



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RUI CAMPOS DIAS

**A “INOVAÇÃO CONSERVADORA” NA EDUCAÇÃO:
OS LIMITES DA CIBERCULTURA NOS DOCUMENTOS
OFICIAIS DOS PNLD 2014 E 2017 DE HISTÓRIA**

RUI CAMPOS DIAS

**A “INOVAÇÃO CONSERTVADORA” NA EDUCAÇÃO:
OS LIMITES DA CIBERCULTURA NOS DOCUMENTOS
OFICIAIS DOS PNLD 2014 E 2017 DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em História Social, linha de pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Ramos Teté.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Dias, Rui Campos.

A "inovação conservadora" na educação : os limites da cibercultura nos documentos oficiais dos PNLD 2014 e 2017 de História / Rui Campos Dias. - Londrina, 2018.
120 f.

Orientador: Márcia Ramos Teté.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - Tese. 2. Livro didático - Tese. 3. Ensino de História - Tese. 4. PNLD - Tese. I. Teté, Márcia Ramos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

RUI CAMPOS DIAS

**A “INOVAÇÃO CONSERVADORA” NA EDUCAÇÃO:
OS LIMITES DA CIBERCULTURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO
PNLD 2014 E 2017 DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social, linha de pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Márcia Elisa Teté
Ramos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sandra Regina F. de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 17 de dezembro de 2018.

Dedico este trabalho a Fábio Vieira dos Santos (*in memorium*) e a todos os que trabalham com tecnologias educacionais no Brasil. Não desistam.

AGRADECIMENTOS

Apesar da carga de trabalho individual, uma dissertação de mestrado não é escrita somente pelas mãos do autor/pesquisador e a minha não é diferente. Tenho muitas pessoas (e bichos) que preciso agradecer por ter, finalmente, finalizado essa pesquisa.

Muito obrigado ao meu pai, minha mãe e minhas irmãs por terem sempre me apoiado nessa jornada. Em especial ao meu pai, Carlos Dias, que é realmente meu maior herói e uma das minhas melhores inspirações de ser humano. Me ensinou a ser crítico, me ensinou a ser gentil, me ensinou a cuidar...de mim e dos outros. Te amo muito.

Agradeço muito à minha avó, Heloisa Amaral, uma das mulheres mais incríveis da minha vida. Professora, historiadora, escritora, me inspirou a entrar no curso de História e sempre me apoiou em todas as decisões. Companheira de casa e de conversas sobre educação, história, política, mundo editorial e tantos outros papos bons que nós temos. Vó, te amo!

Tenho que agradecer a todos meus bichos, desde os vivos até os que só estão vivos na minha memória e no meu coração. Desses, tem lugar especial meu gato Dexter, que ficou pouco tempo comigo, mas foi o companheiro mais maravilhoso que eu já tive. Foi uma felicidade enorme cuidar um pouco dele e receber de volta todo o amor e cuidado incondicional dele por mim. Dexter, você faz muita falta.

Luciana Paes Pessoa, minha amiga e terapeuta que me ajudou muito no complicado processo de cuidado emocional e no entendimento dos meus desejos para a vida. Muito obrigado.

Agradeço aos meus colegas da Scriba Projetos Editoriais, onde comecei minha trajetória profissional e aprendi muito da minha carreira como editor. Essa pesquisa começou a ser pensada lá, durante os vários PNLDs que passamos juntos.

Muito obrigado também aos meus amigos da FTD (de todos os departamentos), em especial o pessoal do almoço (Fábio, Belisa, Marina, Laura, Marcel, Júlia e Patrícia), Poliana, Luiza e também Deborah Leanza, pelo apoio, confiança e amizade. Todos vocês me aguentaram falar do mestrado e, mais ainda, aturaram minhas piadas ruins. “Estudos confirmam...” que é muito mais difícil fazer

amigos depois dos 30, mas eu tive muita sorte ao encontrar essas pessoas extraordinárias. Esse ano teria sido muito mais complicado se não fosse por cada um de vocês. Amo vocês.

Agradeço aos jovens colegas da turma do mestrado de 2016. Pegamos uma época complexa para fazer pós-graduação, mas cada um de vocês me dá um pouco mais de esperança para o futuro do nosso ofício. Como diz um dos meus mestres preferidos, Yoda, “Que a Força esteja com vocês”.

Agradeço a orientação da professora Marcia Elisa Teté Ramos e das professoras Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, pelas considerações na banca de qualificação e defesa.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer à Natália Godinho. Minha amiga, namorada e companheira. Me ajudou a manter a calma nos últimos momentos de escrita da dissertação, sempre com muito carinho e amor. Como diz Hilda Hilst (que ela me apresentou):

[...]

Convém amar
Ainda que seja
Por um momento:
Brisa leve a
Princípio e seu
Breve momento
Também é jeito
De ser, do tempo.

Porque ai senhor
A vida é pouca:
Um bater de asa
Um só caminho
Da minha à vossa
Casa...

[...]

HILST, Hilda. De amor tenho vivido. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.15.

*O futuro já chegou, só não está uniformemente
distribuído.*
William Gibson.

*Amor, trabalho e conhecimento são as fontes
de nossa vida. Deviam também governá-la.*
Wilhem Reich

DIAS, Rui Campos. **A “inovação conservadora” na educação: os limites da cibercultura nos documentos oficiais dos PNLD 2014 e 2017 de História.** 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O computador, a internet e outros dispositivos informacionais que se constituem nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são, geralmente, defendidas como importantes para a educação do século XXI e elementos constituidores da chamada cibercultura (LÉVY, 1999). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aplicou em alguns de seus editais a solicitação para as editoras inserirem em suas coleções conteúdos multimídias, constituídos por objetos educacionais digitais (OED) e por um Manual do Professor Multimídia. Nessa dissertação, nosso objetivo é analisar como a exigência de inserção das TDICs se apresentam nos documentos oficiais (Editais e Guias Didáticos) dos PNLD dos anos finais de Ensino Fundamental (edições de 2014 e de 2017). Para isso, vamos utilizar como base teórica o diálogo entre a Didática da História (BERGMANN, 1989) e a História Pública, enquanto a metodologia será estruturada na observação das regularidades enunciativas que ocorrem nos documentos sobre a temática. Verificou-se “v” (CYSNEIROS 1999) especial no que diz respeito ao discurso de adoção da cibercultura, em disparidade com o que efetivamente se apresenta nos Editais e Guias Didáticos, mais voltado para multimídias consideradas tradicionais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. PNLD. Livro didático. Conteúdos educacionais digitais. Ensino de História.

DIAS, Rui Capmpos. **The "conservative innovation" in education: the limits of cyberculture in the official documents of the PNLD 2014 and 2017 of History.** 2016. 120 p. Dissertation (Master in Social History) – State University of Londrina, Londrina. 2018.

ABSTRACT

The computer, the Internet and other informational devices that constitute the Digital Information and Communication Technologies (TDICs) are defended as important for 21st century education and elements that constitute the so-called cyberculture (LÉVY, 1999). The National Program of the Didactic Book (PNLD) has applied in some of its edicts the request for the publishers to insert in their collections multimedia contents, constituted by digital educational objects (OED) and by a Multimedia Teacher's Manual. In this dissertation, our objective is to analyze how the insertion requirement of the TDICs is presented in the official documents (convocation notices and didactic guides) of the PNLDs of the final years of elementary school (2014 and 2017 editions). For this, we will use as a theoretical basis the dialogue between Didactics of History (BERGMANN, 1989) and Public History, while the methodology will be structured in the observation of the enunciative regularities that occur in the documents on the subject. We have seen what is called "conservative innovation" (CYSNEIROS, 1999), especially with regard to the discourse of adoption of cyberculture, in disparity with what is actually presented in the Edicts and Didactic Guides, more focused on multimedia considered traditional.

Key words: Digital Information and Communication Technologies. PNLD. Textbook. Digital educational contents. Teaching History.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Indicador F2	24
Gráfico 2 -	Indicador F3	25
Gráfico 3 -	Indicador F4	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Obras aprovadas PNLD 2014	61
Tabela 2 –	Ficha de avaliação PNLD 2014	63
Tabela 3 –	Tipologia dos critérios do PNLD 2014	66
Tabela 4 –	Aproximações da literacia digital com a literacia histórico	68
Tabela 5 –	Resenhas das conteúdos multimídias PNLD 2014	71
Tabela 6 –	Obras aprovadas PNLD 2017	93
Tabela 7 –	Ficha de avaliação Manual do Professor Multimédia - PNLD 2017	95
Tabela 8 –	Resenhas dos Manuais do Professor Multimédia PNLD 2017	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
Cied	Centros de Informática na Educação
Colted	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
Educom	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundação Nacional Desenvolvimento Educação
IEEE	<i>Institute of Electrical and Eletronics Engineers</i>
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos de Tecnologias Educacionais
OED	Objetos Educacionais Digitais
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Profinfe	Programa Nacional de Informática Educativa
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Prouca	Programa Um Computador por Aluno
RIVED	Rede Interativa Virtual de Educação
SEED	Secretária de Educação à Distância
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

1 -	INTRODUÇÃO	12
2 -	ACERCA DO APORTE TEÓRICO: a história na vida prática, pública e digital	30
2.1 -	Didática da História: o enquadramento normativo	30
2.2-	História Digital e História Pública	36
3 -	POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TDICS E O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	42
3.1 -	TDICs e educação no Brasil.....	42
3.2 -	Histórico do PNLD.....	48
4 -	LIMITES DA CIBERCULTURA E DAS TDICS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PNLD	56
4.1 -	Análise dos editais e guias dos PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental (2014 e 2017).....	56
4.1.1 -	PNLD 2014.....	58
4.1.2 -	PNLD 2017.....	92
5 -	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
6 -	REFERÊNCIAS	114

1. INTRODUÇÃO

As primeiras ideias que serão apresentadas na presente dissertação surgiram durante minha¹ experiência profissional no mercado editorial, especialmente durante o período de 2011 a 2015, no qual participei da coordenação do departamento de Tecnologias Educacionais em uma editora localizada em Londrina, Paraná, onde se realizou a produção dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Comecei minha jornada no mundos dos livros didáticos em 2009, pouco tempo depois de terminar a graduação em História. Como a maior parte dos alunos de licenciatura, tive contato com materiais didáticos nas aulas de estágio, onde analisei diversas obras antes de ir para sala de aula como professor estagiário. No entanto, só fui conhecer mais detalhes sobre a cadeia produtiva do livro didático no Brasil quando comecei a fazer parte dela como pesquisador, assistente editorial e, após alguns anos de experiência, editor, tanto de materiais educacionais impressos quanto de digitais.

O interesse em pesquisar questões relativas ao contato entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e educação já havia despertado algum tempo antes, mas foi com a experiência de estar imerso na produção dos conteúdos multimídias (o qual demandou um grande esforço por parte de todos os envolvidos na editora), que realmente tive certeza da oportunidade que a linha de pesquisa História e Ensino do programa de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina apresentava para desenvolver um estudo sobre as relações entre Ensino de História e TDICs, especificamente no contexto dos livros didáticos produzidos para o PNLD.

Assim, o principal objetivo dessa pesquisa é verificar de quais maneiras aparecem elementos das TDICs e da cibercultura nos documentos oficiais que regem o PNLD (Guias de livros didáticos e os editais de convocação do PNLD), mais especificamente os dos anos finais do Ensino Fundamental de 2014 (realizado entre 2011 e 2012) e 2017 (realizado em 2015). O edital do PNLD 2014 solicitou Objetos Educacionais Digitais (OEDs) para os alunos e o edital do PNLD 2017 solicitou o

¹ Em alguns momentos nessa introdução utilizo da 1ª pessoa do singular (quando cito experiências profissionais minhas) e da 3ª pessoa do plural, mas optamos para o restante da dissertação o tratamento impessoal.

Manual do Professor Multimídia, com OEDs somente para os docentes. Para isso, é necessário analisar de que formas o Ministério da Educação (MEC), em conjunto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desenvolveu as propostas de produção e utilização dos conteúdos digitais vinculados aos livros didáticos. Essas considerações se fazem a partir de críticas aos documentos oficiais relativos ao PNLD, a saber, os editais e os guias.

A pesquisa propõe avaliar as diferenças entre os dois PNLD, bem como os diversos critérios de avaliação dos conteúdos multimídias propostos para os livros de História nos editais. Mesmo o objeto de pesquisa sendo os conteúdos digitais de História, é preciso também justificar a importância dos livros didáticos no cerne da pesquisa, pois: 1) no Brasil a utilização do livro didático é recorrente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares e 2) os OEDs em questão, são complementares aos respectivos livros didáticos. Como afirma o pensador alemão Jörn Rüsen no texto “O livro didático ideal”:

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. [...] Naturalmente, os que estão mais interessados nos livros didáticos e os que mais intensamente se ocupam deles são os próprios professores e professoras, e posto que a eles tenha correspondido até o momento uma participação mínima, seria muito útil sua colaboração em um debate especializado e aberto sobre os livros didáticos de história (RÜSEN, 2011, p.109-110).

Da mesma forma que no contexto alemão, no Brasil, provavelmente muitos professores e professoras realizam o seu planejamento didático-pedagógico recorrendo ao livro didático. Desse modo, essa temática também requer um estudo a respeito do PNLD como política pública de educação, em especial na área de História e mais especificamente na inserção de conteúdos digitais dessa disciplina para alunos e professores da educação básica do Brasil, como complemento ao livro didático impresso, movimento que ocorreu a partir de 2011.

Ao lado da importância do livro didático na educação, o papel das tecnologias também vem crescendo no complexo processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se o quanto a nossa sociedade foi e continua sendo influenciada pelas tecnologias nos

mais diversos setores. Porém, não deve-se esquecer que os diferentes grupos ou regiões não tem o mesmo acesso às tecnologias, em especial a internet².

Tecnologia é um vocábulo que envolve o conhecimento técnico-científico e a aplicação deste conhecimento através do uso de ferramentas, processos e materiais criados e utilizados a partir de tal conhecimento. Todos os contextos históricos têm suas próprias tecnologias. Quando dizemos “tecnologia” neste trabalho, nos referimos às tecnologias digitais de informação e comunicação na atualidade, as TDICs, que se caracterizam pela composição e pelo diálogo da cultura do disponível (livro, revista, jornal, TV, CD-ROM, etc.) e da cultura do acesso (internet, cibercultura).

As TICs, segundo Santaella, originam-se com o jornal, o telégrafo e a fotografia. O cinema constituiu-se também como um marco, já que é uma mídia para recepção coletiva. Com a TV, podemos inferir que há uma “revolução” nas TICs, pois afetará bastante o consumo por intermédio da publicidade (SANTAELLA, 2003, p. 79). Com o advento do computador, segundo a mesma autora, há um novo conceito de “comunicação de massa”, na medida em que o usuário, mesmo que ainda não tenha acesso amplo à internet, “pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos”, o que se potencializará com as chamadas *mídias digitais* (SANTAELLA, 2003, p. 82).

Mídias digitais são aqui entendidas como os meios de comunicação e informação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais. Como, por exemplo, internet, CD-ROM, DVD, 3D, áudio mp3, TV digital, animação digital, entre outros. Lembrando que estas mídias podem ser “convergentes”, ou seja, podem se justapor umas às outras.

Desde a segunda metade do século XX o desenvolvimento tecnológico transformou muitas áreas, como por exemplo, a comunicação. Atualmente, observa-se que

a passagem dos meios de comunicação de massa tradicionais para um sistema de redes horizontais de comunicação organizadas em torno da internet e da comunicação sem fio introduziu uma

² Sobre estatísticas de utilização da internet no mundo ver o *site*: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (acesso em 07 nov. 2017). Os dados mostram que o uso da internet vem se popularizando, por exemplo, com 44,2% nos EUA e 38% na América do Sul, na última atualização de 30 de junho de 2017. Mas ainda está distante da maioria da população.

multiplicidade de padrões de comunicação na base de uma transformação cultural à medida que a virtualidade se torna uma dimensão essencial da nossa realidade (CASTELLS, 2010, p.2).

Assim, o que o sociólogo espanhol Manuel Castells denomina de “Sociedade em rede” é o resultado das complexas transformações globais das últimas décadas. Ao alterar as estruturas da comunicação, o desenvolvimento tecnológico também transformou vários elementos de nossa cultura, passando do escrito para o digital, levando consigo diversas mudanças no campo educacional, já que a educação é um campo que conecta cultura e comunicação.

Nesse contexto, é possível afirmar que o debate a respeito dos efeitos das TDICs no setor educacional não é novo. Todavia, a cada novo recurso tecnológico desenvolvido que possa ser utilizado de alguma forma na educação, os contornos desse debate se alternam. Atualmente, o grande ponto de discussão é o lugar que a internet e as mídias digitais³ ocupam na educação.

A internet e as mídias digitais demarcam uma forma cultural própria, definida como cibercultura. O pesquisador André Lemos explica esse conceito da seguinte maneira:

A cibercultura é o conjunto tecnocultural emergente no final do século XX impulsionado pela sociabilidade pós-moderna em sinergia com a microinformática e o surgimento das redes telemáticas mundiais; uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social. Esse conjunto de tecnologias e processos sociais ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas nesse início de século XXI (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 21-2).

A cibercultura está intimamente ligada com o desenvolvimento e ampliação do alcance da internet e das outras muitas TDICs nos diversos setores da sociedade, como o setor educacional, por exemplo. A produção de livros didáticos e outros conteúdos educacionais para a rede pública de educação no Brasil não é diferente e

³ Aqui entendida como os meios de comunicação e informação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais. Como, por exemplo, internet, CD-ROM, DVD, 3D, áudio mp3, TV digital, animação digital, entre outros.

foi influenciada por esse contexto. No entanto, é preciso analisar criticamente os alcances e limites dessa influência.

Atualmente, só no Brasil, são aproximadamente 140 milhões de pessoas conectadas à internet⁴ e esse número só tende a aumentar nos próximos anos, especialmente com o aumento de acesso à rede móvel (4G, por exemplo). No entanto, ainda existem barreiras para a expansão dos usuários de internet no Brasil, especialmente pela falta de disponibilidade de conexão no domicílio, por problemas de infraestrutura e pelo custo da internet banda larga no Brasil, que é muito alto, impossibilitando as classes sociais menos favorecidas de possuírem conexão à internet em suas casas⁵.

Regiões como Norte e Nordeste apresentam menos pessoas conectadas do que o Sul e Sudeste, por exemplo. Essa disparidade apresenta relações com as desigualdades sociais que ainda estão presentes em nosso país. Assim, ainda que exista um grande percentual de pessoas conectadas, a exclusão digital é uma realidade, fazendo com que muitas pessoas, inclusive crianças e adolescentes, fiquem fora do ciberespaço.

O “ciberespaço” é um conceito originado da ficção científica, do livro do autor americano-canadense Willian Gibson, “Neuromancer” (1984), que inaugurou e popularizou um novo subgênero na ficção científica, denominado *cyberpunk*. Para Pierre Lévy, o

ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p.17).

Atualmente, não é difícil encontrar nos jornais e revistas de grande circulação notícias referentes à utilização das TDICs na educação. Passando por jogos (que inicialmente não tinham como objetivo o uso educacional) a aplicativos que

⁴ Com dados de 2016. Disponível em: <http://www.internetlivestats.com/internet-users/brazil/>. Acessado em: 15 março. 2016.

⁵ Isso nos mostra também a importância da conexão móvel e do celular como dispositivo essencial para o acesso a rede, como mostra dados da pesquisa TIC Domicílio 2015, do grupo Cetic.br, que entre os usuários de internet 89% acessam a rede via telefone celular, enquanto 65% o fazem por meio de computador de mesa, portátil ou *tablet*. <http://cetic.br/noticia/celular-torna-se-o-principal-dispositivo-de-acesso-a-internet-aponta-cetic-br/>. Acesso em 20 de mar. 2017.

professores e alunos utilizam para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de algum tópico específico.

Os jogos eletrônicos são instrumentos interessantes para exemplificar a utilização das TDICs na educação. A seguir, apresentamos alguns modelos desse uso. Um professor de matemática do Amazonas⁶, produziu um jogo para *smartphones*, chamado Matemagos, no qual os alunos precisam utilizar conhecimentos matemáticos (resolvendo pequenas operações) para vencer batalhas em um mundo mágico com claras inspirações de obras da cultura pop da qual boa parte dos alunos se identificam.

O outro exemplo na esfera de jogos, é o Minecraft. Ele fez tanto sucesso com estudantes e professores que, poucos anos após o lançamento, a empresa responsável colocou no mercado uma versão especial para o uso educativo, o MinecraftEdu. Segundo a reportagem do jornal Estadão⁷, milhares de professores utilizam essa versão do jogo para ensinar diversos temas, de disciplinas como História à Matemática.

A reportagem chama a atenção para o fato que no Brasil a presença do jogo ainda é rara nas escolas, por motivos de infraestrutura (restrições de internet banda larga nas escolas, por exemplo) e suposta resistência por parte de boa parte dos docentes. Mas ainda não está claro se o uso desse jogo, ou de qualquer outro⁸, potencializa o aprendizado, pois é preciso pensar em estabelecer um diálogo entre a tecnologia e uma proposta pedagógica e curricular dentro da realidade da escola e dos alunos. É provável, mas não garantido, que tecnologias como essas, são próximas ao cotidiano de crianças e adolescentes, e assim, podem produzir um maior engajamento com os alunos, o que permite reverter na melhoria do processo de aprendizagem.

⁶ Jogo de celular criado por professor do Amazonas une diversão e matemática. Jornal do Brasil, 13/10/2016. Disponível em: http://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticias/2016/10/13/jogo-de-celular-criado-por-professor-do-amazonas-une-diversao-e-matematica/?from_rss=None. Acesso em: 26 de set. 2016.

⁷ Minecraft vira método de ensino em escolas, por Thiago Sawada. Estadão, 21/03/2016. Disponível em: <http://link.estadao.com.br/noticias/games,mincraft-vira-metodo-de-ensino-em-escolas,10000047977>. Acesso em: 26 de set. 2016.

⁸ Outro exemplo é um recente jogo da famosa franquia *Assassin's Creed*, chamado *Assassin's Creed Origins*. Esse jogo, como o próprio nome deixa claro, tem grande carga de violência, não sendo recomendado para menores de 16 anos. No entanto, todos os jogos da franquia se estruturam em determinados contextos históricos do passado e, no caso do *Origins*, se passa no Egito Ptolemaico. Com a forte recepção do jogo, a Ubisoft (empresa criadora do jogo), produziu uma versão "educativa" do mesmo, tirando os elementos de violência e inserindo a exploração do cenário como objetivo principal. Mais informações sobre: <https://f5.folha.uol.com.br/nerdices/2018/02/conheca-o-modo-explorador-do-assassins-creed-origins-novo-jogo-da-serie.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Outro ponto importante a se considerar em relação a essa inserção das TDICs na educação atualmente, é a presença da internet nas escolas brasileiras. Segundo reportagem do jornal Valor⁹ a internet está presente em mais de 75% das escolas públicas urbanas. Nas escolas rurais a situação é diferente, por volta de 5% das escolas tem conexão com a internet. A internet nas escolas urbanas é proveniente do Projeto Banda Larga nas Escolas (que será detalhado no terceiro capítulo), ação do governo federal junto a empresas de telefonia com o objetivo de conectar as escolas públicas com banda larga. Apesar do número expressivo de escolas conectadas, a velocidade da internet ainda é baixa (no mínimo 2 Mbps) e restrita aos laboratórios de informática das escolas, ou seja, Wi-fi é praticamente inexistente no espaço escolar.

A história da computação pessoal tem suas origens na década de 1970 nos EUA, com o desenvolvimento e a comercialização em massa do microprocessador. Os computadores passaram de máquinas enormes, pesadas e barulhentas, que serviam somente como processamento de dados de grandes empresas, para uma ferramenta de criação, organização, simulação, educação e diversão para os indivíduos dos países desenvolvidos (LÉVY, 1999, p.32).

O triunfo da informática “amigável” se deu nos anos 80, com o desenvolvimento das interfaces gráficas e de interações sensório-motoras (o *mouse*, por exemplo). Com isso, houve um exponencial crescimento na produção de multimídias e das redes de computadores. É nesse contexto que a internet começa a se popularizar e a informática passa a se tornar parte essencial de diversos setores da sociedade, primeiro nos países desenvolvidos e depois nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

A informática transformou diversos setores da sociedade, das bolsas de valores (mercado financeiro) às empresas de entretenimento (mercado cultural). Profissões deixaram de existir, várias se adaptaram e muitas outras surgiram com as novas necessidades criadas por essas mudanças. Como não poderia deixar de ser, essas transformações impactaram a Educação. No entanto, é possível afirmar que as mudanças ainda estão acontecendo no mercado educacional, especialmente no

⁹ Acesso à internet chega a 78% das escolas públicas urbanas. Valor Econômico, 07/12/2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4345156/aceso-internet-chega-78-das-escolas-publicas-urbanas>. Acesso em: 27 de set. 2016.

Brasil onde esse tipo de alteração de paradigma parece acontecer de maneira mais lenta.

Desse modo, percebe-se que ainda existem muitas dificuldades para a implementação das TDICs na educação do Brasil. Mas isso não é nem simples, nem uma via de mão única em que as tecnologias se tornam um “milagre” que salvará a educação brasileira.

O computador [e a internet] não é por si mesmo portador de inovações nem fonte de uma nova dinâmica do sistema educativo. Poderá servir e perpetuar com eficácia, sistemas de ensino obsoletos. Poderá ser um instrumento vazio em termos pedagógicos que valoriza a forma, obscurece o conteúdo e ignora processos (CABRAL, 1990, p. 141).

Ou seja, como toda a ferramenta humana, a utilização das TDICs dependem tanto da especialização de seus usuários (professores e alunos, no caso), quanto de suas intencionalidades (de todos os setores envolvidos). Empregada de maneira “errada”, as TDICs só vão “otimizar o péssimo”, fazendo com que problemas estruturais da educação sejam cada vez mais disseminados.

É por isso que se utiliza o conceito de “inovação conservadora” do autor Paulo Gileno CYSNEIROS (1999), para tratar desse contexto de inserção de TDICs na educação do Brasil. Para esse autor, a inovação conservadora é toda ferramenta cara utilizada para realizar tarefas que podem ser feitas de maneira bem mais satisfatória por dispositivos mais simples. “São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências” (CYSNEIROS, 1999, p.16).

Contudo, ter acesso à internet não é o mesmo que ter acesso à cibercultura. É possível procurar músicas, filmes, imagens, artigos científicos, notícias de jornais, etc., e neste sentido, a internet disponibiliza a informação. Santaella entende que o jornal e a internet, neste sentido, são mídias mosaicas, aliás, parecidas. A leitura do jornal pode ser tão descontínua como a “leitura” na internet, sendo que nesta, podemos alterar de gênero textual. Diferente da cibercultura, que sempre pressupõe um conhecimento/comportamento em rede, onde atuamos, nos inscrevemos, co-produzimos, respondemos, socializamos, interagimos, como nas redes sociais, por exemplo (SANTAELLA, 2003).

Para Santella, as mídias tradicionais se pautam na leitura ligada à “contemplação”, enquanto que o mundo digital, despertaria a leitura por “imersão”. Com o mundo digital, leitor e autor confundem-se, bem como se confundem formas, processos e funções da oralidade, da leitura e da escrita, e mais do que isso, antes os sons, imagens e palavras eram propensos a coexistir, agora “passam a se co-engendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas para a navegação”, em que “os usuários aprendem a interagir, com ações participativas, como num jogo” (SANTAELLA, 2007, p. 294).

Chartier denomina de “*leitor intensivo*”, aquele que “é confrontado com um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, entendidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração em geração” (CHARTIER, 2003, p. 36), de “*leitor extensivo*”, aquele que “consome numerosos e diversos impressos, lê com rapidez e avidez, exerce uma atividade crítica que não se subtrai a qualquer domínio ou dúvida metódica” (CHARTIER, 2003, p. 36-37) e de “*leitor expandido*”, o leitor da cibercultura, que tem acesso a textos manipuláveis que se desdobram-multiplicam (CHARTIER, 2002, p. 108). Já Santaella, chama este leitor de *imersivo* (SANTAELLA, 2003, 2007).

Também a diferença entre multimídia e mundo digital deve ser marcada. A multimídia significa vários veículos de categorias diversas, mesclando texto, som, imagens fixas e animadas, etc., o que pode se localizar no suporte do CD ROM, ou mesmo do hipertexto¹⁰. Já a mídia digital combina material escrito, sonoro ou visual¹¹ de *forma integrada*, e permite criar, manipular, armazenar e pesquisar conteúdos. Contudo, estas diferenças vem sendo relativizadas, mesmo na literatura especializada.

Nos editais do PNLD pesquisados, multimídia e mundo digital parecem ter o mesmo significado. Porém, como veremos, também se iguala mundo digital com cibercultura: quando se fala em Objeto Educacional Digital ou Manual do Professor Multimídia, os materiais produzidos não se adequam ao conceito de cibercultura. Estes materiais remetem muito mais à um amálgama de leitura intensiva e extensiva das informações disponíveis, - o que podemos designar de multimídia ou mundo

¹⁰ Apresentação de informações escritas, organizada de tal maneira que o leitor pode escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único. O hipertexto pode estar em um *blog*, uma página na *internet*.

¹¹ Som (voz humana, música, efeitos especiais); Fotografia (imagem estática); Vídeo (imagens em pleno movimento); Animação (desenho animado); Gráficos; Textos (incluindo números, tabelas, etc.).

digital -, do que à leitura expandida ou imersiva em forma de labirinto e rede da cibercultura (CHARTIER, 2003; SANTAELLA, 2003, 2007).

Ao longo da pesquisa, procura-se demonstrar como a tentativa de inserção dos conteúdos multimídias nos livros didáticos se tornou mais uma inovação conservadora do que uma inovação de fato, embora tivesse como objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil.

É possível perceber que a melhora no processo educacional não se faz somente pela inserção de novas ferramentas e metodologias. São inúmeros fatores, que vão da qualidade dos cursos de licenciatura, a infraestrutura das escolas, o salário dos docentes, o apoio das famílias dos alunos etc. e principalmente, os conteúdos que as TDICs incorporam. O uso das TDICs é um desses fatores, importante, mas não mais essencial do que outros.

Embora as questões em discussão sobre a cibercultura e a sociedade em rede sejam muitas, parecem ser poucas as pesquisas que trabalham a utilização de tecnologias digitais no ensino de História, como, por exemplo, no mestrado da UEL¹². O que existe é o uso da internet como metodologia de pesquisa (denominada netnografia), indicando outra proposta, diferente da apresentada nessa investigação de mestrado.

Em uma pesquisa pelos 90 textos que fizeram parte do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica, por exemplo, realizado em Curitiba 2012, que teve como tema “*Consciência história e as novas tecnologias da informação e comunicação*”¹³, verificou-se que menos de 10% deles trataram especificamente da relação entre TDICs e ensino de História/Educação Histórica.

Recentemente, Fábio Vinicius Gôngora defendeu sua dissertação no Mestrado Profissional de Ensino de História¹⁴ na Universidade Estadual de Maringá, “*O passado em bits: uma investigação sobre o uso de fontes em suporte digital no ensino de história*” (2018), argumentando as TDICs como suportes possibilitadores do uso escolar das fontes históricas. O trabalho rendeu como produto, um blog¹⁵ em

¹² Em pesquisa no banco de dissertações on-line do Programa de História Social encontrei somente a dissertação de 2009 intitulada *Possibilidades e Limites na Construção do Conhecimento Histórico em Conexão com o Mundo Virtual* de FRANÇA, Cyntia Simioni.

¹³ O caderno de resumos do Congresso está disponível no seguinte endereço: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/caderno-de-resumos-das-xii-jornadas-de-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

¹⁴ Disponível em: <http://sites.uem.br/profhistoria>. Acesso em: 01 out. 2018.

¹⁵ Disponível em <http://historianreldna.pbworks.com>. Acesso em 01 out. 2018.

que o autor fornece várias sugestões para o professor, tanto em relação ao uso das fontes, como no que diz respeito à inclusão digital. Quanto aos tutoriais para inclusão digital, o autor percebeu que era necessário, pois em uma pesquisa junto a 33 professores, descobriu que, de fato, a internet é utilizada mais como lugar em que se disponibiliza informações, do que lugar em que se constrói o conhecimento em rede. Desta forma, a internet ainda não é compreendida pelo professorado em seu potencial formativo, mas mesmo assim, o pesquisador confia neste suporte como ferramenta futura no ensino-aprendizagem de História.

Também podemos citar a dissertação de mestrado de Kauana Candido Romeiro, defendida em 2018 no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina, intitulada “*Objetos educacionais digitais nos livros didáticos e o Ensino de História: a cultura material e o presente*”. A pesquisadora examinou em seu estudo os OEDs presentes em uma coleção didática aprovada no PNLD 2014. Concluiu que os OEDs possuem diversas possibilidades educativas, especialmente com um modelo de aprendizagem pautada no contexto dos estudantes e projetos interdisciplinares, mas que também apresentam certas deficiências como a falta de problematização e o trabalho com as fontes primárias. Além disso, a pesquisa afirma a necessidade do protagonismo dos alunos na construção do conhecimento histórico a partir da utilização dos OEDs, bem como a preocupação dos materiais digitais darem mais embasamentos teóricos para os docentes no trabalho com em sala de aula com os OEDs.

Assim, além do interesse acadêmico e das questões já levantadas anteriormente, acreditamos que essa pesquisa possa de alguma forma contribuir para a discussão a respeito das possibilidades de diálogo entre TDICs e ensino de História.

A principal etapa da nossa investigação se concentrou em selecionar os documentos oficiais do MEC que tratam do PNLD (editais de convocação e guias de livros didáticos), em especial dos programas que são foco da pesquisa (2014 e 2017). Dessa análise, se originou a produção de dois artigos para eventos regionais da Anpuh: do Paraná (realizado em final de julho de 2016), com o título “*Os conteúdos digitais de História nos editais e guias dos PNLDs 2014 e 2015: observações iniciais*”; e de São Paulo (realizado no começo de setembro de 2016), com o título “*As relações entre conteúdos digitais de História dos PNLD 2014 e 2015 e a História pública: reflexões iniciais*”.

Vale considerar que, inicialmente, a pesquisa destinava-se a averiguar qual seria a apropriação dos OEDs pelos professores de História. No entanto, quando apresentado à turma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁶ em 2016, nenhum professor se dispôs a repassar o e-mail para realização do questionário online que seria parte importante da investigação. Este episódio nos causou estranhamento, mas posteriormente, pudemos entender o que poderia ter se passado. Houve uma mudança na metodologia, que seria baseada na entrevista semi-estruurada, individual, com alguns professores de história, mesmo assim, houve dificuldade de encontrar os possíveis entrevistados.

No decorrer da pesquisa, entendemos que as apropriações poderiam ficar para estudos futuros. Este momento teve a capacidade de mostrar que a realidade das práticas é muito mais complexa e foram levantadas algumas hipóteses para a reação destes professores do PDE. Pode ser que tenham ficado receosos de não saber lidar com o questionário online ou então, não teriam disponibilidade de tempo para responder. Pode ser ainda que estes professores não utilizavam os OEDs (ou qualquer outra forma de TDICs em suas aulas), o que se mostrou a hipótese mais plausível dentro desse contexto.

Nesse sentido, é interessante apresentar algumas informações a respeito da percepção dos docentes sobre as barreiras para o uso das TDICs nas escolas. Essas informações foram obtidas por meio da análise de alguns indicadores da pesquisa *TIC Educação 2016*, realizada pelo Cetic.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, entre setembro e dezembro de 2016 e divulgada em 2017.

O Cetic.br, criado em 2005, tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação, em especial o acesso e utilização do computador, da internet e dos dispositivos móveis. O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (entidade civil, sem fins

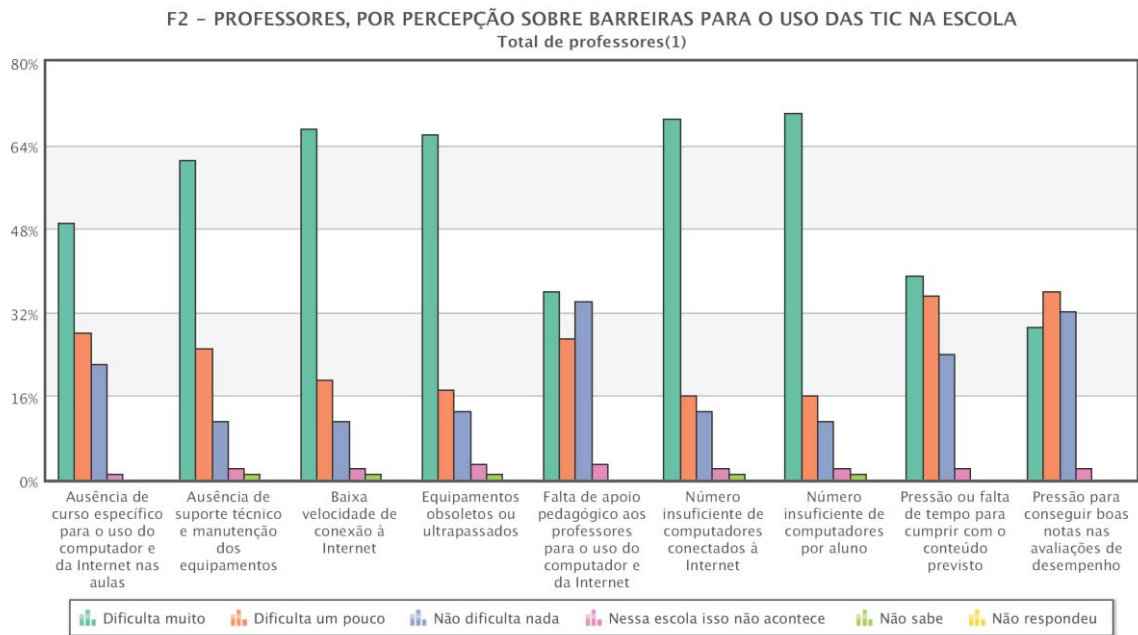
¹⁶ O PDE era uma política pública de Estado que procurava estabelecer o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças na prática escolar da escola pública paranaense. O objetivo do PDE era proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. A última turma foi em 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> Acesso em 01 de outubro de 2018.

lucrativos), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil.

A pesquisa *TIC Educação 2016* se insere dentro de um conjunto maior de pesquisas sobre o acesso e uso das TIC no Brasil, em diversos setores, como nas empresas, na saúde, nos domicílios, entre outros. Para o setor educacional, a pesquisa teve como objetivo identificar a infraestrutura, os usos e apropriações das TICs nas escolas brasileiras por meio da prática pedagógica e da gestão escolar. O público-alvo da pesquisa foi formado por escolas públicas e privadas do ensino Fundamental e Médio das áreas urbanas¹⁷. A pesquisa *TIC Educação 2016* foi realizada em 898 escolas, com a participação de 898 diretores, 861 coordenadores pedagógicos, 1.631 professores (somente das disciplinas de português e matemática, mas que acreditamos que possam ser expandidos para as outras disciplinas) e 9.213 alunos. Utilizou-se de entrevistas presenciais com questionário estruturado.

Como sabemos, ainda existem muitas barreiras para que os professores utilizem todas as potencialidades das TICs na educação. Essas barreiras serão analisadas de acordo com as informações apresentadas no indicador F2 (gráfico 1), que trata da percepção dos professores sobre barreiras do uso das TICs na escola.

¹⁷ O PNLD só atende a educação pública do Brasil, portanto não será analisado os resultados referentes as escolas particulares.



Total de professores

(1) Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2016

Fonte: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

Gráfico 1 - Indicador F2. Fonte: CETIC.

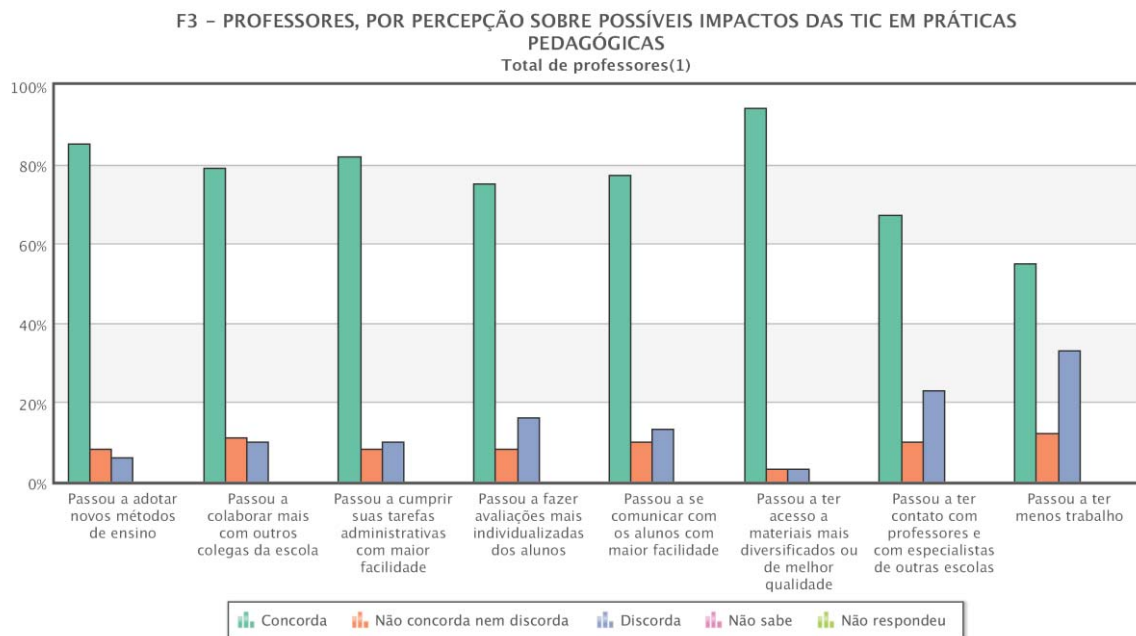
O indicador é estruturado em aspectos que podem dificultar (em três níveis diferentes: muito, um pouco e nada), na perspectiva dos docentes, o uso das TICs em sala de aula. Para 70% dos professores entrevistados o número insuficiente de computadores por alunos e de computadores conectados à internet dificultam muito a utilização das TICs. A baixa velocidade de conexão e a presença de equipamentos obsoletos ou ultrapassados foi indicado por cerca de 66% dos docentes como uma barreira para a inserção das TICs na educação. Ou seja, para mais de 60% dos professores a falta de infraestrutura é uma das principais barreiras para o uso das TICs.

Para cerca de 50% dos professores a ausência de cursos específicos para o uso do computador e da internet nas aulas é um grande impedimento. Questões de ordem pedagógica receberam avaliações mais equilibradas. A falta de apoio pedagógico aos professores para uso do computador e da internet foi apontada por 36% como fator que dificulta muito, mas para 34% dos docentes isso não dificulta nada no uso das TICs. Já a pressão ou falta de tempo para cumprir com o conteúdo previsto é apontada como uma grande barreira por aproximadamente 40% dos professores.

Outro fator que se mostrou equilibrado nas respostas foi a pressão para

conseguir boas notas nas avaliações de desempenho. Para a maioria dos professores, 36%, isso dificulta um pouco na inserção das TICs, já para 32% esse fator não dificulta nada. É possível que essa aparente contradição seja fruto de perspectivas das disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados. Lembrando que para a pesquisa foram selecionados professores de português e matemática, com experiências diversas em relação à experiência com tecnologias educacionais (tanto na formação quanto na inserção desses recursos em suas aulas).

Vamos analisar agora o indicador F3 (gráfico 2), que aborda da percepção dos docentes sobre os possíveis impactos das TICs em práticas pedagógicas.



Total de professores

(1) Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2016

Fonte: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

Gráfico 2 - Indicador F3. Fonte: CETIC.

Esse indicador está estruturado essencialmente em três posições (concorda, não concorda nem discorda e discorda) dos docentes entrevistados sobre os diferentes impactos das TICs em suas práticas pedagógicas. É possível perceber que em todos os aspectos levantados pela pesquisa, a maioria dos professores concorda que as TICs tiveram impactos em suas atividades no âmbito escolar.

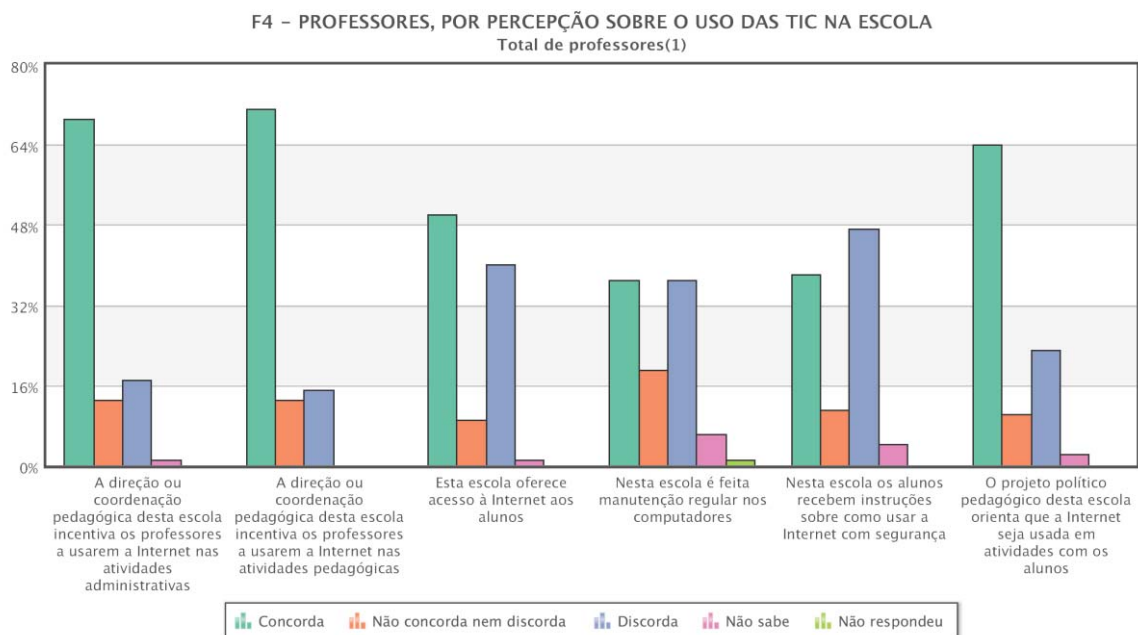
Aproximadamente 95% dos docentes concordam que com as TICs eles passaram a ter acesso a materiais mais diversificados ou de melhor qualidade. 85% também concordam que passaram a adotar novos métodos de ensino com as tecnologias educacionais. Cerca de 80% dos professores concordam que passaram

a colaboram mais com outros colegas da escola, bem como 67% afirmam que passaram a ter contato com professores e especialistas de outras escolas.

Aproximadamente 75% dos docentes afirmam que com as TICs passaram a fazer avaliações mais individualizadas dos alunos, bem como a comunicação com os discentes se tornou mais fácil, possivelmente aproximando os docentes de uma linguagem que a maior parte dos estudantes é fluente.

Em relação a realização das tarefas administrativas, 80% dos professores concordam que as TICs simplificam esse processo. No entanto, somente 55% dos docentes concordam que com as TICs passaram a ter menos trabalho, com 33% discordando dessa afirmação. Ou seja, os professores continuam tendo muito trabalho, mesmo com a utilização das TICs em diferentes aspectos do cotidiano escolar.

O indicador seguinte, F4 (gráfico 3), trata da percepção dos professores sobre o uso das TICs na escola.



Total de professores

(1) Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2016

Fonte: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

Gráfico 3 - Indicador F4. Fonte: CETIC.

Com a mesma estrutura do indicador anterior, é possível perceber que aproximadamente 70% dos professores concordam que a direção ou coordenação pedagógica da escola incentiva os professores a usarem a internet nas atividades pedagógicas, bem como em atividades administrativas. A maioria dos professores

(64%) também concordam que o projeto político pedagógico da escola orienta que a internet seja utilizada em atividades com os alunos.

Em relação a disponibilidade de internet na escola aos alunos, existe uma disparidade entre os professores entrevistados. 50% concordam e 48% discordam, mostrando que em várias escolas do Brasil os alunos não possuem acesso à internet. Além disso, quando se trata dos alunos receberem instruções sobre como usar a internet com segurança, a maioria dos professores (47%) discorda que em suas escolas isso é realizado, apresentando uma falha na implementação das TICs na educação, pois a escola seria um dos lugares mais adequados para os alunos aprenderem a utilizar os recursos disponíveis on-line com responsabilidade e segurança.

Enfim, a preocupação maior nessa pesquisa foi em analisar os documentos oficiais do PNL D – editais de convocação e os Guias de livros didáticos – percebendo como os conteúdos digitais foram apresentados pelo órgão regulador da educação pública no Brasil e de que forma esses documentos recomendaram a utilização dos OEDs e da versão digital do Manual do Professor, tanto aos professores quanto aos alunos. Esta etapa de investigação se dá no sentido de verificar as diretrizes pelas quais os OEDs e os livros didáticos digitais foram pensados e produzidos pelas empresas (editoras de didáticos) e como o MEC planejou e organizou a introdução desses conteúdos na estrutura educacional dos anos finais do Ensino Fundamental.

A estruturação teórica desta investigação se estabelece no encontro de alguns campos da História: Didática da História, História Pública e História Digital. Explica-se melhor essa opção no decorrer do segundo capítulo da dissertação, mas nesse momento acreditamos que vale justificar alguns pontos iniciais.

Segundo o alemão Klaus Bergmann (1990, p.30-1), pensar a História na perspectiva da Didática da História requer três tarefas em relação ao ensino de História: empírica (o que é apreendido no ensino), reflexiva (o que pode ser apreendido no ensino) e normativa (o que deveria ser apreendido no ensino). Essa reflexão busca o ponto de vista do ensino-aprendizagem da História na prática da vida real. A pesquisa se coaduna com esta última tarefa, qual seja, pensar como os editais e Guias didáticos normatizam o ensino de História por intermédio dos OEDs e Manuais do Professor Multimídia.

Para Jörn Rüsen, assim como seu compatriota Bergmann, fazer sentido para a vida prática é o objetivo principal da História. Um dos princípios fundamentais da

História é que ela precisa estar “[...] enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo”. E a Didática da História auxilia a fundamentar a análise de “[...] todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2011, p.32). Além disso, a Didática da História tem como objetivo investigar o aprendizado histórico, que pode ser definido como “[...] um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2011, p.43).

Percebe-se então a importância da Didática da História nos processos relacionados ao ensino de História, já que uma das formas mais importantes para os indivíduos construir sentido a respeito do tempo é durante a aprendizagem histórica. Utilizando autores como Pierre Lévy, Roger Chartier e Martín-Barbero, Márcia Elisa Teté Ramos argumenta que as tecnologias de informação e comunicação são capazes de interferir ou mesmo reconfigurar o processo cognitivo, os modelos de interpretação, as forma de sentir, conhecer, experimentar, perceber o mundo e a si mesmo. Neste contexto, a forma de perceber o tempo também muda: “um tempo cronológico, linear, causal, diacrônico, quantitativo, que abarcava todos (*cronos*), e remete a outra experiência do tempo, isto é, sincrônico, plural, qualitativo, plenificado do momento vivido e da circularidade, fora da causalidade (*kairós*)”. (RAMOS, 2015, p. 66).

Também, parte-se da ideia de que estabelecer um diálogo com a História Digital é um caminho profícuo de investigação. A História Digital surgiu das preocupações de historiadores (em sua maioria dos EUA e Europa) com a utilização das TDICs, especialmente a internet, no processo de produção, divulgação e ensino-aprendizagem do conhecimento histórico (ROSENZWEING;COHEN, 2005).

Intimamente ligada à certas preocupações da História Digital, podemos afirmar que a História Pública tem como objetivo geral diminuir a distância entre a produção da História e seus diversos públicos, especialmente nas relações entre o conhecimento histórico acadêmico e não acadêmico. Desta forma, o estudo tanto da inserção das TDICs na produção do conhecimento histórico quanto da importância dos materiais educacionais destinados à escola pública (especialmente os livros didáticos), está no interior das discussões da História Pública. Os editais publicizam o que se quer dos livros didáticos, o que as editoras precisam considerar para a

coleção ser aprovada. Por sua vez, os Guias publicizam a avaliação e as resenhas que chegam ao professor para que ele possa selecionar o livro didático.

Nossa dissertação está estruturada na presente introdução e em três capítulos. O primeiro deles, intitulado “*Acerca do aporte teórico: a História na vida prática, pública e digital*”, tem como finalidade apresentar os pormenores da fundamentação teórica utilizada na pesquisa, a saber, o diálogo entre Didática da História, História Pública e História Digital.

Já no segundo capítulo, “*Políticas públicas de implementação das TDICs e o Programa Nacional de Livros Didáticos no Brasil*”, procura-se estabelecer um histórico da inclusão das TDICs na educação pública do Brasil, bem como das políticas públicas de incentivo à utilização das TDICs por professores e estudantes de todo o país, além de um breve histórico sobre o PNLD para contextualizar a produção de livros didáticos no país, assim como o momento de inserção de TDICs nos PNLD a partir de 2011.

Finalmente, no terceiro capítulo, “*Limites da cibercultura e TDICs nos documentos oficiais do PNLD*”, procuramos analisar os editais e guias dos PNLD 2014 e 2017, especificamente do componente curricular de História, com objetivo de verificar a presença e a ausência de elementos da cibercultura e das TDICs, percebendo esse movimento do PNLD como uma “*inovação conservadora*” (CYSNEIROS, 1999) que não trouxe resultados necessariamente “*novos*”, o que nos faz retomar MARTÍN-BARBERO, que compreende que é comum ter uma imagem da modernização relacionada às novas tecnologias, criando-se uma impressão de novidade, mas a recomposição dos valores e saberes, não acontecem imediatamente (2001, p. 32).

2 – ACERCA DO APORTE TEÓRICO: A HISTÓRIA NA VIDA PRÁTICA, PÚBLICA E DIGITAL

O objetivo principal desse capítulo é realizar uma breve discussão sobre os diálogos entre os campos teóricos que contribuem para a fundamentação da pesquisa, a saber, Didática da História, História Pública e História Digital. Estes são campos interdependentes, mas que vamos desmembrar visando uma melhor explicação.

Como dito anteriormente, utilizaremos como base teórica as ideias da Didática da História, que serão exploradas na primeira parte do presente capítulo, já que esse campo teórico vem de encontro a um dos objetivos da dissertação, que é analisar e comparar a inserção dos conteúdos educacionais digitais nas obras didáticas (especialmente de História) a partir dos documentos oficiais dos PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental (2014 e 2017).

Na segunda parte do capítulo, será tratada as especificidades da História Digital e da História Pública, que desenvolve as relações com o livro didático e os conteúdos educacionais digitais de História como formas de conhecimento histórico que ultrapassam as fronteiras acadêmicas dos historiadores profissionais.

2.1. Didática da História: o enquadramento normativo

Por muito tempo a opinião sobre a posição da didática dentro das áreas do conhecimento histórico se concentrou na fronteira entre a pesquisa acadêmica, realizada pelos historiadores profissionais, e o ensino de História nas escolas, realizado pelos professores. Ou seja, a Didática da História seria apenas um instrumento que transfere o conhecimento histórico dos acadêmicos para a “tábula rasa” dos alunos.

Essa opinião não encheria a Didática da História como um campo importante no interior do trabalho dos historiadores e que compõe parte importante da própria disciplina da História. Segundo o filósofo da história alemão Jörn Rüsen, essa opinião apresenta uma origem específica, pois durante o século XIX, contexto no qual diversos parâmetros da disciplina de História foram definidos pelos próprios historiadores, em um processo de cientificização da História, a Didática da História

como o campo que foca no ensino e na importância da História para a vida prática, foi relegada em prol de uma ênfase cada vez maior na metodologia de pesquisa histórica. A Didática da História já não fazia mais parte do cerne da reflexão dos profissionais da História sobre seu próprio ofício (RÜSEN, 2011, p.25).

A Didática da História, em sua origem, foi orientada pelas obrigações práticas do treinamento dos professores de História. Segundo Rüsen, esse treinamento era praticado em dois níveis. Em um primeiro nível, “a Didática da História estava e está relacionada primeiramente à pedagogia: ela é ensinada e aprendida pelo fazer”, seria o como fazer, como ensinar. No segundo nível “a Didática da História é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem” Neste último nível, “a Didática da educação em História estabelece os objetivos e as formas da Educação Histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional”. Desta forma, o primeiro nível estabelece a o modo de como fazer o segundo nível, os objetivos educacionais. (RÜSEN, 2011, p.26).

No Brasil, a perspectiva da Didática da História é muitas vezes compreendida como uma disciplina de nível subordinado à Educação, especialmente a Pedagogia (o primeiro nível citado por Rüsen), sem conexões diretas com a ação do historiador e da ciência histórica. Esse ponto de vista se baseia na crença de que a função da didática é moldar no contexto escolar o conhecimento produzido pelos historiadores ditos profissionais.

Para estruturar teoricamente essa pesquisa, utiliza-se especialmente o pensamento dos alemães Klaus Bergmann e, o já citado, Jörn Rüsen. Para o primeiro, como já mencionado antes na introdução, refletir sobre a História a partir a Didática da História significa analisar o que é apreendido no ensino da História (denominada “tarefa empírica da Didática da História), analisar o que pode ser apreendido (“tarefa reflexiva”) e o que deveria ser apreendido (“tarefa normativa”). Desse modo, percebe-se que a Didática da História para Bergmann é uma disciplina científica, norteadas pelas questões práticas e que busca indagar sobre o “caráter efetivo, possível e necessário” do complexo processo de ensino-aprendizagem, bem como dos processos formativos da História (BERGMANN, 1989/1990, p.29).

Percebe-se por Bergmann, que a tarefa normativa também é importante para entender como a História é apreendida pelos sujeitos. As normas, as leis, os dispositivos de implementação curricular, os livros didáticos, etc., seriam estes

materiais que procuram normatizar, modelar, enquadrar as práticas, os saberes, os valores. Neste sentido, os editais e os guias didáticos, implicam em documentos que prescrevem usos e práticas dos conteúdos educacionais das diversas disciplinas escolares.

Ou seja, a tarefa fundamental da Didática da História é inquirir o próprio significado da História em um dado contexto político, social, cultural e insitucional, visando responder a questões práticas. A Didática da História combina a prática (o ensino e a aprendizagem histórica) com a teoria (processos e funções da consciência histórica)¹⁸. Além disso, a Didática da História, para Rüsen, investiga diversas formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na “práxis” do ser humano, ou seja, no seu cotidiano.

No interior desse arcabouço, pode-se incluir a importância da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa (jornais, rádio e TV). Além disso, a Didática da História também pensa sobre as possibilidades e limites dessas representações da História em outros meios de maior alcance para o grande público, como museus, exposições, entre outros, nos quais historiadores que compreendam a importância da História para a vida prática possam ser de grande ajuda (RÜSEN, 2011, p.32-33).

As ideias de Rüsen a respeito do ensino de História e seu conceito de Didática da História como teoria (epistemologia), se tornaram um meio de sustentação para a construção do pensamento a respeito da formação da consciência histórica dos indivíduos, especialmente no contexto escolar, por meio do aprendizado histórico, que pode ser definido como um conjunto de procedimentos mentais de construção de sentido a respeito da experiência do tempo por meio da narrativa histórica. Assim, a narrativa histórica pode ser entendida como uma forma de aprendizado ao estruturar a História como orientação cultural na vida prática do ser humano (RÜSEN, 2011, p.43).

Portanto, é possível compreender que é imprescindível estabelecer uma relação entre aprendizado histórico e narrativa histórica para que o sujeito produza uma orientação cultural na vida prática.

¹⁸ Rüsen entende que existem tipologias de consciência histórica, ou seja, modelos culturais de atribuição de sentido à temporalidade. São elas: consciência histórica tradicional, consciência histórica genética, consciência histórica crítica e consciência histórica genética. Porém, não é objeto de nossa pesquisa explorar essas tipologias.

Considera-se esses conteúdos digitais educacionais ligados aos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD e resenhados nos guias, como frutos das demandas da vida cotidiana do século XXI, com a relação cada vez mais íntima que alguns grupos sociais têm com as TDICs. No entanto, ainda é uma hipótese afirmar que esse contato com as TDICs, gera uma relação apenas positiva no campo educacional.

Com isso, percebe-se também a importância de tratar sobre a questão do aprendizado histórico, pois percebe-se que a inserção de conteúdos digitais no ambiente escolar provavelmente traga mais possibilidades que limitações, já que utilizá-los talvez permita aproximar os temas trabalhados da realidade de grande parte dos alunos.

Quando dizemos “realidade do aluno”, não estamos nos referindo necessariamente ao acesso ao mundo digital, mas ao mundo tecnológico baseado em materiais da comunicação. Em outras palavras, o mundo do rádio, da TV, das revistas de consumo, do cinema, dos jogos, da história em quadrinhos, etc., trazem diferentes (nem superiores e nem inferiores) racionalidades, experiências, percepções, intersubjetividades e sociabilidades, formando “um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 60).

Essa aproximação da História com as questões da vida prática dos alunos e professores é imprescindível para a realização plena do aprendizado histórico e o consequente desenvolvimento de sua consciência histórica. Segundo Rüsen,

A consciência histórica é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido. Que outras qualidades se encontrariam nas operações típicas da consciência histórica, que não a memória histórica e o processo da constituição narrativa de sentido da experiência do tempo, que valem como orientação existencial e assim são o próprio aprendizado histórico? (RÜSEN, 2010, p. 104-5).

Em outras palavras, Rüsen aponta como bases constituidoras do aprendizado histórico a memória histórica e a orientação existencial do sujeito no tempo, constituindo sentido sobre essa orientação. O processo de constituição de sentido pode e deve ser aprendido, levando ao desenvolvido do aprendizado histórico.

Desse modo, acredita-se que é possível que o aprendizado histórico tenha suas características transformadas no contexto do século XXI, por meio das mudanças da Cultura Impressa para a Cultura Digital, que podem alterar em diversos aspectos a epistemologia de todos os campos científicos, incluindo a História e, por consequência, modificar a maneira como pesquisamos, escrevemos e ensinamos História.

Do mesmo modo, o suporte de comunicação altera igualmente a cognição, produzindo também mudanças importantes na educação. As novas maneiras de compreender, processar e agir estão interligados com novos hábitos mentais que surgem com a chamada “ecologia midiática hipermóvel e ubíqua” da Cultura Digital. Todas essas transformações precisam ser levadas em conta pelos diversos agentes educacionais, de todos os campos de ação (SANTAELLA, 2013, p.19).

É importante também ressaltar que no contexto que estamos inseridos, na Era da Informação, no relacionamento entre cibercultura e ciberespaço (conceitos trabalhados pelo filósofo francês Pierre LÉVY, 2000, já mencionados na introdução), essa orientação para a “vida prática”, da qual a Didática da História estrutura parte de seus objetivos, se faz também na utilização crítica e fundamentada das TDICs como competência e experiência para a produção da narrativa histórica.

Como ainda diz Jörn Rüsen:

O suprasumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designado de competência narrativa. É ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado. O objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e diferenciar a competência narrativa (RÜSEN, 2011, p.47).

Rüsen afirma que para se orientar temporalmente na vida prática, o indivíduo necessita de uma competência narrativa. Essa competência está interligada ao aprendizado histórico, já que ao desenvolver as práticas narrativas específicas do processo histórico, é possível alcançar o aprendizado histórico. Se é pela narrativa que se atribui sentido às experiências vividas, que passam então a ser experiências racionalizadas, com a cibercultura, esta narrativa assume outra característica, o que não quer dizer menos racional, mas sob outra racionalidade. As narrativas na cibercultura, embora possam nos parecer fragmentadas ou mesmo caóticas, tem

sua própria tendência de constituição de sentido. Uma narrativa em forma de labirinto e hiperassociações, mais rápida, baseada na intermitência, mas não por isso, menos racional. Sem contar que nos últimos 6 anos, aproximadamente, muitas noções, defesas e interesses quanto à história se apresentam no mundo virtual, tanto em redes sociais como em outras instâncias, como na explanação dos *youtubers*. Este tipo de história não especializada, presente no mundo virtual, também produz conhecimento. Reforçamos: nem pior, nem melhor; apenas diferente.

Compreende-se que é possível relacionar o aprimoramento da aprendizagem histórica com a utilização das novas formas de competência narrativa próprias da cibercultura. Embora sejam muito mais os jovens que estão inseridos neste contexto relativamente novo: “Novos modos comunicacionais têm transmutado a concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir” (RAMOS, 2015, p. 33).

A cibercultura, pode produzir determinados modo de “ler” o mundo, diferentes racionalidades e sensibilidades que influenciam de diversas maneiras o ensino-aprendizagem de uma disciplina. O suporte de comunicação “é significado já na sua materialidade e como meio e mensagem condiciona e possibilita - mas de modo algum determina ou fixa - as explicações, as representações e as interpretações referentes à realidade” (RAMOS, 2015, p. 56).

Dessa maneira, como a Didática da História tem como objetivo não apenas o ensino e a aprendizagem da História no âmbito da cultura escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência histórica que circulam no interior e no exterior do espaço educacional. Isso pode ser exemplificado pela presença de conteúdos históricos em diversas produções culturais – filmes, programas de televisão, romances históricos, histórias em quadrinhos, jogos de videogame, museus, pontos turístico, entre outros – que, mesmo sem a ação dos professores de História, podem chegar às aulas por meio das referências dos alunos. E se os profissionais que trabalham com esses produtos citados anteriormente não necessariamente precisam se preocupar com as consequências práticas dos temas abordados, não é o caso para os professores de História e historiadores que trabalham com a Didática da História, já que tudo isso tem relação com a cultura histórica que abarca o processo de ensino-aprendizado de História nas escolas (CARDOSO, 2008, p.159).

Assim, é igualmente importante do ponto de vista da Didática da História analisar as diversas maneiras como a cultura e o conhecimento histórico são produzidos e difundidos fora do círculo científico e acadêmico, ou seja, pensar a História no que concerne seus diferentes públicos, cada qual com suas origens e intencionalidades para com esse conhecimento.

2.2. História Digital e História Pública

A introdução de tecnologias no espaço escolar, especialmente o computador, não é um debate novo na área da educação, mas ainda está em desenvolvimento no âmbito do ensino de História (CARMEZ, 2014). No entanto, as especificidades desse debate se transformam a cada nova tecnologia desenvolvida e que pode ser utilizada de alguma maneira para o processo de ensino-aprendizagem (de qualquer disciplina).

No entanto, desde o começo do século XXI, o grande interesse nesse debate é a presença da internet e das mídias digitais na educação.

A presença das TIC na educação é um tema que mobiliza atores de diversos âmbitos sociais e pesquisadores em várias partes do mundo e do Brasil. Para esses investigadores, a questão central é compreender qual o papel da tecnologia como catalisador de transformações dos processos de ensino-aprendizagem, identificando avanços, possibilidades e, também, desafios no uso pedagógico das tecnologias. Desde as perspectivas mais otimistas quanto ao papel transformador das TIC, até as leituras mais críticas, é certo que estamos diante de um campo de estudos em constante desenvolvimento. (CETIC, 2016, p.18)

Assim como os pesquisadores do CETIC, compreende-se que é necessário pensar criticamente a respeito do papel das tecnologias na educação, analisando as potencialidades e também as dificuldades dessa inclusão, em especial no caso do ensino de História.

É possível perceber que essa não é uma discussão que pode passar despercebida pelos historiadores, tampouco os que se interessam pela linha de pesquisa de Ensino de História. Mas para isso, é preciso também “conectar” novos conceitos e abordagens a respeito da História no século XXI a esse tema.

Desse modo, um dos objetivos propostos nessa pesquisa é relacionar a abordagem da História Digital (*Digital History*) ao estudo do ensino de História, em

especial no debate da inserção dos conteúdos digitais (OEDs e livro didático digital) no PNLD. Para isso, a pesquisa se apoiará em alguns conceitos para essa nova abordagem histórica na Era Digital. Especialmente com as obras dos seguintes autores: Roy Rosenzweig e Daniel J. Cohen do *Roy Rosenzweig Center for history and new media* da Universidade de George Mason dos EUA.

No livro *Digital History: A guide to gathering, preserving, and presenting the past in the web* (2005), os autores apresentam um verdadeiro “guia” dessa nova maneira de pensar e fazer História utilizando os recursos da Web, situando as vantagens, como por exemplo: maior capacidade de armazenamento; maior acessibilidade; maior flexibilidade de acesso a diversos tipos de conteúdo; maior diversidade; diversas possibilidades de manipulação (no sentido empírico do tempo) de documentos; maior interatividade e maior hipertextualidade; possibilitando múltiplas formas de narrativa histórica e também múltiplas formas de absorção do conhecimento histórico pelos usuários dessas tecnologias.

Entretanto, também apresenta as desvantagens desse processo, como: os problemas em relação ao controle de qualidade e autenticidade do que é produzido; a durabilidade e os problemas de preservação de fontes na e da *web*; as transformações nos modos de leitura (nem sempre positivos); a passividade em relação ao que é apresentado na *web* e a inacessibilidade dessas tecnologias por boa parte dos indivíduos (nem sempre do ponto de vista material).

O campo da História Digital é constituído pela junção dos profissionais que utilizam as mídias (e as redes) digitais para desenvolver as tarefas tradicionais do historiador, que pode-se resumir como realizar pesquisas, comunicar os resultados dessas pesquisas, buscar, catalogar, preservar e analisar fontes históricas, entre outras. Esses profissionais acreditam que o uso das TDICs é extremamente proveitoso para o ofício do historiador.

No entanto, essa “crença” não é cega, mas parte de posicionamentos críticos em relação a esse uso, pensando sempre de quais maneiras as TDICs permitem que o trabalho do historiador seja realizado de uma melhor forma do que sem o uso dessas tecnologias. Além disso, a História Digital também se preocupa com as implicações epistemológicas na cultura histórica (especialmente no modo de fazer e comunicar a história com diversos tipos de público) com a proximidade com a cultura digital (GALLINI; NOIRET, 2011, p.16-17).

É preciso se perguntar de que modo essas mídias digitais (e todas as TDICs) podem ser utilizadas para aprimorar essas atividades do historiador e do professor de História. É nesse “embate” entre o pensamento crítico a respeito das TDICs e a utilização das mesmas nos mais diversos aspectos da disciplina histórica, que se insere a História Digital.

Por ser algo relativamente recente, ainda se discute se a História Digital pode ser considerado um campo próprio de pesquisa ou uma abordagem diferente para determinados temas. De qualquer forma, é preciso estabelecer uma comunicação mais estreita entre a produção (e o compartilhamento) do conhecimento histórico e os diferentes elementos de cultura digital.

Portanto, vale insistir na utilização da História Digital como um novo modo de olhar os diversos aspectos da História, especificamente no que se refere ao ensino em todos os seus níveis. Intimamente ligado a certos objetivos da História Digital, é possível estabelecer um diálogo interessante com a História Pública, já que um dos objetos de pesquisa é o principal programa de educação pública do Brasil.

Como afirma Bruno Carvalho (2014, p.170), existem alguns estudiosos na área que “enxergam a História Digital como uma espécie de sub-ramo da História Pública”. Assim, também nessa pesquisa acredita-se que os conteúdos históricos produzidos digitalmente (não só didáticos) podem ter mais alcance para um público cada vez mais amplo e diverso.

A História Pública como conceito não é algo recente, mas suas discussões no Brasil ainda estão se desenvolvendo (com a produção de cada vez mais artigos, eventos e debates com diversos tipos de públicos). No editorial da revista *Estudos Históricos* (2014), os editores definem História Pública como o campo das relações e da conversação entre a produção do conhecimento histórico realizada na universidade e a produzida fora dos limites acadêmicos.

Igualmente, existem diversas disputas sobre a questão da memória coletiva e o lugar da memória em nossa sociedade, que coloca a disciplina de História no meio de debates com amplas reverberações na vida política, econômica, social e cultural do país. É possível perceber que nesse contexto, os saberes históricos mobilizam uma vasta gama de produção de conteúdo, que vai desde editorial, audiovisual, museológica, entre outras. A História Pública procura articular as demandas vindas dos mais variados setores da sociedade por esse tipo de conhecimento (HEYMANN, DE MATTOS; FONTES, 2014, p.229).

Com a produção de conhecimento histórico cada vez mais ultrapassando as fronteiras das universidades e ganhando mais espaço na vida prática da sociedade, por meio de debates sobre questões do passado (como, por exemplo, a questão da Ditadura Militar no Brasil) que ainda repercutem fortemente no presente, a História Pública tem como finalidade abarcar amplamente essas questões, bem como temas específicos do ofício do historiador, seu papel e a importância social do conhecimento acadêmico, além das possibilidades de apropriações desse conhecimento por diferentes públicos.

Além disso, esse campo visa trabalhar com o caráter multidisciplinar da produção histórica e de suas várias linguagens e temas, bem como as relações entre a produção do conhecimento histórico e as políticas públicas. A História Pública deixa claro que é preciso uma constante reflexão sobre o lugar da História e dos diversos profissionais que estão nesse meio, especialmente no âmbito do diálogo entre o espaço universitário e os outros campos de elaboração do conhecimento histórico (HEYMANN, DE MATTOS; FONTES, 2014, p.229).

Percebe-se que a importância do papel do historiador, da produção do conhecimento histórico e a recepção/apropriação desse conhecimento por diferentes públicos são questões inerentes à estrutura da História Pública. É interessante notar também que, pela amplitude de temas e questionamentos, o campo da História Pública frequentemente se mescla com outros campos da pesquisa histórica, como por exemplo, o do Ensino de História, já que compreende-se que a escola e a sala de aula são espaços de produção de conhecimento histórico tão legítimos quanto à universidade, embora tenham suas especificidades.

Também se observa que ao falar de livro didático, conteúdos educacionais digitais e PNLD (como importante política de Estado), estamos tratando de outros elementos importantes da História Pública, a saber: a difusão do conhecimento histórico para além da universidade com os livros didáticos; a ampliação das possibilidades de aprendizagem histórica por meio da utilização das TDICs; e, a importância de programas de políticas públicas para o amplo acesso a materiais educacionais, gratuitos e de qualidade, no Brasil.

O PNLD e seu objeto, o livro didático, tem uma história própria (que será desenvolvida mais adiante no próximo capítulo) e exerce um papel de capital importância na educação pública do Brasil nas últimas décadas. Uma das características da História Pública é a apropriação da história por diferentes públicos.

A expansão do alcance dos livros didáticos avaliados e aprovados pelo PNLD, mostra como é essencial que o saber histórico abranja o maior número de pessoas, especialmente em um dos locais mais significativos de produção de conhecimento, ou seja, a escola.

Entende-se que, na perspectiva de utilização das TDICs na educação, especialmente na introdução dos OEDs vinculados aos livros didáticos e dos livros didáticos digitais, a prática da História Pública se fortalece e ganha a possibilidade de aumentar ainda mais sua “audiência”.

[...] A prática da história pública como “apresentação popular do passado para uma gama de audiências” se relaciona com a forma como adquirimos nosso senso do passado, colaborando para nosso posicionamento sobre o presente e o futuro frente a questões que dizem respeito a problemas sociais, tradições culturais, hábitos, demandas de gênero e de classe, e a demanda por políticas públicas. Por isso, lidar com essa condição é desenvolver a “consciência de comunicar-se apropriadamente com o público” para além da história como entretenimento. (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p.4)

Assim, é possível entender a ligação que pode ser feita entre a História nos livros didáticos e nos OEDs com a História Pública, apresentando o passado para públicos diversos de maneiras variadas. E no caso dos conteúdos educacionais digitais de história a ligação também fica evidente com o campo da História Digital, ou seja, os OEDs são objetos que interconectam os campos da História Pública e da História Digital.

A respeito da relação entre os dois campos, Serge Noiret (2015, p.42) afirma que a História Pública recebeu importantes benefícios da presença do digital nas atividades clássica que se relacionam com os mais diversos tipos de públicos. Dessa maneira, é possível afirmar que a História Digital atualmente, excluindo os historiadores acadêmicos, se constitui como uma História Pública que abrange o trabalho e a mediação de uma gama muito ampla de profissionais da História. A inserção das tecnologias digitais abriu outras possibilidades para a produção e tarefa específica da História Pública, que é a interpretar o passado e comunicar essa História por todos os meios e mídias que se tem disponíveis hoje em dia.

Utilizar as especificidades dos dois campos para fundamentar a compreensão a respeito da utilização dos OEDs e outros tipos de conteúdos educacionais digitais no Ensino de História é uma das motivações dessa pesquisa. No entanto, é essencial analisar os documentos oficiais do MEC (editais e guias dos PNLD), com

essa fundamentação teórica, se possa ter uma visão mais nítida das intenções que motivaram as mudanças em torno da inserção de conteúdos educacionais digitais para os livros didáticos, sobretudo os de História.

Percebe-se então, que existe uma relação entre os campos teóricos da Didática da História e da História Pública, especialmente no que concerne ao papel da História na vida prática das pessoas (reforçando o papel da Didática da História também) e as diversas maneiras como o conhecimento histórico (produzido pelo mais diversos profissionais) alcança os mais variados tipos de audiência. Um dos objetivos da nossa pesquisa é estabelecer essa relação ao analisar os documentos oficiais do PNLD e o contexto em que estes estão inseridos.

3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TDICS E O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Os objetivos essenciais do presente capítulo são: traçar um histórico da inserção das TDICs nas políticas públicas de educação no Brasil e estabelecer um breve histórico do PNLD.

Na primeira parte, a intenção é estabelecer um histórico das políticas públicas de implementação das TDICs no Brasil, selecionando as principais implementações nesse cenário, analisando suas características e influências no âmbito educacional.

Em um segundo momento do capítulo, o foco é construir um conciso histórico do PNLD para estruturar as posteriores discussões a respeito dos documentos oficiais (editais e guias) a respeito dos conteúdos digitais nos PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental (2014 e 2017).

3.1. TDICs e educação no Brasil

Observa-se que as discussões mais aprofundadas para a inclusão das TDICs no campo educacional acompanham o processo de redemocratização do Brasil. Primeiramente, o que se tem é o investimento em questões de infraestrutura, com o objetivo de informatizar as escolas públicas do país. Em um segundo momento, é promovido ações com a intenção de “preencher” os computadores das escolas com conteúdos educacionais digitais.

O primeiro caso que será apresentado é o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom), de 1983. Esse projeto foi criado dentro da Comissão Especial Informática na Educação, na Secretaria Especial de Informática, com o objetivo de implementar centros-pilotos experimentais no ensino superior, integrando ações com o ensino básico, especialmente as escolas públicas de segundo grau (CETIC, 2016, p. 26). As iniciativas desse projeto foram norteadas pelos resultados do *I Seminário Nacional de Informática na Educação*, na Universidade de Brasília, em agosto de 1981. O evento contou com a presença de especialistas, brasileiros e estrangeiros, para discutir a posição do computador no interior das dinâmicas educacionais.

É interessante notar que o projeto Educom não se origina do MEC, mas como se tratava de questões pedagógicas da utilização das tecnologias de informática, em 1984 o projeto Educom passa a fazer parte da agenda do MEC, além de contar com maiores subsídios para alavancar suas operações. Segundo Nascimento (2007, p.19), a produção do Educom, em um período de cinco anos, foi de algumas teses de doutorado e dissertações de mestrado, livros e centenas de artigos publicados, organização de conferências, palestras e cursos de diversas modalidades de especialização, além de diversos softwares educacionais premiados em diversos concursos no Brasil.

Ou seja, o projeto Educom foi um marco relevante no processo de implementação das TIC na educação brasileira, especialmente no que concerne a especialização das pesquisas nacionais no ensino superior sobre o tema. Além disso, o projeto iniciou trabalhos de treinamento e formação de professores, por meio dos Centros de Informática na Educação (Cied). No período de 1988 e 1989, foram implantados 17 desses centros em diversos estados do Brasil.

Esses centros constituíram ambientes de aprendizagem informatizados, integrados por grupos interdisciplinares de educadores, técnicos e especialistas, suportados por programas computacionais de uso/aplicação da informática educativa e tinham como propósito atender a alunos e professores de 1º e 2º graus, de educação especial, e à comunidade em geral. Os Cieds constituíram os centros irradiadores e multiplicadores da tecnologia da informática para as escolas públicas, e sem dúvida, os grandes responsáveis pela preparação de uma significativa parcela da sociedade brasileira rumo a uma sociedade informatizada. (MORAES, 1993, p.24)

Nota-se que a partir das iniciativas do projeto Educom e dos Cieds, tanto a discussão quanto a implementação das tecnologias da informática educacional se estruturaram como pontos importantes na pauta do MEC, apesar do complicado contexto econômico e político de fins dos anos 1980.

Já em 1989 foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe). Esse programa tinha por objetivo “Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica, sólida e atualizada [...]” (MORAES, 1993, p.25). Nesse sentido, o Programa visava a utilização e o desenvolvimento da informática educativa em todos os níveis escolares, bem como o investimento em infraestrutura, pesquisas e a permanente capacitação dos professores.

Esse Programa foi organizado em núcleos, distribuídos pelo país, que tinham como objetivo “[...] a formação de professores, promover a utilização da informática como prática pedagógica por parte dos alunos, o desenvolvimento de metodologias, processos e sistemas na área” (MORAES, 1993, p.25). Como afirma Nascimento,

Em seu documento referencial, o Proninfe fundamentava-se na necessidade de intensa colaboração entre as três esferas do poder público, no qual os investimentos federais seriam canalizados, prioritariamente, para a criação de infraestrutura de suporte em instituições federais, estaduais e municipais de educação, para a capacitação de recursos humanos e busca de autonomia científica e tecnológica para o setor. (NASCIMENTO, 2007, p. 26).

Desse modo, percebe-se que o Proninfe foi estruturado em torno da capacitação de pessoal, especialmente a formação dos professores, para a utilização dos recursos tecnológicos que começavam a fazer parte do cotidiano escolar, principalmente nas escolas das grandes cidades.

Em 1997, é criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), já ligado à Secretária de Educação à Distância (SEED) do MEC criada em 1996 e atualmente extinta. Segundo o texto de apresentação do programa no site do MEC, o ProInfo “É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”¹⁹. E como esse programa funcionava?

[...] de forma descentralizada. Sua coordenação é de responsabilidade federal, e a operacionalização é conduzida pelos estados e municípios. Em cada unidade da Federação, existe uma coordenação estadual ProInfo, cujo trabalho principal é o de introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas de ensino médio e fundamental [...] (NASCIMENTO, 2007, p. 33).

Assim, observa-se que a inserção das TIC nas escolas públicas aparece como fundamento do ProInfo, dando continuidade às políticas públicas de investimento nessa área. Em 2007, o programa muda de nome, passando a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional. O ProInfo Integrado, amplia os objetivos propostos dez anos antes pelo projeto inicial do ProInfo, englobando três grandes eixos de ações. O primeiro teve como foco principal o

¹⁹ Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo> . Acesso em: 03 de out. 2016.

investimento de uma infraestrutura tecnológica básica nas escolas, como a implementação de laboratórios de informática. O objetivo do segundo eixo foi a produção de programas de capacitação dos docentes para o uso das TDICs. Por fim, o terceiro eixo teve como meta a produção de conteúdos educacionais (de diversas mídias) e de portais para agregar esses conteúdos (ANDRADE e outros, 2015, p.57).

Portanto, é possível observar que, assim como os projetos anteriores, o ProInfo Integrado se fundamenta no investimento em infraestrutura, capacitação e produção de conteúdos educacionais digitais. Essas três áreas eram, e continuam sendo, essenciais para a implementação ampla e correta das TIC na educação brasileira. Para auxiliar a formação continuada dos professores (e outros profissionais da comunidade escolar, como coordenadores pedagógicos, por exemplo), foram implementados Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) constituídos por grupos de educadores e por especialistas em informática e outras TDICs, com estruturas apropriadas para a formação nessas formas tecnológicas (MARTINS; FLORES, 2015).

No entanto, muitas críticas podem ser feitas a esse programa, como fizeram Martins e Flores, especialmente em relação a área de infraestrutura e capacitação dos professores. No começo dos anos 2000, segundo os autores, o programa não conseguiu instalar a quantidade de computadores prevista para atender a maior parte das escolas públicas, dificultando o trabalho dos professores com os alunos.

Assim, vale chamar a atenção para que, no mesmo contexto, o Brasil possuía mais de 168 mil escolas públicas, sendo elas federais, estaduais e municipais, com mais de 42 milhões alunos matriculados nos ensinos fundamental, médio e na educação de jovens e adultos. Esses números se mostram muito superiores aos dados de escolas e alunos atendidos pelos Proinfo na mesma época, algo em torno de 100 mil computadores²⁰. Isso revela a dificuldade do programa em chegar à maioria dos alunos e escolas públicas, ilustrando a diferença entre o objetivo e o que se realizou até o momento em que outras políticas públicas entraram em ação (MARTINS; FLORES, 2015).

Esse programa ainda continua em atividade, a cargo da Secretaria de Educação Básica do MEC. E das disparidades entre o número de alunos e o número

20 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff21089923.htm>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

de computadores percebidas nas análises realizadas sobre o alcance das ações do ProInfo, foi criado em 2007 o programa federal Um Computador por Aluno (UCA), parte do ProInfo Integrado, e alguns anos mais tarde o programa se modificou, surgindo o Programa Um Computador por Aluno (Prouca)²¹. Esse programa foi claramente inspirado pelo desenvolvimento do “*One Laptop per Child*”²², uma iniciativa norte-americana sem fins lucrativos do professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) Nicholas Negroponte que criou um notebook de baixo custo (de produção) e baixo consumo de energia que visava atender crianças de baixa renda em diversos países pelo mundo.

O projeto UCA foi implementado com o objetivo de intensificar a presença e uso das TDICs nas escolas. Três anos mais tarde, em 2010, a iniciativa se desdobrou no Prouca, possibilitando que estados e municípios comprassem *laptops* educacionais. (CETIC, 2016, p.29)

Esse programa foi instituído pela Lei nº 12.249 de 14 de junho de 2010, e prevê a compra de computadores portáteis com um sistema operacional específico e características de *hardware* que facilitam a utilização por parte dos estudantes (e também dos professores), sendo desenvolvido somente para o uso em ambiente escolar.

Outro programa que segue nessa linha de aprimorar a infraestrutura das escolas é o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), de 2008. O PBLE é gerenciado em conjunto pelo MEC e pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em parceria com o Ministério das Comunicações, o Ministério do Planejamento e Secretarias de Educação estaduais e municipais. Esse programa visa deixar todas as escolas públicas localizadas nos centros urbanos com conexão à internet de alta velocidade. Com uma mudança na legislação, as operadoras de telefonia tiveram a possibilidade de trocar a obrigação de instalar postos de serviços nos municípios, pela instalação da infraestrutura de rede necessária para conectar as escolas públicas à internet (CETIC, 2016, p.28).

De qualquer modo, o programa estabelece a conexão das escolas no ambiente dos laboratórios de informática, ou seja, a conexão à internet proveniente

²¹ Mais informações tanto do UCA quanto do Prouca, podem ser obtidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca> . Acesso em: 04 de out. 2016.

²² Mais informações podem ser obtidas no site oficial: <http://one.laptop.org/>.

desse programa é prioritariamente para atividades pedagógicas dos estudantes e professores. A escola até pode fazer uso da conexão para fins administrativos, desde que não interfira no uso educacional.

Em paralelo aos investimentos em infraestrutura, o governo também investiu em produção de conteúdos educacionais digitais. Em 2001, o MEC (em parceria com a Secretaria de Educação a Distância) criou o projeto Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED)²³, que posteriormente passou a se chamar Rede Interativa Virtual de Educação. O objetivo principal do RIVED era investir na “produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem”. Esses conteúdos procuram estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, integrando as potencialidades da informática às novas abordagens pedagógicas.

Já em 2008, o Portal do Professor²⁴ foi lançado, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com a finalidade de auxiliar nos processos de formação dos professores e aprimorar suas práticas pedagógicas. No portal, o professor pode produzir, compartilhar e ter acesso a planos e sugestões de aulas; acessar e baixar conteúdos multimídias para suas aulas; acessar materiais e cursos de formação, entre outras possibilidades.

No mesmo ano, o MEC (também em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia) lançou o Banco Internacional de Objetos Educacionais²⁵. Os objetos educacionais podem ser definidos como “qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado por tecnologias” (IEEE, 2005).

Esse repositório possui objetos educacionais que podem ser acessados e utilizados por qualquer pessoa, em diversos formatos (animações e outros tipos de audiovisuais, simuladores, jogos educativos, infográficos animados, entre outros) e que atendem a todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior). Em outubro de 2018 contava com mais de 19 mil objetos publicados, nacionais e internacionais, que são selecionados e avaliados por profissionais de diversas universidades brasileiras.

Uma das considerações que podem ser feitas analisando esse histórico das políticas públicas para a inserção das TDICs na educação brasileira, é que, assim

²³ Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 de out. 2016.

²⁴ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 04 de out. 2016.

²⁵ Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/?locale=pt_BR. Acesso em: 04 de out. 2016.

como os investimentos nos questões básicas da educação, o que falta é estrutura para que os diversos programas públicos atendam alunos e professores das escolas espalhadas pelo Brasil. No entanto, os investimentos e ações do Estado não podem parar, já que é um processo longo e repleto de percaussos, como o desenvolvimento do livro didático, que será apresentando a seguir.

3.2 Histórico do PNL

O livro didático foi sistematicamente produzido e utilizado nas salas de aula no Brasil ao longo do século XX, com a crescente demanda e popularização da educação. O início remonta a 1929, com a inauguração do Instituto Nacional do Livro. A partir da década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas e a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o desenvolvimento de uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, a produção de manuais educacionais para os estudantes brasileiros passou a se tornar uma responsabilidade do Estado, estabelecendo regulamentos para a produção, aquisição e distribuição dos livros. Essas regras se alteram muito com as diversas alterações no contexto político do Brasil desde o Estado Novo. Em cada momento político que a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, o livro didático (e outros conteúdos educacionais) foi analisado e utilizado de diversas formas.

Esse histórico se inicia com o período da Era Vargas até o início da década de 1960 com o Golpe militar. A Comissão Nacional de Livros Didáticos foi criada em 30 de dezembro de 1938, por meio do Decreto-Lei Nº 1.006. “Tratava-se de encontrar instrumentos que auxiliassem na formação de profissionais especializados no âmbito da elite brasileira” (BEZERRA, 2017, p.69). No texto da lei, os livros didáticos são “os compêndios e os livros de leitura de classe” (Art.2). No contexto histórico do Estado Novo,

[...] a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar. Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que

desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (MIRANDA; LUCA, 2004).

Isso pode ser verificado claramente no Capítulo IV, “Das causas que impedem a autorização do livro didático”, que representam as intenções do governo em estruturar, por meio da educação e de seus materiais de apoio, o nacionalismo e outros valores considerados fundamentais para a nação como o sentimento religioso e a valorização da família.

O artigo 11 estabelece que os livros didáticos seriam avaliados por “15 membros nomeados diretamente pelo Presidente da República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”. No entanto, em nenhum momento é exposto as especificações para esse “preparo pedagógico”, nem mesmo para o que seria o significado do “reconhecido valor moral”.

É interessante notar também os itens que “reprovam” os livros que “[...] induzam o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira” e que “atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais”. Vale lembrar que esse momento da história brasileira foi de construção de uma ideia de nação, de povo brasileiro. O Estado Novo, com todo seu aparelhamento, forçou valores para os cidadãos e o livro didático foi amplamente utilizado para essa finalidade, tanto na perspectiva política e social, quanto no âmbito familiar e individual.

Com a saída de Getúlio Vargas do poder em 1945, tem início um processo de redemocratização no Brasil após o Estado Novo. Apesar dessa mudança, o Decreto-Lei 8.460 de dezembro de 1945 não possui diferenças em relação ao Decreto-Lei anterior.

Em 1964 foi realizado o Golpe militar, que instaurou outra ditadura no Brasil, dessa vez comandada por generais do exército e apoiada por alguns setores da sociedade civil. No âmbito educacional, especificamente na regulamentação dos livros didáticos, o Ministério da Educação nesse contexto

[...] estabeleceu duas políticas para os livros didáticos distintas e organizadas concomitantemente. Com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - Colted -, em 1966, o governo deveria estimular e controlar o mercado dos livros didáticos. Já a Fundação Nacional do Material Escolar - Fename -, criada por meio da lei n. 5.327, em 1967, em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino, estava responsável pela produção de manuais

escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes (FILGUEIRAS, 2015, s/p).

O Colted teve apoio da Agência Estadunidense para Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – Usaid*), mostrando a grande influência dos Estados Unidos nas políticas públicas brasileira no contexto da ditadura. Além disso, a criação da Colted e da Fename com um ano de diferença, pode ser explicada pelo aumento das escolas (primárias e secundárias), da quantidade de alunos matriculados, especialmente após 1961, com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação no primário se tornou obrigatória para todas as crianças do Brasil. Com esse contexto de expansão da quantidade de escolas e de alunos, o mercado do livro didático também cresceu consideravelmente, fazendo com que o Estado (na figura do MEC) sentisse uma maior necessidade de intervenção nesse campo.

Com essas mudanças, se tornou necessário também repensar a própria concepção de educação e das políticas que mantivessem os alunos nas escolas. Assim, essas transformações sociais e econômicas também influenciaram o mercado editorial, desenvolvendo novas formas de livros didáticos, incluindo os consumíveis e com conteúdos direcionados aos docentes.

Nesse contexto, os objetivos essenciais do Colted eram baratear os livros didáticos produzidos pelas editoras nacionais e expandir a indústria do livro no país. Já a Fename, tinha como função produzir e distribuir materiais educacionais para as escolas, contribuindo para melhorar a qualidade, o preço e o alcance dos livros.

Os documentos oficiais da Colted e da Fename justificavam a criação das instituições como parte de uma ação do governo no âmbito da produção de materiais didáticos para atender às Conferências Internacionais de Instrução Pública, bem como para seguir as orientações da Lei de Diretrizes e Bases, que previa auxílio aos estudantes por meio da assistência educacional, entre eles a distribuição de material escolar (FILGUEIRAS, 2015, s/p).

Para o Governo militar a implementação dessas duas comissões visava resolver questões que vinham desde o período Vargas, além de regulamentar a produção de livros didáticos (mercado editorial) e atender a demanda de escolas e estudantes. Em um contexto ditatorial, essa regulamentação significou censuras e cerceamento das liberdades criativas e educativas de toda a cadeia produtora dos materiais didáticos.

Já no começo da década de 1970, a Colted foi extinta tendo desempenhado sua função de fortalecer a indústria nacional de livros didáticos e, por meio do desenvolvimento do processo avaliativo dos materiais, faz com que as editoras investissem no melhoramento de diversos aspectos dos livros. No lugar dessa comissão, o MEC deu início a processos de coedição, junto com a Fename, que possibilitou o crescimento efetivo do mercado editorial brasileiro durante os anos 70.

Em paralelo, a Fename se tornou praticamente uma editora governamental, que produziu durante toda a década de 1970, apesar das críticas das instituições que representavam as editoras privadas. Assim, o governo federal tinha como objetivo resolver a questão da falta de livros para estudantes carentes com a produção de livros didáticos por uma fundação pública. Essa ação visava, além de levar os livros didáticos aos alunos que não tinham condições de pagar, também forçava a concorrência e o consequente barateamento dos livros produzidos pelas editoras privadas. Os livros produzidos pela Fename eram escritos por docentes de cursos tradicionais do Rio de Janeiro e também de cursos de formação inicial e escolas experimentais de outros estados, especialmente São Paulo. Isso indicava uma disputa dentro do MEC por qual linha educacional produzir os livros didáticos (FILGUEIRAS, 2015, s/p).

Além disso, a partir do Decreto n. 77.107 de 1976, a Fename ficou responsável pelo Programa do Livro Didático, realizado desde 1971 (antes de responsabilidade do Instituto Nacional do Livro). Esse programa tinha como objetivo coeditar livros didáticos com as editoras privadas para as escolas públicas (especialmente estaduais e federais) de 1º e 2º graus. A Fename foi extinta em 1983, mas até essa data continuou a coeditar, publicar e distribuir livros didáticos para diversas regiões do país.

Já na década de 1980 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, no contexto de abertura política e redemocratização do Brasil, a partir do decreto N. 91.542 de 19 de agosto de 1985. O PNLD trouxe muitas mudanças em relação ao PLD que vigorava anteriormente. Esse novo programa trouxe normas até então inéditas no país, como a compra e distribuição universal e gratuita dos livros didáticos para alunos das escolas públicas do 1º grau (na época, dos alunos de 7 a 14 anos, da 1ª a 8ª série). O PNLD se insere em uma determinada visão da escola pública e de seus estudantes, visando a construção de um projeto de nação a partir

de todos os movimentos sociais no contexto da redemocratização em fins da década de 1980 (CASSIANO, 2007, p. 20).

Após duas décadas de Estado de exceção e autoritário, o Brasil começava um processo de se distanciar das estruturas associadas ao modo de governo anterior. Por isso, o Programa tinha como objetivo universalizar o acesso aos livros didáticos (vinculado ao “Programa Educação para Todos”) pelos estudantes das escolas públicas do 1º grau (atual Ensino Fundamental). Podemos citar mais algumas mudanças desse primeiro momento (MIRANDA: LUCA, 2004):

- Os professores que indicavam os livros didáticos que seriam utilizados, uma prévia do processo de escolha que temos atualmente;
- Os livros didáticos passam a ser reutilizáveis, ou seja, é abolido o livro “descartável”, tendo como finalidade a maior durabilidade do material e dando a possibilidade de implementar “bancos” de livros didáticos no país;
- Alunos das primeiras séries de escolas públicas e comunitárias também passaram a ser atendidos pelo programa;
- Os estados já não participavam mais financeiramente do processo, passando o controle do mesmo para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e, como já dito, assegurando o critério de escolha do livro pelos professores.

A partir da década de 1990, o PNLD sofreu alguns problemas de orçamento que motivaram cortes de distribuição dos livros para grande parte dos estudantes e problemas no processo de avaliação dos livros, já que a regulamentação do processo ainda estava sendo construída (MIRANDA: LUCA, 2004).

Além desses problemas, também nos primeiros momentos do Programa houve questões de ordem logística, atrasando o envio de guias das obras aprovadas e, conseqüentemente, atrasando a escolha e a distribuição dos livros aos professores e alunos. Obviamente, um país de dimensões continentais como o Brasil precisou de muitos testes para estabelecer o PNLD “ideal”, sem falhas.

Entretanto, foi apenas em 1996 [...], que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras

e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. (MIRANDA: LUCA, 2004).

Também em 1996, foi publicado pela primeira vez o “Guia de livros didáticos”, com resenhas das coleções avaliadas e aprovadas no PNLD. Esse material serve para auxiliar os professores e outros profissionais da comunidade escolar na escolha dos livros didáticos. Esse Guia é produzido por um conjunto de profissionais (quase sempre professores e pesquisadores universitários) que trabalharam no processo de avaliação das coleções inscritas. O Guia é composto basicamente (essa estrutura se altera a cada mudança nos editais) por uma apresentação geral, uma exposição mais detalhada do processo de avaliação, das resenhas das coleções aprovadas e de anexos (por exemplo, ficha com os critérios utilizados na avaliação).

Um dos pontos mais importantes para nossa pesquisa, é a resenha de cada obra aprovada. Segundo um dos Guias que utilizamos como fonte principal, do PNLD 2014, a resenha se constitui em um texto que comunica a respeito dos elementos essenciais de cada coleção, compreendendo as características nos quais a obra se sobressai por suas qualidades e também pelas suas limitações, além dos cuidados que devem ser lembrados durante sua utilização em sala de aula. (BRASIL, 2013, p.20). Até 2012, o Guia era impresso e entregue nas escolas e secretárias educacionais para o processo de avaliação dos livros didáticos. Após esse ano, o Guia ficou disponível somente em sua versão digital, em um *site* específico coordenado pelo FNDE²⁶.

Desse modo, é possível observar o desenvolvimento que o programa passou desde que foi criado. A partir de diversos olhares, de diversas origens, contando com apoio de leis que garantiam cada vez mais a qualidade das obras (como no caso das obras de história serem obrigadas a trabalharem com história e cultura afro-brasileira – Lei 10.639/03 e indígena – Lei 11.645/08).

Para o PNLD 2011, já organizado em ciclos trienais com os respectivos níveis de ensino, foi a vez do Ensino Médio também ser atendido integralmente, já que desde 2005 com o PNLEM o MEC iniciou a distribuição de obras de algumas disciplinas desse nível de ensino para algumas regiões do país.

Em 2012, o edital do PNLD 2014, para os anos finais do Ensino Fundamental, inseriu o que foi considerado à época como uma “grande inovação tecnológica”, com

²⁶ Disponível em: <http://pnld.nees.com.br/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

a possibilidade das editoras inscreverem juntos às obras impressas, DVDs com objetos educacionais digitais que complementassem os conteúdos trabalhados nos livros didáticos por meio de jogos, infográficos, simuladores e infográficos animados. Em 2013, para o PNLD 2015 de Ensino Médio, o edital previu a aquisição de livros digitais. Essas inovações acabaram em um ciclo do programa (PNLD 2017 já não solicitava nem objetos educacionais digitais, nem livro digital para aluno ou professor) e ainda faltam pesquisas sobre os efeitos da utilização (ou não) desses materiais nas salas de aula.

A partir de meados 2017, o PNLD passou por mais uma alteração, passando a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. O governo passa a adquirir não só livros didáticos, mas também obras literárias e de materiais didáticos, o que abre a possibilidade de compra não só de livros didáticos, mas também de sistemas de ensino e conteúdos digitais, por exemplo.

O programa também altera quem participa da avaliação dos materiais didáticos, abrindo o sistema de avaliação não só para os professores universitários, mas qualquer docente (de rede pública ou privada) com título de mestrado na área de conhecimento específica. Além disso, o programa se altera visando a incorporação da Base Nacional Comum Curricular, a qual sua última versão foi aprovada em fins de 2017 e aplicada pela primeira vez no PNLD 2019 para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 – LIMITES DA CIBERCULTURA E DAS TDICS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PNLD

O objetivo principal desse capítulo é analisar os documentos oficiais do PNLD (editais de convocação e guias de livros didáticos) em busca dos limites da cibercultura e das TDICs, especialmente nas coleções de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

Procuramos estruturar o capítulo em duas partes, cada uma dedicada especificamente a um dos programas referentes às obras para os anos finais do Ensino Fundamental, 2014 e 2017. Em cada um desses sub-capítulos, tivemos como finalidade a observação das regularidades enunciativas que ocorrem nos documentos sobre o tema em questão, ou seja, as TDICs e a cibercultura. Para isso, verificamos os editais de convocação para compreender as exigências do MEC em relação aos conteúdos digitais, os critérios de avaliação desses conteúdos e também analisamos as resenhas das coleções aprovadas com material digital contidas nos guias. Com isso, podemos verificar as diferenças entre os dois programas, bem como a presença e a ausência dos elementos de TDICs e cibercultura nesses documentos reguladores de um dos principais programas de educação pública do país.

4.1 Análise dos editais e guias dos PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental (2014 e 2017)

Nos anos de 2011 e 2015 o MEC publicou os editais dos PNLD 2014 e 2017²⁷, dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), que possibilitaram às editoras vincularem conteúdos digitais aos livros didáticos impressos. Vale lembrar que o PNLD é o mais antigo dos programas direcionados à distribuição de obras didáticas aos estudantes das escolas públicas no Brasil e iniciou-se, com outro nome, em 1929 (como foi tratado no capítulo anterior).

Esse programa se desenvolveu ao longo das décadas e nos últimos anos é possível observar uma tentativa de inovação, incluindo elementos das TDICs ao

²⁷ Um dos nossos objetivos é verificar quais as mudanças em relação aos conteúdos digitais (em especial de História) os PNLD dos anos finais de Ensino Fundamental tiveram, ou seja, não é finalidade da pesquisa analisar todos os PNLD que tiveram conteúdos digitais (como os de 2015, para Ensino Médio – com livros didáticos digitais – e o de 2016 para os anos iniciais do Ensino Fundamental), mas sim verificar o começo e o fim de um ciclo.

modelo estruturado do livro impresso. No caso do PNLD 2014, foram solicitados objetos educacionais digitais (conteúdos multimídia)²⁸ como complemento aos livros (BRASIL, 2011). Já no PNLD 2017, o foco foi conteúdos multimídias que acompanhassem exclusivamente o manual do professor das coleções aprovadas (BRASIL, 2015).

Segundo Pierre Lévy, a implementação das TDICs (especialmente da internet) e das condições para que estas sejam de fato incluídas no contexto escolar, permitem um aprendizado que se distancia do centrado em aulas exclusivamente “unilaterais”, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento, para um modelo com maior diálogo entre os sujeitos que estão no interior do processo de ensino-aprendizagem (LÉVY, 2000).

No entanto, nenhuma ação de inserção de TDICs na educação trará resultados positivos se não houver algumas mudanças, não apenas de paradigma, mas de condições em termos de infraestrutura, de formação continuada ou de atualização profissional (CYSNEIROS, 1999).

Assim, não basta implementar laboratórios de informática ou distribuir *notebooks* aos professores e alunos. Seria ideal que houvesse condições, tanto de infraestrutura quanto de formação continuada para que o professor pudesse estar preparado e seguro do uso dessas tecnologias e a escola deve ter um plano pedagógico e de currículo que insira as TDICs para potencializar o aprendizado dos alunos. A inovação deve sempre auxiliar e não ficar no caminho dos mecanismos próprios da educação (KENSKI, 2007).

Precisamos observar os alcances e limites da cibercultura e das estruturas da Era da Informação, percebendo como este estado de coisas contribuiu para que o MEC e o FNDE inserissem nos editais dos PNLD, a chamada para conteúdos digitais destinados os alunos e professores da educação pública.

A análise desses documentos será organizada em partes, cada uma dedicada a explorar os mecanismos discursivos dos mesmos, ou seja, os editais e guias dos PNLD 2014 e 2017, primeiramente de maneira geral e depois disso em específico no

²⁸ Lembrando que não se realiza uma distinção entre multimídia e conteúdos digitais nos editais do PNLD, bem como na literatura especializada. No entanto, a explicação antes enfatizada era que “multimídia” corresponderia até mesmo em conteúdos inseridos em um CD ROM, não necessariamente na internet e conteúdos digitais, seriam dispostos na internet. Assim, a diferença seria apenas no suporte, mas representaria, da mesma forma um conjunto de materiais como música, vídeo, texto escrito, etc.

componente curricular de História (especialmente na análise dos guias), observando os limites da cibercultura e das TDICs nesses documentos.

4.1.1. PNLD 2014

O edital para o PNLD 2014 foi divulgado no final de 2011 e constituiu a primeira vez que o MEC possibilitou a inscrição de obras com complementos digitais. Nesse programa foram avaliadas e selecionadas coleções didáticas para os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol), com a diferença de as coleções poderem ser inscritas em dois tipos: **Tipo 1** - conjunto de livros impressos, e **Tipo 2** - conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia.

E como o documento caracteriza esses conteúdos multimídias? O edital entende por conteúdo multimídia:

[...] os temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregar todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual. (BRASIL, 2011, p.2)

Mas o que são esses “objetos educacionais digitais” que o edital apresenta? A definição, conforme o edital, se dá por suas categorias, ou seja, “audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado” (BRASIL, 2011, p.3). Em uma definição mais ampla, que não é a única, segundo o grupo *Learning Objects Metadata Workgroup* do *Institute of Electrical and Eletronics Engineers* (IEEE), podemos dizer que os OEDs, também chamados de objetos de aprendizagem (entre outras terminologias que não são o foco da discussão no momento), são “qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado por tecnologias”²⁹ (IEEE, 2005, s/p). Percebe-se que para este grupo, não há diferenciação entre os suportes, ou seja, os materiais podem estar na internet ou não.

²⁹ Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/4aLeandro.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Para o edital, como vimos, a definição é mais específica, pois abarca somente conteúdos digitais/multimídias, em quatro categorias:

- *Audiovisual*: filmes e animações.
- *Jogo eletrônico educativo*: “O jogo eletrônico é uma categoria de software de entretenimento cujo objetivo da interação envolve completar uma tarefa, vencer um desafio, obter a maior pontuação, derrotar um adversário (real ou simulado) ou permanecer o maior tempo possível no jogo. O gênero de jogos eletrônicos educacionais (ou educativos) visa transmitir conteúdos e conceitos que fazem parte do currículo escolar, ou ainda assuntos específicos ou de conhecimento geral” (BRASIL, 2011, p.77).
- *Simulador*: “Software ou gráfico interativo que demonstra um processo ou mecanismo e permite ao usuário observá-lo ou interagir com ele de maneira análoga ao processo ou mecanismo simulado, obtendo resultados realistas” (BRASIL, 2011, p.78); no caso específico do edital, só foram aceitos simuladores “atuantes”, ou seja, aqueles em que o observador (o aluno, por exemplo), consegue alterar parâmetros e/ou construir modelos dentro da simulação.
- *Infográfico animado*: utilização de recursos como áudio, vídeo, interatividade e dados, somados aos elementos visuais padrão da infografia impressa; esses infográficos animados podem ser lineares (“navegação sequencial, estáticos, ausência de interatividade”), multimídia (“introdução de elementos multimídia para a narrativa visual, com navegação multilinear e interatividade”) e com base de dados (“elemento principal é a base de dados para a produção, personalizável”) (BRASIL, 2011, p.78).

Esses conteúdos multimídias deveriam ser produzidos visando tanto a utilização coletiva dos alunos (com a orientação do professor em sala de aula ou no laboratório de informática) quanto seu uso individual (em outros espaços que não a sala de aula, por exemplo, em casa). Outro ponto a se destacar é que os conteúdos dos livros impressos deveriam ser autônomos e independentes dos conteúdos

multimídias, ou seja, professores e alunos não precisariam utilizar o OED para apreender um conteúdo ou realizar uma atividade presente na coleção. Do mesmo modo, os OEDs deveriam ser utilizados sem a necessidade de conexão à internet. Ou seja, temos aqui uma menção de que, de fato, os OEDs não serviriam ao propósito propriamente de inserir alunos e professores na cibercultura.

Esses objetos foram solicitados exclusivamente como complementos aos conteúdos apresentados no livro impresso e deveriam ser entregues gravados em um DVD, somando quatro DVDs para a coleção inteira (um DVD para cada volume dos quatro anos). No entanto, algumas coleções não tiveram nenhum de seus OEDs aprovados (reclassificando essa coleção automaticamente para Tipo 1) ou foram aprovados somente OEDs de determinados volumes, por exemplo, 6º, 8º e 9º, conforme citado a seguir:

2.2. Cada DVD ROM deverá conter, no ato da inscrição das coleções, entre 10 e 20 conteúdos multimídia por volume da coleção. Cada conteúdo multimídia poderá conter de 1 a 5 objetos educacionais digitais, escolhidos entre as categorias: audiovisuais, jogos eletrônicos educativos, simuladores ou infográficos animados.

2.3. Cada um desses objetos educacionais digitais que compõem um conteúdo multimídia não deve ser dependente um do outro. No caso de algum deles ser excluído, uma vez que serão avaliados individualmente, isso não poderá implicar o comprometimento da compreensão pedagógica do conteúdo multimídia. Em ocorrendo tal situação, todo o conteúdo multimídia relacionado a esses objetos educacionais digitais será excluído do DVD ROM (BRASIL, 2011, p.79).

Todas as questões técnicas e critérios para a avaliação dos conteúdos multimídia estão localizados no Anexo IV do edital do PNLD 2014. São observações detalhadas de cada um dos tipos de OEDs, mas que não especificam critérios dos componentes curriculares, pois são especificações técnicas que deveriam ser seguidas a produção dos OEDs para todas as disciplinas.

Cada um dos critérios possui uma caracterização em três níveis diferentes de complexidade: alta, média e baixa. Esses níveis de complexidade serviram tanto para as editoras conduzirem o processo de produção de seus OEDs, quanto para o MEC/FNDE no procedimento de precificação dos objetos aprovados e que precisavam ser pagos.

A partir daqui vamos nos deter a analisar aspectos do *Guia de livros didáticos do PNLD 2014 – área de história*, com o objetivo de observar como os conteúdos

digitais foram avaliados pelos pareceristas (compostos por profissionais com formação em História, atuantes na escolarização básica e no ensino superior³⁰) e são apresentados aos professores da educação básica.

Conforme percebe-se na Tabela 1, foram aprovadas 20 coleções para a disciplina de história. É importante lembrar que elas foram classificadas em dois tipos, sendo o **Tipo 1** a coleção SEM os DVDs com OEDs e as coleções de **Tipo 2**, acompanhada COM os DVDs.

Tabela 1 - Obras aprovadas PNLD 2014

Obras aprovadas	Editora	Tipo da coleção
Encontros com a história – Carla Maria J. Anastasia e Vanise Maria Ribeiro	Editora Positivo	Tipo 1
Estudar história: das origens do homem à era digital – Patrícia Ramos Braick	Editora Moderna	Tipo 2
História – Coleção Link – Denise Mattos Marino e Léo Stampacchio	Editora IBEP	Tipo 1
História e vida integrada – Nelson Pilett, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemes	Editora Ática	Tipo 2
História em documento: imagem e texto – Joelza Esther Domingues	Editora FTD	Tipo 2
História nos dias de hoje – Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff	Editora Leya	Tipo 2
História, sociedade & cidadania: ed. Reformulada – Alfredo Boulos Júnior	Editora FTD	Tipo 2
Jornadas.hist – história – Silvia Panazzo e Maria Luísa Albiero Vaz	Editora Saraiva	Tipo 2

³⁰ No entanto, apesar do Guia afirmar que “Parte deles trabalha com novas tecnologias da educação e da comunicação” (BRASIL, 2013, p.12), não é possível saber, a partir da análise do Guia, quantos e qual o nível de contato e experiência que esses profissionais têm com as TDICs na educação e, mais especificamente, no processo de ensino de história.

Leituras da história – Oldimar Cardoso	Editora Escala	Tipo 2
Novo história – conceitos e procedimentos – Ricardo Dreguer e Eliete Toledo	Editora Saraiva	Tipo 2
Para entender a história – João Tristan Vargas e Divalte Garcia Figueira	Editora Saraiva	Tipo 2
Para viver juntos: história – Muryatan Santana Barbosa, Débora Yumi Motooka, Anderson Roberti dos Reis e Ana Lúcia Lana Nemi	Edições SM	Tipo 2
Perspectiva história – Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	Editora do Brasil	Tipo 1
Por dentro da história – Maria Aparecida Pontes, Célia Cerqueira e Pedro Santiago	Editora Escala	Tipo 1
Projeto Araribá História – Maria Raquel Apolinário	Editora Moderna	Tipo 2
Projeto Radix História – Cláudio Vicentino	Editora Scipione	Tipo 2
Projeto Teláris História – Reinaldo Seriacopi e Gislane Campos A. Seriacopi	Editora Ática	Tipo 2
Projeto Velear História – Roberto Catelli Junior, Conceição Cabrini e Andrea Montellato	Editora Scipione	Tipo 2
Saber e fazer história – Gilberto Coltrim e Jaime Rodrigues	Editora Saraiva	Tipo 2
Vontade de saber história – Adriana Machado Dias, Marco Pellegrini e Keila Grinberg	Editora FTD	Tipo 2

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2014. BRASIL, 2013.

Das 20 coleções, somente 4 foram aprovadas no Tipo 1, confirmando que, ou a maior parte das editoras inscreveram coleções com os DVDs de conteúdos multimídias ou os conteúdos multimídias dessas coleções Tipo 1 foram reprovados no processo de avaliação.

É importante lembrar que o foco do Guia é a apresentação das características dos livros didáticos aprovados no PNLD, sendo que os conteúdos multimídias foram uma novidade, aparecendo em momentos específicos durante as resenhas das coleções. O Guia deixa claro também que esses conteúdos, bem como as indicações de *sites* nas coleções, foram avaliados com uma Ficha de Avaliação (Tabela 2) com 19 critérios específicos para essa nova modalidade de conteúdo educacional.

Tabela 2 - Ficha de avaliação PNLD 2014

Objetos educacionais digitais	S	N	Parcialmente Justifique e exemplifique
Os Objetos Educacionais explicitam os seus objetivos didático-pedagógicos.			
Os OEDs fornecem orientações ao professor objetivando a sua exploração com os alunos, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos didáticos a serem empregados.			
Os OEDs são utilizados em variadas situações de ensino-aprendizagem.			
Os OEDs são independentes uns dos outros de forma que o seu uso em separado não compromete a compreensão pedagógica do conteúdo multimídia .			
Os OEDs indicados apresentam, de maneira articulada com os conteúdos, recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica (diferentes tipos de textos, imagens, fontes históricas).			

Os OEDs apresentam-se articulados com temas e conteúdos da Coleção.			
Os OEDs apresentam opções para o seu uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto individual (fora de sala de aula).			
Os OEDs obedecem às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental. 1. Constituição da República Federativa do Brasil. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008. 3. Estatuto da Criança e do Adolescente. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 5. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB n. 15/2000, de 04/07/2000; o Parecer C NE/CP n. 003/2004, de 10/03/2004; a Resolução C NE/CP n. 01 de 17/06/2004; a Resolução C NE/CP n. 7, de 14/12/2010; o Parecer C NE/CEB n. 7/2010; e a Resolução C NE/CP n. 4, de 14/07/2010			
As atividades dos OEDs apresentam feedback e dicas que ajudam o usuário no processo de aprendizagem.			
Os jogos e simuladores apresentam atividade(s) significativa(s) e desafiadora(s) o suficiente para motivar o usuário a participar delas.			
Os jogos e simuladores destinam-se à			

comprovação de hipóteses, resolução de problemas, relacionam conceitos, sugerem diferentes caminhos.			
Os OEDs veiculam informações corretas, adequadas, precisas e atualizadas.			
Os OEDs apresentam correção e atualização de conceitos e informações históricas, incorporando a renovação historiográfica no conjunto da obra (nos textos principais, textos complementares e atividades).			
Os OEDs estão isentos de apresentar a história como verdade absoluta, conter estereótipos e caricaturas, simplificações explicativas, erros de informação e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.			
Os OEDs estão isentos de situações de anacronismo.			
Os OEDs estão isentos de situações de voluntarismo [privilegiar uma determinada posição teórica, política, econômica e social, em detrimento de outras].			
Os OEDs apresentam imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.			
Os OEDs contribuem para a compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido,			

diferenciando-o do processo da história vivida.			
Os OEDs contribuem para o pensar historicamente como objetivo central do ensino-aprendizagem de História.			

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2014. BRASIL, 2013.

A ficha contida no Guia do PNLD 2014 é uma tabela com quatro colunas, sendo que a primeira é composta pelos critérios de avaliação e as demais eram para os avaliadores marcarem se o OED contempla inteiramente, não contempla ou contempla parcialmente (justificando e exemplificando) cada critério.

É possível visualizar alguns grupos de questões que implicam determinadas ênfases que demonstram o sentido normativo. Temos então as seguintes tipologias:

Tabela 3: Tipologia dos critérios do PNLD 2014

TIPO	CRITÉRIO
Pedagógico	Os Objetos Educacionais explicitam os seus objetivos didático-pedagógicos.
	Os jogos e simuladores destinam-se à comprovação de hipóteses, resolução de problemas, relacionam conceitos, sugerem diferentes caminhos.
	Os OEDs veiculam informações corretas, adequadas, precisas e atualizadas.
	Os jogos e simuladores apresentam atividade(s) significativa(s) e desafiadora(s) o suficiente para motivar o usuário a participar delas.
	Os OEDs estão isentos de situações de voluntarismo.
Legislação	Os OEDs obedecem às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental. 1. Constituição da República Federativa do Brasil. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008. 3. Estatuto da Criança e do Adolescente. 4. Diretrizes Curriculares

	Nacionais para o Ensino Fundamental. 5. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB n. 15/2000, de 04/07/2000; o Parecer C NE/CP n. 003/2004, de 10/03/2004; a Resolução C NE/CP n. 01 de 17/06/2004; a Resolução C NE/ CP n. 7, de 14/12/2010; o Parecer C NE/ CEB n. 7/2010; e a Resolução C NE/CP n. 4, de 14/07/2010
Uso do material digital	Os OEDs fornecem orientações ao professor objetivando a sua exploração com os alunos, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos didáticos a serem empregados.
	Os OEDs são utilizados em variadas situações de ensino-aprendizagem.
	As atividades dos OEDs apresentam <i>feedback</i> e dicas que ajudam o usuário no processo de aprendizagem.
	Os jogos e simuladores apresentam atividade(s) significativa(s) e desafiadora(s) o suficiente para motivar o usuário a participar delas.
História	Os OEDs apresentam correção e atualização de conceitos e informações históricas, incorporando a renovação historiográfica no conjunto da obra (nos textos principais, textos complementares e atividades).
	Os OEDs apresentam imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.
	Os OEDs estão isentos de apresentar a história como verdade absoluta, conter estereótipos e caricaturas, simplificações explicativas, erros de informação e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.
	Os OEDs contribuem para a compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, diferenciando-o do processo da história vivida.

	Os OEDs contribuem para o pensar historicamente como objetivo central do ensino-aprendizagem de História.
	Os OEDs estão isentos de situações de anacronismo.

Fonte: Autor.

É possível perceber analisando os diversos critérios de análise dos OEDs, que nenhum deles discorre sobre as questões específicas da cibercultura, ou remetendo a um dos campos teóricos que estrutura a presente dissertação, não estabelece diálogo com a História Digital, ou seja, como a História é produzida nos diferentes meios digitais que compõe os conteúdos multimídias desse PNLD e as diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem provenientes desses novos meios. Quando o documento pede que o avaliador verifique se o infográfico animado contribuiu “para o pensar historicamente”, isso não é uma solicitação diferente de verificar se o livro didático impresso contribui “para o pensar historicamente como objetivo central do ensino-aprendizagem de História”.

O conhecimento histórico, o conhecimento pedagógico e as relações entre estes critérios e os materiais digitais não são considerados. A ficha de avaliação fica ao nível esquemático, que separa os conhecimentos, lembrando que o mundo digital funciona com a associação/integração/justaposição entre os saberes. Para Márcia Elisa Teté Ramos, a literacia digital e a literacia histórica são campos diferentes, mas interdependentes.

Tabela 4 - Aproximações da literacia digital com a literacia histórica

Literacias	Digitais	Históricas
Reelaboração	Capacidade de criar novos significados e interpretações combinando informações preexistentes	Capacidade de mobilizar saberes circulantes na sociedade construindo novos conhecimentos.
Justaposição	Saber utilizar estratégias de busca de informação e construção do conhecimento de forma não linear.	Saber utilizar estratégias de pesquisa, construindo um pensamento que supera a história como verdade única e a noção de temporalidade

		simultânea.
Crítica	Habilidade de filtrar, interpretar, avaliar e selecionar a informação de maneira crítica, de identificação das informações falsas, desnecessárias e parciais.	Habilidade de filtrar, interpretar, avaliar e selecionar a informação de maneira crítica, de identificação das informações falseadas, relativistas, preconceituosas e parciais.
Imagética	Aptidão para entender as instruções e mensagens visuais, o que exige aprendizado sincrônico, memória visual, pensamento intuitivo e associativo.	Aptidão para analisar documentos históricos que exige a mobilização de conhecimentos históricos, capacidade de crítica e pensamento associativo.
Socio-emocional	Capacidade de crítica, de análise, de interatividade, de diálogo.	Capacidade de argumentar, de expor opiniões e debater ideias e de compreender o outro.

Fonte: RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos³¹.

Verifica-se, mediante a tabela acima, que a cognição histórica situada e a cognição digital podem ser justapostas no sentido de produzir o conhecimento histórico. Uma concepção que segue o que diz Rüsen: “A Didática da História se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história”. (RÜSEN, 2012, p. 16). A saber, para produzir o conhecimento histórico, é necessário lidar com procedimentos próprios da natureza deste tipo de conhecimento. Isabel Barca elenca os seguintes tópicos que representariam o que seriam importantes para a construção do conhecimento histórico:

³¹ RAMOS, Márcia Elisa Teté. O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para quê serve a história? *Antíteses*. Londrina. v. 5, n. 10, p. 665-689, jul./dez. 2012

- Saber 'ler' fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p. 16).

Se tivermos em vista a cognição histórica situada concebida por Maria Auxiliadora Schmidt, como ancorada na própria ciência da História (SCHMIDT, 2009), podemos dizer, retomando Barca, que todos os itens por ela elencados poderiam ser potencializados pelas multimídias tradicionais, mas também pela internet/cibercultura, desde que tais suportes não fossem vistos apenas como reprodução do livro didático impresso, incrementados com mais movimento e recursos.

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 foi publicado no 1º semestre de 2013, aproximadamente um ano e meio após a publicação do edital do PNLD 2014. O guia destaca que a inserção dos OEDs nas coleções didáticas significou uma “inovação em tecnologia educacional”. Para o documento, os OEDs

[...] são potenciais instrumentos de aprendizagem, uma vez que possibilitam a realização de atividades interdisciplinares e o planejamento de trabalhos individuais e coletivos. Para que possamos aproveitar ao máximo as vantagens oferecidas por essa inovação, é aconselhável mostrar aos alunos o papel que os OEDs podem ter na abordagem dos conteúdos. Devemos também ficar atentos às detalhadas orientações – planos de aula, inclusive – oferecidas por alguns desses objetos (GUIA, 2013, p.10).

Percebe-se por essa afirmação, que os responsáveis pela coordenação do PNLD consideravam os OEDs de forma positiva para o ensino de história, utilizando o termo “inovação”. Ainda mais pelo fato que os OEDs eram acompanhados de “guias” para sua utilização em sala de aula com os alunos, ou seja, planos de aulas para os professores com materiais de apoio e situações onde o uso do OED poderia ser realizado para acrescentar no aprendizado de determinado assunto do livro

didático, promovendo, por exemplo, relações interdisciplinares e atividades complementares, a serem desenvolvidas de forma individual ou coletiva.

Em comparação com outras disciplinas, especialmente Matemática, as coleções de História não tiveram muitas exclusões de OEDs, já que somente quatro das 20 coleções foram aprovadas sem os DVDs de conteúdo digital. No entanto, é possível perceber que a maior parte das coleções tiveram OEDs excluídos em algum dos volumes, já que o edital solicitava um mínimo de 10 OEDs por volume.

Tabela 5 – Resenhas dos conteúdos multimídias PNLD 2014

Coleção	Análise do Guia	Análise do autor
<p>Estudar História: das origens do homem à era digital – Patrícia Ramos Braick</p>	<p>Descrição dos OEDs: 6º ano possui oito audiovisuais; 7º ano não é mencionado o tipo de OEDs, somente os temas trabalhados; 8º e 9º também não especificam o tipo de OEDs, mas falam de “fontes visuais” (p.30).</p> <p>Análise dos OEDs: os OEDs dessa obra utilizam mais imagens e mapas animados, linhas do tempo interativas para aprofundar os temas desenvolvidos no livro didático. Esses OEDs possuem sequência linear e navegação simples. Chama a atenção para as análises de pinturas e charges (“fontes visuais”) e das orientações ao professor, com propostas de atividades. (p.32-3)</p> <p>Em sala de aula: não existem comentários específicos sobre o uso</p>	<p>Descrição dos OEDs: destaca que não foi especificado o tipo do OEDs, apenas de fontes visuais. Estas não precisariam estar necessariamente no OEDs, mas no livro impresso, ampliando somente a possibilidade de acesso à outras fontes.</p> <p>Análise dos OEDs: apenas as linhas do tempo interativas, podem demonstrar certa inovação tecnológica³². Destaca que é usada uma sequência linear.</p>

³² Estamos entendendo como “certa inovação tecnológica” o fato de usar vídeos, infográficos animados, interatividade, jogos, etc. A inovação tecnológica ocorreria de fato se desse condições para o aluno se inserir em uma atividade em rede, na interatividade não só com o (hiper)texto, mas com outros alunos, inclusive o professor.

	dos OEDs em sala de aula.	
<p>História e vida integrada – Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos</p>	<p>Descrição dos OEDs: 6º ano não apresenta OEDs; 7º ano conta com um audiovisual e dois jogos; 8º ano conta com um audiovisual, um infográfico animado e um jogo; enquanto o 9º possui um audiovisual e um jogo (p.41).</p> <p>Análise dos OEDs: “Os Objetos Educacionais Digitais são audiovisuais, infográficos e jogos que se articulam com temáticas históricas abordadas na coleção” (p.43).</p> <p>Em sala de aula: não existem comentários específicos sobre o uso dos OEDs em sala de aula.</p>	<p>Descrição dos OEDs: não fica evidente o que seriam “audiovisual”, mas sugere certa inovação tecnológica, junto com infográfico animado e jogo.</p> <p>Análise dos OEDs: a mesma observação referente ao item anterior.</p>
<p>História em Documento – Imagem e Texto – Joelza Esther Domingues</p>	<p>Descrição dos OEDs: OEDs presentes em todos os volumes, divididos entre infográficos animados e jogos.</p> <p>Análise dos OEDs: “A coleção destaca-se na apresentação de infográficos cuja navegação hipertextual incorpora informações relevantes à área de História, o que aguça a curiosidade e prende a atenção dos alunos para as temáticas apresentadas. Ainda incorpora Objetos Educacionais Digitais que contribuem para pensar sobre a necessidade de construir uma sociedade mais democrática,</p>	<p>Descrição dos OEDs: não fica evidente a tipologia dos OEDs, mas sugere certa inovação tecnológica com infográficos animados e jogos.</p> <p>Análise dos OEDs: destaca mais o conteúdo histórico como importante. Quando à tecnologia, fala de navegação hipertextual, que não promove um uso interativo, mas se configura mais complexo que o livro didático impresso e menos que a cibercultura.</p>

	<p>tolerante e livre de preconceitos” (p.49).</p> <p>Uso dos OEDs em sala de aula: “Será importante que você oriente os alunos nas atividades de pesquisa apontadas como necessárias para o entendimento adequado de alguns dos Objetos Educacionais Digitais apresentados na coleção, uma vez que as orientações neles constantes são demasiadamente esparsas e genéricas” (p.49).</p>	<p>Uso dos OEDs em sala de aula: aponta deficiências nos OEDs, das quais o professor deve sanar utilizando outros recursos e atividades.</p>
<p>História nos dias de hoje – Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff</p>	<p>Descrição dos OEDs: OEDs (infográficos e mapas animados, linhas do tempo e vídeos) que contemplam todos os volumes da coleção, tratando das temáticas presentes no livro didático, inclusive com objetos específicos para trabalhar história africana.</p> <p>Análise dos OEDs: “Os DVDs apresentam menu explicativo que, no entanto, não é enumerado. Os menus indicam a temática de cada Objeto Educacional Digital e apresentam o link para o Guia Didático com as suas orientações específicas. O Guia Didático, por sua vez, traz sugestões orientadas, indicando o momento do planejamento curricular em que os objetos podem ser utilizados e suas</p>	<p>Descrição dos OEDs: infográficos e mapas animados, linhas do tempo e vídeos podem corresponder a certa tecnologia inovadora. Destaca conteúdo: história africana.</p> <p>Análise dos OEDs: mostra que existem variados recursos, mas subentende que estes poderiam estar presentes no livro impresso e não necessariamente nos OEDs (fotografias, pinturas, cultura material, mapas atuais e de época). Ou seja, os OEDs estão servindo mais como suportes de vídeos, que poderiam ser</p>

	<p>finalidades. [...] Os objetos apresentam, em geral, diferentes recursos, especialmente fotografias, pinturas, cultura material, vídeos, mapas atuais e de época. A seleção de imagens é bem apurada e bem reproduzida, como nos infográficos de todos os seus volumes” (p.55).</p> <p>Em sala de aula: “[...] existem orientações com procedimentos mais elaborados para algumas atividades, enriquecendo sua utilização, como a exploração de questionamentos e até mesmo a análise de imagens. Os infográficos são bem elaborados e o uso de suas imagens pode até extrapolar o objeto. [...]” (p.55)</p>	<p>indicados no livro impresso, por meio de <i>links</i>.</p> <p>Em sala de aula: entende que os OEDs são inovadores do ponto de vista tecnológico e de conteúdo, mas não aprofunda essa questão.</p>
<p>História Sociedade & Cidadania – Alfredo Boulos Júnior</p>	<p>Descrição dos OEDs: “A coleção é composta de quatro DVDs autoexecutáveis, com objetos distribuídos da seguinte forma: DVD do 6º ano: oferece dois infográficos, dois audiovisuais, um hipermídia e dois jogos; DVD referente ao 7º ano: contém um infográfico, três audiovisuais, um hipermídia e dois jogos; DVD para o 8º ano: apresenta um infográfico, três audiovisuais e dois jogos; e o DVD do 9º ano: possui três infográficos, dois audiovisuais e dois jogos. Todos apresentam orientações</p>	<p>Descrição dos OEDs: a descrição não é clara, mas subentende-se que apenas os jogos podem fomentar uma atividade mais complexa na perspectiva da tecnologia.</p> <p>Análise dos OEDs: positiva os OEDs como possibilitadores cognitivos, mas a seguir, destaca como principal indicador, a memorização de conteúdos. Destaca também o lúdico.</p>

	<p>detalhadas ao professor sobre suas atividades, menu com exposição dos objetos e indicação das partes do livro (unidades, capítulos ou páginas) a que o conteúdo corresponde” (p.58).</p> <p>Análise dos OEDs: “[...] de forma interativa e interdisciplinar, a coleção oportuniza OEDs que permitem ao aluno exercitar suas funções cognitivas, fazendo do aprendizado uma experiência lúdica. Os jogos em formato de trívia estimulam a memorização e a fixação dos conteúdos adquiridos. Os infográficos coloridos, por sua vez, permitem que o aluno direcione seu aprendizado de forma multilinear e compreenda a simultaneidade entre os fatos apresentados. Já as hipermídias possibilitam uma verdadeira caçada ao conhecimento: multifuncionais, englobam hipertextos, jogos, animação, áudio e conteúdo em uma única ferramenta, contribuindo para que o aluno perceba que o aprendizado é também uma atividade divertida. [...] os conteúdos multimídia constituem um importante recurso nas mãos do educador”. (p.60)</p> <p>Em sala de aula: “Visto que os</p>	<p>Em sala de aula: enfatiza a possibilidade de permitir autonomia do professor quanto ao conteúdo e interdisciplinaridade.</p>
--	---	--

	<p>objetos contidos nos DVDs são independentes um do outro, o professor fica livre para usar a abordagem histórica que achar mais apropriada aos alunos em questão. Também pode estabelecer parcerias com profissionais de outras disciplinas, dada à interdisciplinaridade que os objetos possibilitam” (p.61).</p>	
<p>Jornadas.hist História – Sílvia Panazzo e Maria Luísa Albiero Vaz</p>	<p>Descrição dos OEDs: “Quanto aos DVDs, estruturam-se da seguinte forma: o do 6º ano possui nove OEDs, sendo cinco infográficos, um audiovisual e três jogos eletrônicos, [...]; o do 7º ano possui nove OEDs, sendo seis infográficos e três jogos eletrônicos, [...]; o do 8º ano possui sete OEDs, todos eles infográficos [...]; e o do 9º ano possui sete OEDs, sendo cinco infográficos e dois jogos eletrônicos [...]” (p.64). Análise dos OEDs: “A grande utilização de mapas na construção dos OEDs oportuniza a visualização detalhada de determinados contextos históricos na sua dimensão espacial. Os DVDs reúnem uma série de elementos visuais, integrando diferentes linguagens, como, por exemplo, imagens fotográficas (do tempo pretérito e contemporâneo) e</p>	<p>Descrição dos OEDs: os infográficos e os jogos podem indicar certa inovação tecnológica, mas não está evidente. Análise dos OEDs: positiva os mapas dos OEDs, mas quanto a outros recursos, como fotos, por exemplo, demonstra que estes poderiam estar no livro impresso e não necessariamente nos OEDs, já que o material parece não fazer uso das potencialidades do digital. Em sala de aula: alerta o professor ao fato de os OEDs não terem claro que os filmes são fontes históricas e sugere que os jogos são pautados em perguntas e respostas, o</p>

	<p>artísticas, trechos de filmes e histórias em quadrinhos. As orientações e os objetivos didáticos para uso dos OEDs são pouco desenvolvidos, limitando-se a indicar o procedimento de uso. Alguns vídeos inseridos em infográficos multimídia não possuem a opção de pausar ou avançar, nem informam o tempo de duração” (p.66).</p> <p>Em sala de aula: “Ao trabalhar com alguns infográficos multimídia que apresentam trechos de filmes, é necessário estar atento para enfatizar aos seus alunos que se tratam de representações históricas do presente sobre o passado. [...] Os jogos eletrônicos que integram os OEDs, por terem a características do tipo “perguntas e respostas”, podem servir de elemento interessante para os momentos didático-pedagógicos em que se lançam mão de sistematização de conteúdos, conciliando a dimensão lúdica. [...]” (p.67).</p>	<p>que pode se configurar um questionário tradicional, mas com mais recursos audiovisuais.</p>
<p>Leituras de História – Oldimar Cardoso</p>	<p>Descrição dos OEDs: “6º ano conta com oito infográficos animados; 7º ano possui oito infográficos animados, um jogo e um audiovisual; 8º ano conta com</p>	<p>Descrição dos OEDs: não fica claro a tipologia dos audiovisuais. Os infográficos animados podem indicar certa</p>

	<p>quatro infográficos animados, um jogo e um audiovisual; 9º ano possui quatro infográficos animados e três audiovisuais” (p.70).</p> <p>Análise dos OEDs: “A coleção incorpora OEDs que permitem pensar o continente africano para além dos estereótipos e olhares homogeneizantes que lhe são geralmente atribuídos. Também apresenta elementos que possibilitam ao aluno desenvolver a habilidade de pensar historicamente, a partir de noções como tempo, espaço, continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças. Há, contudo, limitações que fragilizam o uso pedagógico dos OEDs, dentre as quais a ausência de orientações sistematizadas sobre as estratégias de exploração pedagógica dos DVDs” (p.73).</p> <p>Em sala de aula: não existem comentários específicos sobre o uso dos OEDs em sala de aula.</p>	<p>inovação tecnológica.</p> <p>Análise dos OEDs: positiva o conteúdo histórico. Entende que os OEDs podem contribuir para a cognição histórica situada, porém, mostra que os OEDs precisam de mais orientação para que o professor desenvolva um trabalho mais consistente com os alunos.</p>
<p>Novo História, conceitos e procedimentos – Ricardo Dreguer e Eliete Toledo</p>	<p>Descrição dos OEDs: “[...] O DVD do 6º ano possui nove objetos, sendo três audiovisuais e seis infográficos, [...]. O DVD do 7º ano possui seis objetos, um jogo eletrônico, um audiovisual e quatro infográficos [...]. O DVD do 8º ano</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente.</p> <p>Análise dos OEDs: positiva o conteúdo</p>

	<p>possui oito objetos, sendo três audiovisuais e cinco infográficos [...]. O DVD do 9º ano, por fim, possui nove objetos, sendo um audiovisual, um jogo eletrônico e sete infográficos [...]” (p.76).</p> <p>Análise dos OEDs: “os OEDs trazem temáticas variadas, inclusive respeitando a legislação nacional com objetos trabalhando temáticas africanas, afrodescendentes e indígenas. Os objetos estão interligados às temáticas do livro didático, possibilitando o trabalho integrado dos dois materiais. No entanto, os conteúdos não são muito diferenciados das temáticas da coleção impressa, repetindo inclusive a abordagem de recortes clássicos da historiografia, deixando de aproveitar o potencial que as mídias poderiam oferecer à sala de aula” (p.78).</p> <p>Em sala de aula: “Nos DVDs, percebe-se uma predominância de infográficos em detrimento dos audiovisuais e dos jogos eletrônicos. Apesar da significativa presença de recursos iconográficos, essa quantidade maior de um objeto em comparação com outros pode tornar a utilização dos DVDs repetitiva. Isso pode ser</p>	<p>trabalhado, mas destaca que os OEDs são apenas reprodução ou complemento do livro impresso, isto é, não trazem “inovação”.</p> <p>Em sala de aula: mostra que há predominância de infográficos em relação a outros recursos, porém, mostra que existe um conjunto significativos de recursos. No entanto, alguns recursos, como fotografias, jornais ou representação ode artefatos, poderiam estar no livro impresso.</p>
--	--	--

	<p>compensado pelo professor no caso de exploração das pinturas, fotografias de diversos objetos e personagens, trechos de vídeos, bastante presentes nos volumes. A coleção contém ainda uma variedade de recursos em fotografias, animações, reproduções de artefatos e vídeos que podem ser utilizados em diversas situações de ensino-aprendizagem para além das opções propostas pelos DVDs. É possível explorar os quadros e reproduções de jornais enquanto fontes históricas assim como problematizar os trechos de filme apresentados enquanto nossas próprias representações sobre o passado, por exemplo” (p.79).</p>	
<p>Pare entender a História – João Tristan Vargas e Divalte Garcia Figueira</p>	<p>Descrição dos OEDs: “A coleção é composta de quatro DVDs autoexecutáveis, com vários objetos cada, distribuídos da seguinte forma: DVD do 6º ano: oferece três infográficos, um audiovisual e três jogos; DVD referente ao 7º ano: contém seis infográficos, um audiovisual e dois jogos; DVD para o 8º ano: apresenta cinco infográficos, um audiovisual e dois jogos; e o DVD do 9º ano: possui quatro infográficos, três audiovisuais e dois jogos [...] (p.82).”</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente na resenha.</p> <p>Análise dos OEDs: positiva os OEDs, mais quanto ao design dos mesmos. Destaca que as atividades propostas apenas fomentam a memorização.</p> <p>Em sala de aula: enfatiza a</p>

	<p>Análise dos OEDs: “De forma dinâmica e interativa, a coleção fornece OEDs que possibilitam o exercício das funções cognitivas por parte do aluno. Os infográficos trazem leiaute moderno e bem elaborado, de fácil navegação, repleto de imagens que oportunizam ao aluno vislumbrar o conteúdo adquirido. Os jogos de memória e associação são estimulantes à rememoração e à fixação dos assuntos trabalhados em sala de aula” (p.85).</p> <p>Em sala de aula: “Conforme as orientações ao professor, uma maneira de utilizar os OEDs é promover debates em sala de aula que incentivem o aluno a associar o conteúdo trabalhado com algum fato ocorrido dentro da sua realidade” (p.85).</p>	<p>possibilidade de relacionar passado e presente, bem como o debate ao utilizar os OEDs.</p>
<p>Para viver juntos História - Muryatan Santana Barbosa, Débora Yumi Motooka, Anderson Roberti dos Reis e Ana Lúcia Lana</p>	<p>Descrição dos OEDs: “O DVD do 6º ano possui oito Objetos Educacionais Digitais (OEDs), sendo quatro infográficos, três audiovisuais e um hipermídia, [...]. O DVD do 7º ano possui nove OEDs, sendo quatro infográficos, três audiovisuais e dois jogos eletrônicos,[...]. O DVD do 8º ano possui nove OEDs, sendo cinco infográficos, três audiovisuais, um</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente. Nesta parte, percebemos que os OEDs seguem caminhos parecidos em relação aos tipos de recursos do OEDs.</p> <p>Análise dos OEDs:</p>

<p>Nemi</p>	<p>hipermídia, [...]. O DVD do 9º ano possui nove OEDs, sendo cinco infográficos e quatro audiovisuais, [...]” (p.88).</p> <p>Análise dos OEDs: “O trabalho com imagens e mapas coloca-se como elemento potencial dos DVDs. Dá-lhes destaque, contribuindo para construção de uma cultura visual pelos alunos, principalmente os OEDs, que se dedicam ao trabalho com pinturas, destacando as formas de sua composição e contexto em que foram produzidas. Nesse sentido, vários infográficos que compõem os OEDs apresentam mapas detalhados, sendo, portanto, um importante recurso para visualizar as transformações espaciais de fronteiras geográficas no decorrer do tempo. A maioria dos jogos eletrônicos é constituída pelo formato de “perguntas e respostas” ou associação de imagens e textos” (p.91).</p> <p>Em sala de aula: “Os mapas e as imagens presentes nos OEDs também podem servir de instrumentos para a promoção do trabalho interdisciplinar. Ao trabalhar com esses elementos, você pode utilizar algum recurso externo de</p>	<p>destaca a importância dos OEDs para desenvolver uma “cultura visual”, o que poderia ser realizado através do livro impresso. Apesar de positivar os OEDs, demonstra que os jogos são de perguntas e respostas. Provavelmente os mapas, pela forma como foi analisado no Guia, apresentam certa inovação tecnológica e de conteúdo.</p> <p>Em sala de aula: destaca novamente os mapas como recursos dos OEDs, mas sugere que os coloque em projetor multimídia, o que indica que tais mapas no OEDs não estão cumprindo de forma satisfatória a função pedagógica.</p>
-------------	--	--

	<p>ampliação, como um projetor multimídia, para possibilitar a visualização adequada das informações pelos seus alunos” (p.91).</p>	
<p>Projeto Araribá História – Maria Raquel Apolinário</p>	<p>Descrição dos OEDs: “A coleção apresenta quatro DVDs, um para cada volume, compostos, cada um, por objetos educacionais digitais. Todos são audiovisuais” (p.104).</p> <p>Análise dos OEDs: “A coleção apresenta como OED o audiovisual. Alguns audiovisuais possuem seções de multimídia, as quais criam propostas interativas com os alunos para além do convencional. Também por meio desses objetos se discutem temas do currículo de todos os volumes, enfocando assuntos contemporâneos a partir de problemáticas históricas assim como curiosidades do cotidiano relacionadas com os temas tratados. Os OEDs usam de imagens da cultura material para ilustrar diversos contextos históricos, usando uma formatação simples e linear para facilitar a compreensão” (p.106).</p> <p>Em sala de aula: “Professor, você poderá reforçar o uso dos OEDs por meio de exercícios de interpretação e problematização das fontes</p>	<p>Descrição dos OEDs: mostra que os OEDs trazem material audiovisual, mas não fica evidente a tipologia.</p> <p>Análise dos OEDs: embora não haja maiores informações na descrição, na análise, mostra que as seções multimídias são interativas, o que nos permite dizer que apresentam certa inovação tecnológica. Porém, o conteúdo também é elogiado no Guia.</p> <p>Em sala de aula: exhibe preocupação quanto ao uso dos OEDs por parte dos professores, por estes terem que ser “reforçados”. Nas entrelinhas vemos que as fotografias dos audiovisuais não são tratados pelos OEDs como fontes.</p>

	<p>usadas nos audiovisuais. Dessa maneira, evidenciará o papel da fonte na construção do conhecimento histórico e a diferença deste da experiência vivida. Um cuidado maior com as fontes visuais, usadas nos audiovisuais, notadamente a fotografia, seria pertinente a fim de evitar que sejam pensadas como janelas para a experiência histórica em vez de representações desta.</p> <p>Além disso, o uso das animações e dos audiovisuais com seções hipermídias pode ser reforçado para promover uma maior interação dos alunos com os objetos em sala de aula” (p.107).</p>	
<p>Projeto Radix História – Cláudio Vicentino</p>	<p>Descrição dos OEDs: “O 6º ano possui com dez OEDs, sendo três infográficos animados, três audiovisuais e quatro jogos eletrônicos [...]. O 7º ano possui com dez OEDs, sendo três infográficos animados, cinco jogos eletrônicos e dois audiovisuais [...]. O 8º ano possui dez OEDs, sendo um infográfico, um audiovisual e oito jogos eletrônicos [...]. O 9º ano possui onze OEDs, sendo um infográfico, quatro audiovisuais e seis jogos eletrônicos [...]” (p.111).</p> <p>Análise dos OEDs: “[...] A coleção</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente ao não descrever a tipologia destes recursos.</p> <p>Análise dos OEDs: esta é uma das coleções que mais mostraram, pela análise dos avaliadores, que apresenta recursos que possibilitam, de fato, o acesso à cibercultura, o “letramento digital”, com</p>

	<p>possui seção específica para abordar o uso da internet e as novas tecnologias. Nela, há observações sobre o “letramento digital”, relacionando também atividades que podem ser desenvolvidas na web. Para tanto, aponta atividades básicas com a utilização de OEDs on-line. Nos DVDs, alguns infográficos têm animação interativa e hipertextual (som, mapas, ação, legendas) que cativam a atenção do usuário. Os infográficos podem ser usados como introdução ao conteúdo, de maneira a sondar o conhecimento prévio dos usuários. Ao final dos jogos, os alunos podem discutir junto com o professor os problemas enfrentados e os erros cometidos durante a atividade” (p.112-3).</p> <p>Em sala de aula: “Professor, você pode discutir com os alunos várias abordagens e versões dos temas estudados a partir dos DVDs. Os jogos da coleção podem ser usados tanto para um teste sobre os conhecimentos prévios dos alunos quanto como uma maneira de discutir resultados de</p>	<p>atividades que podem ser realizadas na web. Além de trazer certa inovação tecnológica com atividades interativas.</p> <p>Em sala de aula: se positiva as possibilidades de uso dos OEDs. Destaca que os jogos podem ser empregados para desenvolver os conhecimentos prévios dos alunos, o que corresponde a uma concepção que vem se instaurando nos últimos anos, qual seja, o professor é investigador; também quando procura saber o que pensam, o que sabem seus alunos sobre determinado tema. A partir disso, o professor pode aproveitar o que o aluno já sabe para desenvolver o trabalho didático-pedagógico³³.</p>
--	--	--

³³ Ver esta perspectiva em: BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

	<p>aprendizagem. Os infográficos podem também ser utilizados em exercícios nos quais se necessita de demonstração de processos e eventos” (p.113).</p>	
<p>Projeto Teláris História - Reinaldo Seriacopi e Gislane Campos A. Seriacopi</p>	<p>Descrição dos OEDs: “O 6º ano possui com dez OEDs, sendo três infográficos animados e sete audiovisuais [...]. O 7º ano possui com dez OEDs, sendo três infográficos animados, três jogos eletrônicos e quatro audiovisuais [...]. O 8º ano possui dez OEDs, sendo um infográfico, um audiovisual e oito jogos eletrônicos [...]. O 9º ano possui onze OEDs, sendo um infográfico, dois audiovisuais e sete jogos eletrônicos [...]” (p.116).</p> <p>Análise dos OEDs: “Os OEDs da coleção apresentam temáticas articuladas aos conteúdos dos livros didáticos, portanto, podem ser muito bem integrados às aulas. O Guia Didático fornece algumas orientações que ajudam a extrapolar os objetivos iniciais propiciados pelos OEDs. Os audiovisuais podem ser utilizados como momentos para revisão e fixação de conteúdo, pois são bem elaborados e visualmente chamativos. A coleção explicita seus objetivos didático-pedagógicos</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente ao não descrever a tipologia destes recursos.</p> <p>Análise dos OEDs: problematiza o fato de os OEDs terem imagens reduzidas o usem referência. Subentende ao os OEDs podem fomentar a “fixação de conteúdos”, que não oferece condições de construção do conhecimento histórico.</p> <p>Em sala de aula: destaca a seleção dos vídeos e a linguagem didática dos OEDs.</p>

	<p>orientando aos professores de que seus objetos são independentes uns dos outros, ainda que articulados aos livros didáticos. Contudo, cabe a ressalva de que a coleção apresenta em seus infográficos e jogos algumas imagens pequenas ou que não possuem créditos e tampouco são trabalhadas na condição de fontes históricas” (p.119).</p> <p>Em sala de aula: “Em sala de aula, você pode aproveitar os vídeos presentes na coleção para revisar as temáticas trabalhadas com os livros didáticos, pois são bem elaborados e com linguagem adequada aos alunos. Poderá igualmente se beneficiar das orientações trazidas pelo Guia Didático que ampliam as discussões possíveis de serem estabelecidas” (p.119).</p>	
<p>Projeto Velear História - Roberto Catelli Junior, Conceição Cabrini e Andrea Montellato</p>	<p>Descrição dos OEDs: “O 6º ano não possui conteúdos. O 7º ano conta com cinco OEDs, todos jogos eletrônicos. O 8º ano conta com sete OEDs, um infográfico animado, dois audiovisuais e quatro jogos eletrônicos. O 9º ano conta com cinco OEDs, um audiovisual e quatro jogos eletrônicos” (p.122).</p> <p>Análise dos OEDs: “Nos Objetos</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente ao não descrever a tipologia destes recursos.</p> <p>Análise dos OEDs: a análise não esclarece muito. Destaca os jogos</p>

	<p>Educacionais Digitais destacam-se os jogos eletrônicos, embora a coleção apresente também audiovisuais e um infográfico, relacionados aos conteúdos tratados” (p.124).</p> <p>Em sala de aula: não existem comentários específicos sobre o uso dos OEDs em sala de aula.</p>	<p>eletrônicos, o que permite, relativamente, conjecturar certo avanço tecnológico.</p>
<p>Saber e fazer História - Gilberto Cotrim E Jaime Rodrigues</p>	<p>Descrição dos OEDs: “O 6º ano conta com dez OEDs, divididos entre três audiovisuais, cinco infográficos e dois jogos. O 7º ano conta com nove OEDs, divididos entre seis infográficos e dois jogos. O 8º ano conta com cinco OEDs, divididos entre três audiovisuais, um infográfico e um jogo. O 9º ano conta com oito OEDs, divididos entre dois audiovisuais, três infográficos e um jogo” (p.127).</p> <p>Análise dos OEDs: “A coleção destacou-se na apresentação de infográficos que dão conta da cultura material de alguns povos e sociedades. Nessa perspectiva, ao conferir destaque à arquitetura, à pintura ou à escultura, esses OEDs contribuem no processo de construção e sistematização de conceitos e informações frente aos alunos na faixa etária a que se destina a obra. Incorpora também</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente ao não descrever a tipologia destes recursos.</p> <p>Análise dos OEDs: esta é outra das coleções que mais mostraram, pela análise dos avaliadores, que apresentam recursos que possibilitam, de fato, o acesso à cibercultura, com atividades interativas, em rede: “a socialização e a execução coletiva”</p> <p>Em sala de aula: considera uma lacuna o fato de os OEDs não trazerem muitas orientações de uso aos professores.</p>

	<p>alguns jogos cuja proposta permite a socialização e a execução coletiva, por meio da interação entre os colegas, o que fortalece a ideia de grupo e potencializa a participação nas aulas” (p.130).</p> <p>Em sala de aula: “Também será importante que o professor elabore e ofereça aos alunos informações adicionais sobre a utilização dos OEDs fora da sala aula, posto que isso está ausente nas orientações que lhes são destinadas na coleção de DVDs” (p.130).</p>	
<p>Vontade de Saber História – Adriana Machado Dias, Marco Pellegrini e Keila Grinberg</p>	<p>Descrição dos OEDs: “A coleção é composta de quatro DVDs autoexecutáveis, com objetos distribuídos da seguinte maneira: DVD do 6º ano: cinco infográficos animados e um hipermídia; DVD do 7º ano: seis infográficos animados e um jogo eletrônico; DVD do 8º ano: cinco infográficos animados; DVD do 9º ano: sete infográficos animados. Todos os Objetos Educacionais são acompanhados por orientações ao professor, com sugestões e planos de atividades para cada objeto” (p.133).</p> <p>Análise dos OEDs: “Os OEDs da coleção destacam-se pelo leiaute bem elaborado e pela navegação hipertextual, provendo um ambiente</p>	<p>Descrição dos OEDs: os jogos e os infográficos podem indicar certa inovação tecnológica, mas isso não fica evidente ao não descrever a tipologia destes recursos.</p> <p>Análise dos OEDs: neste caso, a avaliação mostra que os OEDs são motivadores, trazem um conteúdo pertinente. No entanto, não fica claro que tipo de recurso trazem os OEDs que possam ser considerados inovadores e se possibilitam a construção do conhecimento histórico.</p>

	<p>sofisticado e de alta complexidade como atrativo para o aluno. A variedade de conteúdos abordados e as orientações específicas aos professores para cada objeto fazem da coleção um instrumento ainda mais interessante do ponto de vista pedagógico, pois torna ainda mais clara a relação dos temas abordados pelos objetos com os capítulos estudados no livro impresso, além de proporcionarem, por meio das multimídias, uma abordagem mais lúdica e interativa dos conteúdos do componente curricular História” (p.136).</p> <p>Em sala de aula: “A proposição de atividades interdisciplinares, baseadas no conteúdo multimídia presente nas orientações ao professor, também merece destaque. Nota-se, em diversos objetos, a possibilidade de essas atividades serem exploradas em um ou mais projetos articulados com outras disciplinas, colaborando para um processo de ensino-aprendizagem mais aberto à diversidade dos saberes, que pode ter um ótimo começo em sala de aula, mas pode ganhar impulso e estimular que o aluno se envolva, individual ou coletivamente, em</p>	<p>Em sala de aula: destaca a interdisciplinaridade e a possibilidade de o aluno tornar-se autônomo e transferir conhecimento para além da sala de aula.</p>
--	--	---

	atividades formativas para além do próprio limite das salas de aula” (p.136).	
--	---	--

Fonte: Autor e Guia de livros didáticos PNLD 2014. BRASIL, 2013³⁴.

No geral, observa-se que os OEDs aprovados em História se concentraram nas categorias de infográficos animados, audiovisuais e jogos. Nas avaliações do Guia fica evidente a importância das orientações específicas para os professores trabalharem com esses OEDs em sala de aula, bem como a relação dos temas abordados nos conteúdos digitais com os respectivos capítulos do livro didático. Para algumas avaliações é fundamental o elemento lúdico presente em certos OEDs, que podem facilitar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem do tema histórico em questão.

No entanto, as avaliações presentes no Guia mostram que os conteúdos multimídias não são, em geral, utilizados para a construção do conhecimento histórico durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os Guias consideram uma abordagem muito reduzida, mostrando uma avaliação ainda focada ainda no material impresso, deixando os comentários sobre os OEDs com uma característica mais técnica e generalista, sem conseguir entrar nos detalhes desses produtos. Algumas atividades propostas nos OEDs são vistas como possibilidades de “fixação ou sistematização de conteúdos”, o que pressupõe uma visão tradicional de memorização.

Bom lembrar que o formato do Guia, a resenha como análise crítica ou informativa de um livro, tem como característica elencar muito mais os pontos positivos do que as ressalvas. Os problemas que ora observamos nos OEDs só são possíveis de serem vistos por intermédio dos Guias, considerando as entrelinhas.

Conforme as novas maneiras de ler o mundo, baseadas na cibercultura, não se pensa em aproximar as literacias apresentadas por Ramos (2013), a não ser, provavelmente, em três coleções. Estas, provavelmente trazem tecnologia inovadora ao proporem socialização, interatividade e uso da *web* em forma de rede. Desta

³⁴ A fonte das duas primeiras colunas da tabela é o Guia, ou seja, os textos são citados do documento e da última é nossa análise autoral. Isso serve também para a tabela de análise do PNLD 2017.

forma, podemos inferir que o material digital/multimídia indicado pelo edital e resenhado no Guia, tem mais a ver com uma abordagem mecânica, linear, sem a pretensa “renovação” posta no discurso e além do mais, a cibercultura como imersão/construção do conhecimento, passa ao longe deste modo de entendimento.

4.1.2 PNLD 2017

No ano de 2015, o MEC publicou o edital do PNLD 2017 para as coleções do Ensino Fundamental II. A diferença mais perceptível desse edital para o anterior do mesmo nível de ensino (2014) é que os conteúdos educacionais digitais ficaram restritos ao Manual do Professor Multimídia (coleção **Tipo 1**, já que a **Tipo 2** é só com materiais impressos). No item 4.1.6 do edital observa-se que o “Manual do Professor Multimídia deverá conter o Manual do Professor impresso atrelado a conteúdos multimídia, não sendo permitida a presença de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes por meio do MP Multimídia” (BRASIL, 2015, p.2).

Assim, no espaço de menos de três anos, foi retirado do aluno a possibilidade de construção do conhecimento histórico a partir de conteúdos multimídias atrelados aos OEDs. Os professores continuam com o papel de “detentor” do conhecimento, sendo que os objetos são incluídos somente no Manual do Professor. É possível pensar que esse deslocamento do foco de produção dos conteúdos multimídias dos alunos para os professores, seja resultado da pouca infraestrutura tecnológica existente nas escolas e que representa um obstáculo na inserção massiva de TDICs e da cibercultura para os alunos da educação pública. Além disso, devemos levar em consideração a dificuldade de acesso dos professores aos conteúdos multimídias dos PNLDs anteriores, do ponto de vista técnico, como da cultura da internet (cibercultura).

Os conteúdos digitais atrelados ao Manual do Professor são voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados no Manual do Professor impresso. Além disso, o Manual do Professor multimídia visa a explicar conteúdos que o impresso não permite, utilizando a linguagem digital. O edital, assim como o do PNLD 2014, também determina que os conteúdos digitais “não podem possuir links que exijam conexão com a internet, sendo que todos os links e hiperlinks deverão compor o

projeto editorial do Manual do Professor, sem exigência de acesso externo e conexão com a internet” (BRASIL, 2015, p.4), ou seja, o MEC solicita a utilização das TDICs na produção desses conteúdos para os professores, mas impõe uma barreira para a completa imersão na cibercultura. Existe um limite evidente ao afirmar que esses novos conteúdos objetivam alcançar o contexto “tecnológico” do século XXI, mas não permitem que esses mesmos conteúdos façam uso de todas as possibilidades do mundo virtual, construindo conhecimento (e uma sociedade) em rede – características principais da cibercultura.

Seguindo as mudanças propostas no edital do PNLD 2016, esse edital solicita somente conteúdos para os professores, não sendo admitidos atividades pedagógicas a serem desenvolvidas diretamente com os estudantes. Os conteúdos educacionais digitais presentes no Manual do Professor Multimídia devem contribuir para a formação e atualização dos docentes, mas permanece uma vertente tradicional, distante das literacias possibilitadas pelo conjunto cibercultura/ciberespaço.

No Guia dos livros didáticos aprovados no PNLD 2017, publicado em 2016, muito se fala sobre a pertinência da internet e dos dispositivos próprios da cibercultura (mesmo sem citar esse conceito), como os *smartphones*, que supostamente estariam nas mãos de jovens de todas as idades e condições sociais. Mas o documento conclui essa ideia tratando da dificuldade de selecionar informações relevantes e de maneira crítica no “oceano informacional” disponível na rede mundial de computadores. Assim, é cada vez mais indispensável a figura do professor e da educação, especialmente em História, para que os jovens não se percam e possam utilizar criticamente todas essas possibilidades.

Nem todas as obras foram inscritas com o Manual do Professor Multimídia e das que foram, nem todas conseguiram ser aprovadas. Conforme a Tabela 3, das 14 coleções resenhadas no Guia, somente 5 são do Tipo 1, ou seja, aprovadas com o Manual do Professor Multimídia. Um número menor, especialmente comparado com o universo de escolas e professores atendidos pelo PNLD e também se comparado ao PNLD 2014.

Tabela 6 - Obras aprovadas PNLD 2017

Obras aprovadas	Editora	Tipo da coleção
Historiar – Gilberto Cotrim e	Saraiva Educação	Tipo 2

Jaime Rodrigues		
Projeto Mosaico História – Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Editora Scipione	Tipo 1
Vontade de Saber História – Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini	FTD Educação	Tipo 2
Projeto Araribá História – Maria Raquel Apolinário	Editora Moderna	Tipo 1
História para nosso tempo – Flávio Berutti	Editora Positivo	Tipo 1
Estudar História: das origens do homem à era digital – Patrícia Ramos Braick	Editora Moderna	Tipo 2
História nos dias de hoje – Flávio de Campos, Miriam Dolhinikoff e Regina Claro	Editora Leya	Tipo 1
Projeto Teláris História – Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi	Editora Ática	Tipo 1
Projeto Apoema História – Renato Mocellin e Rosiane de Camargo	Editora do Brasil	Tipo 1
História.doc - Daniela Buono Calainho, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria	Saraiva Educação	Tipo 2
Piatã História – Carla Maria Junho Anastasia e Vanise Maria Ribeiro	Editora Positivo	Tipo 1
História, Sociedade & Cidadania – Alfredo Boulos Júnior	FTD Educação	Tipo 1

Jornadas.hist História – Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo	Saraiva Educação	Tipo 1
Integralis História – Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago	Editora IBEP	Tipo 2

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2017. BRASIL, 2016.

Os MPs multimídias dessas coleções foram avaliados segundo critérios definidos no edital e exemplificados na seguinte ficha de avaliação divulgada no Guia.

Tabela 7 - Ficha de avaliação Manual do Professor Multimídia - PNLD 2017

Crítérios gerais	Bom	Regular	Insuficiente	Ausente/Não
Apresenta legendas, no caso de arquivos em vídeos.				
Apresenta adequação da página aos diferentes formatos da tela.				
Apresenta navegação direta entre a versão digital do manual impresso e os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) nele constantes.				
Permite busca por palavras no texto.				
Disponibiliza acesso aos recursos digitais, por meio de um índice de referência com indicação da página em que é referido no manual impresso e o link de acesso direto.				
Possibilita a marcação de páginas como favoritas para				

retorno rápido.				
Possibilita a ampliação ou a redução das páginas, de forma a se adequar à necessidade visual e computacional do professor.				
Apresenta o conteúdo do Manual do Professor impresso correspondente, integrado a OEDs, clicáveis na própria página, para uso exclusivo do professor.				
Apresenta material pertinente e de uso adequado às estratégias pedagógicas da obra, acompanhado de orientações procedimentais.				
Está isento de problemas técnicos que impedem ou comprometem a navegação e a avaliação dos OEDs.				
Apresenta índice de referência dos OEDs.				
Permite o acesso aos OEDs tanto pelo índice de referência quanto pelos ícones nas páginas em que são indicados.				
Apresenta todos os <i>links</i> e <i>hiperlinks</i> do seu projeto editorial do Manual do Professor, sem exigência de acesso externo e conexão com a internet para o seu uso				

efetivo.				
Está isento de apresentar objetos educacionais que solicitem respostas de problemas ou de atividades.				
Os OEDs constantes no MPD atendem aos critérios gerais e específicos do componente curricular História presentes no Edital PNLD 2017.				

Fonte: Guia de livro didático PNLD 2017. BRASIL, 2016.

Categorizando os critérios, não entendemos que há necessidade de produzir uma tabela, na medida em que a única indicação pedagógica seria: “Apresenta material pertinente e de uso adequado às estratégias pedagógicas da obra, acompanhado de orientações procedimentais”. Enquanto em relação ao ensino de história: “Os OEDs constantes no MPD atendem aos critérios gerais e específicos do componente curricular História presentes no Edital PNLD 2017”. Sendo que o restante dos critérios são de cunho técnicos.

Tabela 8 – Resenhas dos Manuais do Professor Multimídia PNLD 2017

Coleção	Análise do Guia	Análise do autor
Projeto Mosaico História – Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Descrição: “No Manual do Professor Multimídia, há quantidade variada de Objetos Educacionais Digitais (OEDs), que tratam de temas distintos para cada ano do ensino fundamental. Além dessas temáticas, há conteúdo destinado à fundamentação historiográfica e didático-pedagógica da obra. As seções relativas a esse conteúdo são: Orientações para o uso	Descrição: destaca o conteúdo. Mas tudo indica que é um conteúdo que poderia estar no manual impresso. Análise da obra: nenhum dos recursos apresentados nos levam a entender que existe de fato um fomento para o

	<p>didático do Manual do Professor multimídia; O Ensino da História; História dos povos indígenas e afrodescendentes; A construção da imagem da mulher; Desafios das Interdisciplinaridades e O trabalho com fontes históricas”.</p> <p>Análise da obra: “O Manual do Professor Multimídia apresenta uma configuração técnica de fácil acesso, disponibilizando ao professor diversificadas e dinâmicas ferramentas de consulta e de visualização do seu conteúdo. Destaca-se a discussão do debate historiográfico e de temáticas do campo da reflexão docente atual, em particular as relacionadas ao ensino de História. Outra contribuição do Manual Multimídia é o cuidado com o aspecto metodológico no desenvolvimento do conteúdo. Nesse sentido, a maioria dos objetos digitais é iniciada com um <i>slide</i> introdutório, seguido da informação dos propósitos do referido conteúdo e da abordagem específica de cada assunto. No MPM, apresentam-se recursos variados e criativos, como infográficos, <i>slides</i>, linhas do tempo, textos-release e vídeos, alguns em formato de entrevista,</p>	<p>uso da cibercultura, mas de tecnologias como infográficos, <i>slides</i>, linhas do tempo, textos-release e vídeos, alguns em formato de entrevista, o que podem ser traduzidas como certa inovação tecnológica.</p>
--	---	---

	especialmente os objetos digitais direcionados para discussões do campo da formação docente” (p.47).	
<p>Projeto Araribá História – Maria Raquel Apolinário</p>	<p>Descrição: “O Manual do Professor Multimídia é composto por quatro volumes e cada um possui quatro OEDs acompanhados de orientações para o professor. Nessas orientações, encontram-se a descrição do OED, os conteúdos abordados e seus objetivos, uma apresentação do tema do OED no tópico <i>O objeto digital e o livro didático</i>, seguido por <i>Como usar o objeto digital</i>. O Manual contém, ainda, a reprodução do Manual do Professor impresso e ferramentas para navegação, como o índice por OED, a marcação de páginas, as anotações e a ampliação da visualização da tela” (p.59).</p> <p>Análise da obra: “Os quatro objetos educacionais de cada volume do Manual do Professor Multimídia são instigantes, estão diretamente relacionados aos temas tratados nos livros impressos e avançam no sentido de oferecer mais recursos para professores. As orientações para o seu uso são adequadas, elencando-se os conteúdos e os objetivos de cada OED e sugerindo possibilidades de trabalho</p>	<p>Descrição: reproduz o manual impresso e se caracteriza pelo hipertexto, ou seja, tecnologia mais tradicional que inovadora.</p> <p>Análise da obra: destaca conteúdos e pouco diz sobre a questão tecnológica. Contudo, o pouco que diz, remete à ideia de que o manual impresso poderia ser suficiente.</p>

	<p>interdisciplinar, bem como outras leituras. Entre esses OEDs, destaca-se o que trata da questão trabalho e gênero, trazendo discussões conceituais que não encontraram espaço na versão impressa. As ferramentas oferecem uma navegação prática ao professor”. (p.59)</p>	
<p>História para o nosso tempo – Flávio Berutti</p>	<p>Descrição: “No Manual do Professor Multimídia, está disponibilizado um conjunto de vídeos informativos e culturais, articulados a questões que dizem respeito ao ensino de História, tais como: História e Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena; Evidências históricas e Museus em sala de aula; Educação Inclusiva; Educação e Tecnologias”. (p.65)</p> <p>Análise da obra: “O Manual do Professor Multimídia apresenta, como OEDs, vídeos temáticos que dialogam com a proposta pedagógica, enfatizando o respeito à diversidade cultural, a valorização do patrimônio cultural e a promoção da mulher, dos indígenas e dos afrodescendentes. Com sumário organizado, ícones com boa legibilidade e fácil compreensão de suas funções, facilita o acesso às informações, bem como a interação</p>	<p>Descrição: destaca o conteúdo inovador, mas ao dizer que prevalece o recurso do vídeo, lembra que no manual impresso poderia conter a indicação, o link do vídeo.</p> <p>Análise da obra: destaca conteúdos e pouco diz sobre a questão tecnológica. Contudo, o pouco que diz, remete à ideia de que o manual impresso poderia ser satisfatório.</p>

	do professor com o material que o compõe” (p.66).	
História nos dias de hoje – Flávio de Campos, Miriam Dolhinikoff e Regina Claro	<p>Descrição: O Manual do Professor Multimídia conta com OEDs, entre vídeos, infográficos e animações, subdivididos nos quatro volumes da coleção. Apresenta OEDs que aprofundam o repertório de informações sobre conteúdos históricos e possibilitam a reflexão a respeito de temas que envolvem o cotidiano do professor, como: a História e cultura indígena, a oralidade como fonte, a construção de saberes históricos escolares e a interdisciplinaridade” (p.77).</p> <p>Análise da obra: “No Manual do Professor Multimídia, por meio dos objetos digitais nele inseridos, privilegia-se a ampliação do repertório de conteúdos históricos e também dos conceitos, das concepções e das metodologias de ensino. É o caso dos vídeos mais reflexivos, notadamente aqueles que circundam temas como a interdisciplinaridade e a História oral. Investe-se, também, no tratamento da História e cultura indígena, da África e dos afro-brasileiros” (p.77-8).</p>	<p>Descrição: destaca o conteúdo. Mas tudo indica que é um conteúdo que poderia estar no manual impresso.</p> <p>Análise da obra: destaca conteúdos e pouco diz sobre a questão tecnológica. Contudo, o pouco que diz, remete à ideia de que o manual impresso poderia ser suficiente para auxiliar o professor.</p>
Projeto História – Teláris e Gislane	Descrição: “No Manual do Professor Multimídia, apresentam-	Descrição: positiva os conteúdos e é uma das

<p>Azevedo e Reinaldo Seriacopi</p>	<p>se os OEDs, compostos por material interativo com imagens, vídeos e textos específicos de algumas temáticas tratadas na coleção, intitulados: Interdisciplinaridade; Educomunicação; Como trabalhar com a História da África; Como trabalhar História dos povos indígenas; Temas Transversais; Competência Leitora; Como trabalhar imagens na sala de aula; Como trabalhar a relação passado X presente; Violência e Bullying na escola” (p.83).</p> <p>Análise da obra: “No Manual do Professor Multimídia, merecem relevo os vídeos de formação, nos quais especialistas de diferentes áreas tratam de temáticas como interdisciplinaridade, violência e <i>bullying</i>. Os OEDs são formados por vídeos, textos e imagens que auxiliam diretamente na elaboração das aulas e na compreensão da educação escolarizada de forma geral” (p.83).</p>	<p>avaliações que destaca a interatividade. Enfatiza também a possibilidade de interdisciplinaridade.</p> <p>Análise da obra: embora destaque na descrição, na análise, apesar de positivar o MPM, silencia quanto a possibilidade de interatividade, importante para a qualidade inovadora da multimídia.</p>
<p>Projeto Apoema História – Renato Mocellin e Rosiane Camargo</p>	<p>Descrição: “No Manual do Professor Multimídia, os OEDs são apresentados juntamente com os objetivos de cada um. O volume do 6º ano possui nove OEDs, e o volume do 7º ano possui oito desses</p>	<p>Descrição: positiva os conteúdos e é outra das avaliações que destaca a interatividade.</p> <p>Análise da obra: enfatiza positivamente</p>

	<p>materiais. Tanto o volume do 8º ano como o volume do 9º ano possuem dez OEDs. São vídeos, infográficos e/ou animações interativas acompanhados de informações sobre navegabilidade e formas de manipulação” (p.89).</p> <p>Análise da obra: “O Manual do Professor Multimídia aprofunda temas do manual impresso, destinados à formação do professor, principalmente em vídeos que tratam do exercício, do respeito, da tolerância, do papel das identidades e das relações de gênero na escola. Aborda, também, os temas: interdisciplinaridade, tecnologias digitais e competências” (p.89).</p>	<p>os conteúdos e silencia quanto à interatividade presente na descrição.</p>
<p>Piatã História – Carla Maria Junho Anastasia e Vanise Maria Ribeiro</p>	<p>Descrição: “No Manual do Professor Multimídia, os OEDs estão distribuídos em número de nove itens comuns, repetidos em cada volume, acrescido de um número variado de itens específicos para cada volume. O acesso aos OEDs é efetuado por meio de um sumário digital ou por meio dos ícones dispostos nas páginas do Manual do Professor Multimídia, que permitem acesso direto aos itens” (p.101).</p> <p>Análise da obra: “No Manual do Professor Digital, todos os OEDs</p>	<p>Descrição: bem genérica e não permite entender como se organiza ou o que sustenta tecnologicamente o MPM.</p> <p>Análise da obra: apresenta o MPM como suporte de várias tipologias de recursos, o que certamente é fundamental para um material multimídia. Porém, percebe-se os</p>

	<p>estão dispostos na condição de vídeos com depoimentos, explicações, narrativas, análises de gravuras, sínteses e orientações de trabalho. O material é composto por propostas interessantes de inclusão educacional e uso dos museus como ferramenta didática, bem como itens pertinentes para realizar análise iconográfica. Incentiva pensar o conhecimento histórico como saber produzido e mediado por fontes históricas, além de reconhecer a contribuição das novas tecnologias para o ensino de História” (p.101-2).</p>	<p>mesmos conteúdos poderiam ser apresentados no manual impresso, inclusive os vídeos, que podem ser indicados no material impresso.</p>
<p>História, Sociedade & Cidadania – Alfredo Boulos Júnior</p>	<p>Descrição: “No Manual do Professor Multimídia, dispõem-se os OEDs e as orientações para seu uso. Cada volume apresenta um conjunto de materiais audiovisuais, composto por uma parte comum e por alguns vídeos específicos. Alguns vídeos comuns são: Contextualização do aprendizado; O ensino de História: Pesquisa na era digital; Oficina de vídeo e Avaliação como medição de aprendizagem” (p.107).</p> <p>Análise da obra: “O Manual do Professor Multimídia apresenta debates sobre importantes temas no campo educacional, como avaliação</p>	<p>Descrição: positiva o conteúdo e não diz nada sobre o MPM como tecnologia.</p> <p>Análise da obra: também destaca e elogia o conteúdo e não se refere à questão tecnológica. Não tem como saber dos recursos do MPM.</p>

	<p>e interdisciplinaridade, indicando critérios e parâmetros que auxiliam a estabelecer uma relação da História com outras disciplinas, além de fornecer orientações ao professor sobre a proposta didática e o uso da coleção, para além do constante no material impresso. Destaca-se a abordagem sobre as mulheres, assim como se destacam as explicações sobre o uso de imagem e do cinema no ensino de História” (p.107).</p>	
<p>Jornadas.hist História – Maria Luísa Vaz e Silvia Panazzo</p>	<p>Descrição: “O Manual do Professor Multimídia contém 16 painéis com recursos digitais – quatro por volume –, que abordam e aprofundam conteúdos ou conceitos apresentados na coleção. Cada painel é composto por excertos de textos digitalizados, imagens legendadas, áudio-texto e trechos de filmes. Na parte comum a todos os volumes da coleção, apresentam-se os tópicos: Novas possibilidades de ensinar e aprender; Tecnologia e Educação; Desafio: integrar conteúdo, aprendizado e tecnologia; Da web 1.0 à web semântica e Recursos da internet que podem ser explorados na educação” (p.113). Análise da obra: “O Manual do</p>	<p>Descrição: positiva o conteúdo e a variedade de recursos que o MPM oferece. Análise da obra: o diferencial é que trabalha com a concepção de que a internet pode ser um suporte interessante de aprendizagem. Também positiva os variados recursos apresentados no MPM.</p>

	<p>Professor Multimídia apresenta pressupostos pedagógicos sobre como relacionar educação e tecnologia, as quais incentivam não só a pesquisa na internet, mas também a produção e a divulgação de conteúdo por meio dela. Os recursos digitais disponibilizados adicionam fontes imagéticas, audiovisuais e textuais que possibilitam o acesso a discussões e a revisões historiográficas sobre diferentes processos históricos relacionados à diversidade cultural, à cultura e à história de povos indígenas e africanos, às lutas sociais em favor da liberdade, da democracia e da justiça social” (p.113).</p>	
--	--	--

Fonte: Autor e Guia de livros didáticos PNLD 2017. BRASIL, 2016.

Os critérios de avaliação, que fundamentaram a produção dessas resenhas, dos MPs Multimídia de História apresentam algumas das falhas percebidas nos critérios do PNLD 2014, não entendendo os conteúdos digitais e multimídias como transformadores do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico apresentado nos livros didáticos. Por vezes se elogia a questão do tratamento dos conteúdos ou a variedade de recursos apresentados nos MPs Multimídia, mas sobre palavras-chave como interatividade, pouco se confere importância e a questão do conhecimento em rede é silenciada.

Vários critérios focam mais nas questões técnicas, operacionais dos manuais, do que nos elementos didáticos e pedagógicos inerentes ao ensino de História. A História Digital, assim como nos outros programas, não é mencionada em nenhum momento. Não se analisa como as TDICs podem modificar e ampliar as possibilidades para os docentes de História. A cibercultura, que está no cerne do contexto histórico

“marcado pela generalização do acesso à internet por meio, sobretudo, de telefones celulares” (BRASIL, 2015, p.10), também não aparece em nenhum dos critérios, mostrando que não estava em pauta se os OEDs poderiam influenciar positivamente a construção de conhecimentos em rede, uma das bases da relação entre cibercultura e educação.

Dessa maneira, percebe-se que esses programas representaram uma “inovação conservadora”, ao incluírem o componente digital para as obras didáticas de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que esse processo ainda está em seus estágios iniciais e, visto que o MEC modificou e restringiu a solicitação de conteúdos digitais nos últimos PNLDs, a perspectiva de desenvolvimento nessa área não é satisfatória.

Por exemplo, no PNLD 2018, para Ensino Médio, a única menção à digital se faz no uso de obras acessíveis (para alunos com algum tipo de deficiência), utilizando uma versão do livro em formato digital em *ePub3*³⁵. Já nos PNLD 2019 (para os anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado entre 2016 e 2017) e 2020 (anos finais do Ensino Fundamental, produzido em 2018) o edital solicitou um complemento ao Manual do Professor, chamado “material digital”, composto por alguns tipos de conteúdos impressos (por exemplo, sequências didáticas e planos de desenvolvimento) e “material digital audiovisual (áudio, vídeo, videoaula)”, ou seja, novamente percebemos uma confusão no uso do termo “digital”, já que boa parte desses conteúdos são textuais, da ordem do impresso. Além disso, esses vídeos são destinados aos alunos, mas entregues somente ao professor, tirando do aluno a autonomia em relação à construção de seu conhecimento.

Talvez a baixa demanda fez com que os conteúdos digitais tenham gradativamente perdido espaço nos editais, sendo substituídos por outros tipos de conteúdos e demandas. Todavia, essa é uma questão que não está no escopo da pesquisa, embora nos mostre que nem mesmo se alcançou uma abordagem de fato renovadora quanto ao uso do mundo virtual e este caminho foi previamente bloqueado, talvez pela realidade que se impõe. Segundo Cysneiros,

[...] o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais

³⁵ Para mais informações: <https://colofao.com.br/1299/o-epub3-que-o-pnld-quer/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova seqüência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados (CYSNEIROS, 1999).

Falta de recursos para todos os setores da educação, resistência dos professores, burocracia institucional, infraestrutura e equipamento inadequados. Todos esses elementos, de uma forma ou de outra, foram expostos em nosso estudo para compreender os limites da cibercultura e das TDICs nos PNLDs de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda não foram realizados estudos suficientes sobre o tema para chegarmos a uma conclusão definitiva sobre o grau de utilização dos OEDs e conteúdos ditos “digitais” presentes no PNLD, nem se essa utilização é traz efeitos positivos ou negativos para a educação brasileira. O que pode-se dizer, é que quando se fala da inserção desse tipo de conteúdo via educação pública, o termo “inovação conservadora” é parece o mais adequado.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos ao longo da presente dissertação, apontar os limites da cibercultura e das TDICs nos documentos oficiais dos PNLD 2014 e 2017 (dos anos finais do Ensino Fundamental), com especial atenção para o componente curricular de História. Levantamos a hipótese de que o insucesso da implementação dos conteúdos digitais nos livros didáticos da educação pública não está ligado somente a um fator, mas sim ao conjunto de causas que vão desde a falta de infraestrutura e recursos para a educação até o despreparo de editoras e professores para produzir/lidar com os conteúdos digitais vinculados aos livros didáticos.

O material analisado nos mostra uma distância em relação o que seria, de fato, o mundo virtual e sua potencialidade para a construção do conhecimento, no caso, o histórico.

O presente trabalho passou por algumas mudanças de percurso, como é normal em pesquisas científicas. Inicialmente, buscávamos analisar as apropriações que os professores de história fizeram dos OEDs vinculados aos livros didáticos dos PNLDs 2014, 2015 e 2017. No entanto, ao longo da pesquisa e, principalmente, após a qualificação, evidenciou-se que para o presente momento esse não seria o melhor curso a seguir.

Assim, decidimos que seria melhor focar a análise nos documentos oficiais de dois programas do livro didático do mesmo nível de ensino, os anos finais do Ensino Fundamental, nos PNLD 2014 e 2017, que representam, ao nosso ver, o início e o fim do ciclo de inserção de conteúdos educacionais digitais no PNLD. O foco dessa análise foi avaliar os limites da cibercultura e das TDICs, bem como comparar as transformações de um programa (2014) para o outro (2017).

Nossa pesquisa não está deslocada de seu contexto histórico, bem como dos interesses pessoais e profissionais do pesquisador, colocando o tema das relações entre cibercultura e ensino de história como norte de toda a intencionalidade do trabalho. Compreendemos que a presença cada vez mais forte das TDICs e da cibercultura em todos os campos de nossas vidas não pode ser deixada de lado nas pesquisas históricas, nem no campo do ensino de história.

Longe de esgotar o tema, nosso objetivo foi iniciar uma discussão sobre o que consideramos um processo de “inovação conservadora” do MEC ao inserir nos

editais dos PNLD o pedido de complementos digitais aos livros didáticos, sem considerar alguns fatores essenciais já comentados ao longo da dissertação, como por exemplo, a questão da infraestrutura e a falta de preparo para o trabalho com conteúdos digitais de História. Nesse último fator, verificamos que praticamente todos os envolvidos mostram o despreparo, do MEC às editoras, passando pelos produtores de conteúdos, avaliadores, professores e alunos.

Para melhor entender e avaliar essas complexas questões, dividimos a dissertação em três capítulos. O primeiro deles, intitulado “Acerca do aporte teórico”, procuramos discorrer sobre a estrutura teórica da pesquisa. Esta se baseou no diálogo entre o campo da Didática da História e dois campos da História Pública e História Digital.

Partindo do pensamento dos pensadores alemães Bergmann e Rüsen, procuramos perceber a presença da História (e a forma como ela é ensinada e aprendida) na vida prática das pessoas. Compreendendo os conteúdos didáticos como um dos mais importantes elementos no processo de construção do conhecimento histórico de grande parte das pessoas no Brasil (ao longo da vida educacional), acreditamos que a Didática da História acrescentou ao estudo dos documentos oficiais do PNLD.

Sendo o PNLD um programa de educação pública, utilizamos também o campo da História Pública para nos auxiliar na análise dos mecanismos discursivos dos documentos oficiais. Como dito anteriormente, a História Pública visa aumentar a quantidade e a diversidade das audiências do conhecimento histórico, produzido tanto por historiadores profissionais, quanto por outros profissionais envolvidos, por exemplo, na produção dos livros didáticos de história e dos conteúdos digitais de história que foram vinculados aos livros didáticos nos PNLD.

O PNLD, como avaliação do livro didático, busca realizar uma espécie de filtro dos conhecimentos presentes nesses materiais, como modo de “controlar” a História Pública, no sentido de romper com algumas noções que circulam na sociedade e são muito problemáticas. Podemos analisar o livro didático como uma forma, não científica, mas baseada na ciência, para que o senso comum, ou História Pública se atualize. Não garante ideias mais elaboradas, mas tem como objetivo interferir em questões históricas mais sensíveis e polêmicas ao grande público, especialmente em nosso contexto de internet e redes sociais onde o conhecimento (e o “não-conhecimento”) é distribuído de maneira mais horizontal.

Como estamos analisando os limites da cibercultura e das TDICs, não poderíamos deixar de utilizar o campo teórico da História Digital em complemento aos outros dois campos já citados. Mais conhecida nos EUA e na Europa, a História Digital acompanha as discussões da História Pública a respeito da ampliação do alcance da História, mas utilizando da cibercultura e das TDICs para produzir, divulgar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da História.

O segundo capítulo, “TDICs e educação no Brasil”, procuramos estruturar a discussão em dois recortes históricos, das políticas públicas de inserção das TDICs na educação pública do Brasil e outro do próprio PNLD.

Avaliamos as principais iniciativas do poder público no que se refere a informática educacional, começando em meados de 1980, até as políticas mais amplas e estruturadas no início do século XXI, com programas como o ProInfo, Internet para todos e Um Computador por Aluno. Percebemos as dificuldades de implementação de praticamente todos os programas, dada a falta de investimentos para toda a área educacional no país.

O segundo recorte histórico foi do PNLD, de capital importância para compreendermos o atual estado do programa, bem como as principais transformações ao longo de sua história. Apesar dos muitos obstáculos, o programa ainda é um dos maiores do mundo e ano após ano consegue atingir seu principal objetivo, que é levar os livros didáticos gratuitamente aos alunos de todas as regiões do país.

Já no terceiro capítulo, “Limites da cibercultura e das TDICs nos documentos oficiais dos PNLD”, procuramos analisar os editais e guias dos PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental (2014 e 2017), para responder a seguinte questão: quais são os limites da cibercultura e das TDICs nos editais e guias (especialmente do componente curricular de História)?

A partir de nossa análise, compreendemos que a inserção de conteúdos educacionais digitais nos PNLD, representou uma “inovação conservadora” e não uma “inovação em tecnologias educacionais” como a apresentação do Guia do PNLD 2014 de História afirmou. A presença das TDICs é notada em alguns momentos na primeira inserção dos chamados conteúdos multimídias, especialmente no que concerne aos tipos de conteúdos que o MEC solicitou no PNLD 2014. Todos esses conteúdos deveriam ser utilizados via computador, mas

sem a necessidade de conexão à internet, ou seja, utiliza-se a tecnologia, mas não a cibercultura, já que esta se faz impreterivelmente em rede, on-line, no ciberespaço.

Também procuramos nesta dissertação, apresentar e analisar as principais diferenças entre os PNLD 2014 e 2017. Vimos que no PNLD 2014 os conteúdos multimídias (OEDs) foram solicitados e produzidos visando os alunos, com materiais de apoio (planos de aulas) para que os docentes tivessem mais subsídios para a utilização dos objetos em sala de aula. Já no PNLD 2017, os conteúdos são produzidos visando o professorado, ou seja, retira-se toda autonomia dos alunos ao deixar os conteúdos exclusivamente na mão do professor. O edital solicitou um Manual do Professor Multimídia, com conteúdos para o professor trabalhar coletivamente com os alunos e/ou OEDs “voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados no Manual do Professor impressor” (BRASIL, 2015, p.4). Assim, esses materiais visavam também complementar a formação docente a respeito de temas variados, não só o uso das TDICs, como poderia ser de esperar.

Observamos que, apesar do MEC insistir que a presença dos conteúdos multimídias nos PNLD marca um momento de inovação educacional, isso não aconteceu de fato. Para um elemento tecnológico realmente fazer diferença positiva no cotidiano de docentes e discentes, é preciso que tenha ampla distribuição, implementação e aceitação. E tudo isso não acontece de uma hora para outra, nem sem sérios investimentos, não só de infraestrutura técnica, mas também de formação continuada dos profissionais da educação. Dessa maneira, podemos pensar também que a inserção de conteúdos digitais no PNLD foi um dos passos do movimento de ação afirmativa promovido pelo governo (transição do período Lula para o primeiro mandato de Dilma Rousseff em 2011) para diminuir a distância entre os alunos da escola pública e da escola privada em termos de acesso as TDICs, da mesma maneira que programas como o Um Computador por Aluno (mencionado no segundo capítulo).

Vimos aqui que os OED não conferem com as literacias da cibercultura, sendo que poderíamos também ter enveredado pelo caminho em que se discute os conceitos históricos substantivos e estruturais dos OED, porém, não foi esta a nossa opção. Em estudos futuros podemos analisar estes conceitos, pois também não adianta fazer com que os OEDs consigam adentrar no mundo virtual se os seus

conteúdos continuam tradicionais, ou seja, baseado em uma história linear, cronológica, quatripartite, factual.

A perspectiva para o futuro não é das melhores, já que nos PNLD 2019 (anos iniciais do Fundamental) e 2020 (anos finais) o MEC conservou o pedido de conteúdos complementares para os docentes, mas sem o elemento multimídia que caracterizou os outros programas. Esses complementos também são off-line, ou seja, a cibercultura ainda está de fora dos programas do livro didático.

Esperamos, no entanto, que esse trabalho abra algumas possibilidades de pesquisa para o futuro, seja um doutorado ou pesquisas desenvolvidas por outras pessoas, analisando outras perspectivas, como as relações de poder envolvidas no PNLD (buscando, por exemplo, atas de reuniões, assembleias e audiências públicas), as questões de âmbito político e econômico (influências do mercado editorial) que podem lançar outras luzes na história da inserção de elementos das TDICs no programa do livro didático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **História pública:** entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. Trabalho apresentado no XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, RN. 2013.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: Encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. História. Porto, III Série. Vol. 2, 2001, pp.13-21.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V. 9. No, 19, set.89/fev.90, pp.29-42.

BIANCONCINI DE ALMEIRA, Maria Elizabeth. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Boletim de Educação Matemática**. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221870006>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: História. Ensino Fundamental. Anos Finais**. - Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: História**. Ensino Médio. - Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2017: História. Ensino Fundamental. Anos Finais**. - Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Edital de 1939**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sql_orgao=NI.

Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. **Edital de 1945**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=DEL&num_ato=00008460&seq_ato=000&vlr_ano=1945&sql_orgao=NI.

Acesso em: 7 jun. 2017.

CABRAL, M. A. **Tecnologias de informação na era das línguas**. In: Gabinete de estudos de planejamento. O computador no ensino-aprendizagem de línguas. Actas. Lisboa: MEGEP, 1990.

CAINELLI, Marlene e SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008. p. 153-170.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**. "Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História". Rio de Janeiro, Vol. 07, nº.

07, pp. 35-53, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602/18398>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**, 2007. 252 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CETIC. **Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2015**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

CHARTIER Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. Trad. Fúlvia M .L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

COHEN, Daniel J; ROSENZWEIG, Roy. **Digital history: a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the Web**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005. Disponível em: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/> Acesso em: 28/10/2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Currículo, história e tecnologia: que articulação na formação inicial dos professores?* Dissertação de mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

_____. *Tecnologia, temporalidade e história digital: interpelações ao historiador e ao professor de história*. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

_____ PERES, Marcus Vinicius Monteiro. *Demandas do presente e sentidos de tempo histórico no ensino de história: escritas do passado em um material didático digital*. In: Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/222/143>
Acesso em: 24/02/2016.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, Los Andes, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999, disponível em: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2016.

DOUGHERTY, Jack e NAWROTZKI, Kristen. *Writing History in the Digital Age*. Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/d/dh/12230987.0001.001/1:3/--writing-history-in-the-digital-age?q=dculture;rgn=div1;view=fulltext;xc=1> Acesso em: 28/10/2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 85-102, Apr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000100085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de jun. 2017.

FONTES, Paulo, DE MATTOS, Marco Aurélio Vanucchi Leme, HEYMANN, Luciana. Editorial: História pública. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, Jul-dez. p. 229-230, 2014.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e Limites na Construção do Conhecimento Histórico em Conexão com o Mundo Virtual**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Londrina, 2009.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Minho.

GALLINI, Stefania & NOIRET, Serge. *La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al dossier historia digital*. **Historia Crítica**, n.43, 2011, pp. 16-37.

GARÍGLIO, José Angelo e SILVA, Cleber Tadeu Antão da. A formação continuada

de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 31, set./dez. 2010. p. 481-503.

GÔNGORA, Fábio Vinicius. **O passado em bits: uma investigação sobre o uso de fontes em suporte digital no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

HANSEN, João Adolfo. Leitura de Chartier. **Revista de História**. São Paulo, N. 133. 2o semestre de 1995, p.125.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

IEEE, Institute of Electrical and Electronics Engineers. **Apresenta textos sobre objetos de aprendizagem**, 2005. Disponível em: <<http://ltsc.ieee.org/wg12/index.html>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

LEMONS, André e LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LUCCHESI, Anita. **DIGITAL HISTORY E STORIOGRAFIA DIGITALE: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Expandindo as fronteiras do ensino: os conteúdos multimídias nas coleções de história do PNLD 2014. **Fronteiras: Revista de História**, MS. v. 18, n. 3, p. 186 – 201. Jan-Jun. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-

144, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

MORAN, Manuel José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, maio 2015, p. 28-51.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRADO, Eliane Mimesse. Os livros didáticos impressos e digitais na educação básica. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16576_7719.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

PRIOSTE, Cláudia. **O adolescente e a internet. Laços e embaraços no Mundo Virtual**. São Paulo: Edusp, 2016.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): Cultura midiática, currículo e ação docente. Curitiba: Editora CRV, 2015.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012.

ROMEIRO, Kauana Candido. **Os objetos educacionais digitais nos livros didáticos e o ensino de História: a cultura material e o presente**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**.

São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. **Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014. 346 p.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.

SILVA, Marco Antonio. Avaliar a avaliação: um caminho para aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 399-405, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Nov. 2015.

TAROUCO, Liane Margarina Rockenbach (org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.