso à internet.
- Plataforma de apresentação de slides.
- Vídeo sobre Ensino Híbrido.
- Resenha de um capítulo de livro.
- Recursos digitais relacionados à História.

Procedimentos:

Introdução (30 minutos): Começar a aula explicando aos alunos que a postura do professor com o uso personalizado das tecnologias digitais não é a mesma que uma aula tradicional. No processo educacional que deve estar no centro é o aluno, não o professor, que deve incentivar e propor atividades que valorizem as interações interpessoais. Compartilhar as novas demandas e habilidades que os professores do século XXI devem ter para proporcionar uma boa aula de História. Falar da importância das formações continuadas e como elas facilitam a didática do professor em sala de aula.

Discussão online (20 minutos): Criar um fórum de discussão online e pedir aos alunos para compartilharem suas experiências de como está a sua postura em sala de

aula enquanto professor e como anda a profissionalização deles com a realização das formações continuadas.

Apresentação de resultados (20 minutos): Pedir o aluno que compartilhe em uma apresentação com slides algumas demandas e habilidades que um professor de História deve ter desenvolvido para ministrar uma aula.

Explorar as possibilidades de atuação do professor no ensino híbrido (20 minutos): Apresentar aos alunos as facilidades e as dificuldades que o professor de História pode ter relação a metodologia do ensino Híbrido e a importância das formações continuadas para a profissionalização deles.

Conclusão (15 minutos): Encerre a aula fazendo uma síntese dos principais pontos discutidos e incentivar os alunos das importâncias de sempre estarem se atualizando e que a melhor maneira são as formações continuadas

Avaliação: Os alunos serão avaliados por sua participação na discussão online, na apresentação das demandas e habilidades que um professor de História atualmente deve ter desenvolvido para ministrar uma aula A avaliação também pode incluir um questionário sobre o conceito de Ensino Híbrido e sua aplicação na aula de História.

Aula 02

Título da aula: Como planejar uma aula de História com o Ensino Híbrido

Objetivos de aprendizagem:

- Compreender a importância do processo de planejamento da aula.
- Analisar os recursos e ferramentas tecnológicas que podem facilitar a didática da aula.
- Elaborar o planejamento de uma aula de História para o ensino fundamental maior.

Materiais necessários:

- Computador com acesso à internet

- Fórum de discussão online
- Plataforma de apresentação de slides
- Vídeo sobre Ensino Híbrido
- Recursos digitais relacionados à História

Procedimentos:

Introdução (15 minutos): Começar a aula explicando aos alunos da importância do planejamento e que esse processo é extremamente importante para que se tenha uma aula de história capaz de desenvolver habilidades tais como criticidade e reflexão nos seus alunos.

Discussão online (20 minutos): Criar um fórum de discussão online e pedir aos alunos para compartilhem suas experiências quanto a utilização e elaboração do planejamento.

A importância do processo do planejamento (20 minutos): Pedir para os alunos fazerem uma resenha dos textos “O planejamento e sua relevância na prática docente” e depois compartilhar essa resenha na plataforma do curso.

Os recursos e ferramentas tecnológicas que podem facilitar a didática da aula (30 minutos): Apresente aos alunos alguns recurso e ferramentas tecnológicas, como aplicativos, vídeos, plataformas e jogos educativos que podem facilitar a didática da aula. Será também abordado como deve ser planejado uma aula de História com as metodologias do Ensino Híbrido.

Elaboração do planejamento de uma aula de História para o ensino fundamental maior: (30 minutos): Solicitar para os alunos a elaboração de um planejamento de aula de História que seja voltado para o segmento do ensino fundamental maior. Deve levar em consideração as metodologias do Ensino Híbrido e que tenha a utilização de alguma ferramenta tecnológica.

Conclusão (15 minutos): Encerre a aula fazendo uma síntese dos principais pontos discutidos e incentivando os alunos a continuarem a explorar o Ensino Híbrido na aula de História e a importância do planejamento antes das aulas

Avaliação: Os alunos serão avaliados por sua participação na discussão online, sobre as suas experiências da utilização e elaboração do planejamento, a resenha do texto “O planejamento e sua relevância na prática docente” e a elaboração do planejamento de uma aula de História para o ensino fundamental maior.

TEXTOS BASES PARA FAZER O MÓDULO 2

- Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Autores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani. Livro: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.

- O professor no Ensino Híbrido. Autores: Leandro Holanda Fernandes de Lima e Flavia Ribeiro de Moura. Livro: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.

- O planejamento e sua relevância na prática docente. Autores: Raquel da Silva Medeiros, Karen de Araújo Machado, Silvio Reis Matos de Sousa, Erica Queiroz e Severina Coelho da Silva Cantanhede.

- O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula.

- A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. Autora: Maria Auxiliadora Schmidt. Livro: História: demandas e desafios do tempo presente.

- Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. Autor: Marcos T. Masetto. Livro: Novas tecnologias e mediação pedagógica.

