



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

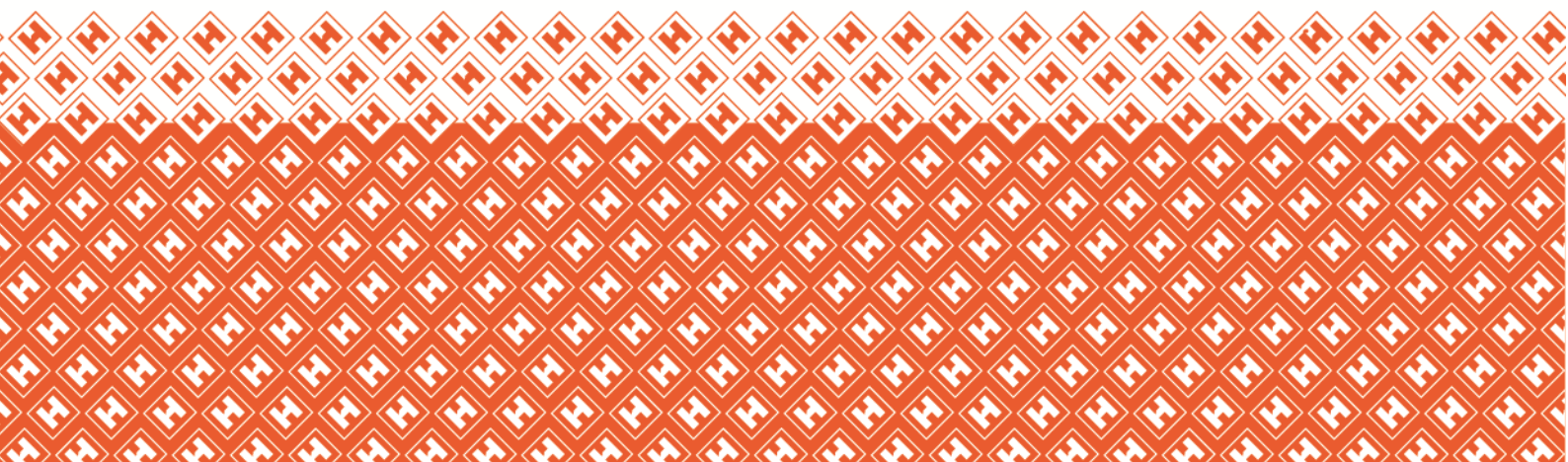
---

ERIC FREITAS RODRIGUES

**Tecnologia, inovação e ensino de  
história: o ensino híbrido e suas  
possibilidades**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Agosto / 2016



**ERIC FREITAS RODRIGUES**

**TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: O ENSINO HÍBRIDO E  
SUAS POSSIBILIDADES**

**Dissertação e material didático audiovisual  
apresentados como parte dos requisitos para a  
obtenção do grau de mestre em Ensino de História.**

**Orientadora: Dra. Samantha Viz Quadrat**

**NITERÓI**

**2016**

## **Folha de Aprovação**

**Tecnologia, Inovação e Ensino de História: o Ensino Híbrido e suas possibilidades**

**Eric Freitas Rodrigues**

Dissertação e material didático audiovisual submetidos ao Programa de Pós Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional pela Universidade Federal Fluminense – UFF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

**Aprovada por:**

\_\_\_\_\_ - **Orientador**

**Profª Drª Samantha Viz Quadrat (UFF)**

\_\_\_\_\_

**Profª Drª Ana Maria Mauad (UFF)**

\_\_\_\_\_

**Profª Drª Alessandra Carvalho (UFRJ)**

**Suplente:**

\_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza (UFRJ)**

R696 Rodrigues, Eric Freitas.

Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades / Eric Freitas Rodrigues. – 2016.

97 f. ; il.

Orientadora: Samantha Viz Quadrat.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

Bibliografia: f. 61-68.

1. Ensino de história. 2. Ensino híbrido. 3. Inovação tecnológica.  
4. Metodologia. I. Quadrat, Samantha Viz. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão de qualquer trabalho é um momento de reflexão. Parece saudável que essa reflexão comece pela gratidão a todo o suporte e ajuda obtido para que ele pudesse se tornar realidade.

Quero agradecer a CAPES a bolsa concedida aos professores da rede pública de ensino integrantes do mestrado profissional, grupo do qual fiz parte, mostrando elevado reconhecimento do papel desses profissionais na educação básica e oferecendo um suporte financeiro essencial ao desenvolvimento do curso de pós-graduação. Os valores da bolsa foram indispensáveis ao custeio das demandas de deslocamento entre os diferentes polos do ProfHistória ao longo dos últimos dois anos e foram um diferencial para que a conclusão deste trabalho viesse a cabo.

Minha enorme gratidão também à minha orientadora, Samantha Viz Quadrat, por sua imensurável paciência, seu interesse e apoio. Tive uma trajetória acadêmica de felizes encontros com professores que se apresentaram como figuras queridas e de referência, mas nenhum em que as conversas tivessem sido tão francas, sinceras e onde questões pessoais e acadêmicas pudessem ser discutidas com tanta fluidez e compreensão. Obrigado por seu apreço por meu tema de trabalho e minha trajetória pessoal, como professor e indivíduo.

Agradeço a Universidade Federal Fluminense, lar de disciplinas valiosas neste curso de pós-graduação e por ter me permitido a felicidade de ser parte de uma instituição de referência na cidade para a qual havia acabado de me mudar. Como uma instituição é o retrato de seus integrantes, agradeço profundamente a Larissa Viana, coordenadora do ProfHistória, seu cuidado e gentileza para com todos os professores inscritos pela UFF e também ao suporte da equipe administrativa, sempre diligente e presente na figura da Sr<sup>a</sup> Etelma.

Registro também o enorme apreço pelos professores que disponibilizaram seu tempo e conhecimento para ministrar as disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino de História. Seu pioneirismo e esforço não ficaram despercebidos. Entre as muitas disciplinas, cabe ressaltar o enorme impacto positivo ao trabalho do professor oferecido pela disciplina de avaliação do professor Marcus Dezemone e o curso de metodologia oferecido pela professora Helenice Rocha, essencial para que esta dissertação tivesse suas linhas iniciais planejadas.

Obrigado às professoras componentes da banca de defesa, Alessandra Carvalho e Ana Maria Mauad, por sua disponibilidade e colaboração. À professora Alessandra Carvalho

adiciono um enorme agradecimento por toda a contribuição no momento da qualificação, assim como ao professor Everardo Andrade.

Agradeço aos colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História, parceiros de uma jornada em construção. Sua ajuda, envolvimento e projetos foram luzes de inspiração para avançar no curso e nessa dissertação.

Meu trabalho é em quase sua totalidade amparado no que desenvolvi ao longo dos últimos dois anos em sala de aula com meus alunos. A todos esses queridos jovens, cujos nomes seria impossível enunciar aqui, um agradecimento por seu interesse, participação e retorno nessa jornada de inovação e mudança.

Essa mesma mudança não teria sido possível sem o indispensável apoio da equipe de direção da E.M. Emílio Carlos, na rede da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rosânia Ernesto de Miranda e Magda Moraes foram parceiras, mediadoras, orientadoras e incentivadoras de cada etapa desse trabalho. Se a equipe de gestão foi indispensável, nossa pedagoga (e psicóloga de plantão), Teresa Cristina, foi insubstituível. Uma dessas incríveis surpresas da vida que, ao nos colocar em um caminho profissional, nos apresenta alguém que nos transforma em nível pessoal. Obrigado por ter ajudado que esse momento chegasse em mais formas do que posso me lembrar.

Agradeço também a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da construção do método de Ensino Híbrido como uma possibilidade real de lecionar de forma diferenciada no Brasil. Obrigado aos colegas do grupo de experimentação, à Verônica Cannatá e a Rodrigo Abrantes por acreditarem e apoiarem meu trabalho em um nível jamais feito antes, aos tutores Lilian Bacich e Adolfo Tanzi Neto por seu cuidado e apreço, ao amigo e parceiro Fernando Trevisani. Agradeço também a Adriana Silva e Juliana Cavalcante por investirem seu tempo e trabalho na construção de uma educação mais justa no Brasil e por acreditarem que professores verdadeiramente aplicados são parte do caminho para fazê-lo.

Aos meus queridos, antigos e verdadeiros amigos, por acreditarem, se interessarem e comemorarem cada pequeno sucesso de meu trabalho como se fossem seus. Aos meus pais e irmã por fazerem o mesmo com a euforia tão peculiar que só o amor pode explicar. Obrigado. Aos meus sogros e minha cunhada por toda a torcida, todo o suporte em seus muito variados formatos e por todo o carinho dividido em muita conversa, muita comida boa e tudo de feliz que vem acompanhado disso.

E, por fim, agradeço às duas mulheres maravilhosas que preenchem minha vida todos

os dias, Clarisse e Olivia. Vocês são o estímulo, conforto e suporte para tudo o que faço. Nenhuma etapa completada teria sentido se vocês não existissem.

## RESUMO

Rodrigues, Eric Freitas. **Tecnologia, Inovação e Ensino de História: o Ensino Híbrido e suas possibilidades**. Orientadora: Samantha Viz Quadrat. Niterói: UFF/IFCH/PPGEH, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História).

A dissertação explora os impactos do crescente uso da tecnologia na educação através de metodologias ativas que tem utilizado novos recursos para alterar a experiência de ensino e aprendizagem. Para isso, é feita uma análise profunda de uma dessas metodologias, o método de Ensino Híbrido, sua trajetória e possibilidades de uso no espaço escolar. Essa análise é complementada por um relato de experiência com Ensino Híbrido em sala de aula, os desdobramentos de sua aplicação para o Ensino de História e a apresentação de um planejamento completo de uma aula utilizando esse mesmo método, incluindo todos os recursos digitais e propostas de trabalho necessários à sua execução.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino Híbrido; Tecnologia; Inovação; Metodologia Ativa.



## ABSTRACT

Rodrigues, Eric Freitas. **Tecnologia, Inovação e Ensino de História: o Ensino Híbrido e suas possibilidades**. Orientadora: Samantha Viz Quadrat. Niterói: UFF/IFCH/PPGEH, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História).

The text explores the impacts of the increasing use of technology in education through active methodologies that make use of new resources to change teaching and learning experience. To that end, blended learning is chosen as a reference method and its trajectory and possibilities in the school space are studied. This analysis is complemented with a case of blended learning use in class and the developments of its applications to History Teaching. This work also presents a complete planning to a History class using blended learning, including all digital resources and proposed activities for such class.

Keywords: History Teaching; Blended Learning; Technology; Innovation; Active learning.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 – REFLEXÕES SOBRE A TECNOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR .....	13
2 – O ENSINO HÍBRIDO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA .....	20
2.1 – A TRAJETÓRIA DO ENSINO HÍBRIDO NO BRASIL .....	24
3 – RELATO DE CASO .....	29
4 – A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO .....	40
4.1 – O PRODUTO .....	47
5 – CONCLUSÃO .....	51
LISTA DE IMAGENS UTILIZADAS NO PRODUTO .....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO .....	59
BIBLIOGRAFIA .....	61
APÊNDICE A - COMPARATIVO DE DESEMPENHO .....	69
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DE AULA .....	70
APÊNDICE C – <i>QUIZ</i> DIAGNÓSTICO INICIAL .....	75
APÊNDICE D – MATERIAL DE REVISÃO PARA AS QUESTÕES .....	77
APÊNDICE E – DESAFIO DE ENCERRAMENTO .....	90
APÊNDICE F – ATIVIDADE EM GRUPO .....	91

## INTRODUÇÃO

A educação e um de seus principais espaços físicos de expressão, a escola, estão intimamente conectados ao momento histórico em que estão inseridos. Nessa lógica, muitas de suas especificidades se relacionam diretamente com as demandas e perspectivas da sociedade, sofrendo alterações e mutações conforme aquilo que se espera do espaço escolar também se transforma.

Isso, nem sempre, significa que a sociedade e o binômio educação-escola estão em um paralelo perfeitamente alinhado sobre que caminhos devem ser seguidos e sobre como a experiência escolar deve estar organizada. Moura confirma essa perspectiva ao refletir sobre a maneira como a escola é pensada hoje:

Atualmente recebe críticas por não acompanhar as mudanças da sociedade atual, sendo constantemente questionada quanto aos procedimentos metodológicos, à estrutura curricular, ao papel do professor e do aluno para o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. (MOURA, 2009, p. 1)

Ainda segundo Moura (2009, p. 2), o debate sobre novos modelos didático-metodológicos deve ser entendido como o fruto das transformações que vem ocorrendo na sociedade com a maior difusão de informações e dados através da globalização das telecomunicações. De fato, neste começo de século XXI fala-se em uma nova expressão para designar essa mudança, a sociedade de informação, um sistema amplamente baseado na tecnologia e que, por meio de seus recursos, cria um novo paradigma repleto de promessas de profunda alteração (WERTHEIN, 2000). Segundo Werthein, essas promessas possuem justificadas expectativas positivas e reverberam para além das ciências básicas e da área técnico-econômica:

Se a penetrabilidade das novas tecnologias pode, por um lado, elevar o temor com possíveis efeitos negativos [...] e até reforçar a inevitabilidade das transformações que acarreta [...] não deixa também de alimentar sonhos mais prosaicos – e não menos significantes – como o de finalmente permitir a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida. (WERTHEIN, 2000, p. 73)

Portanto, a adoção em larga escala de recursos tecnológicos que modificaram profundamente a sociedade, ao ponto de trazer à tona a discussão sobre a adoção de uma expressão que a caracterize adequadamente, acaba por se fazer sentir na escola. Ainda segundo Moura:

[...] com o avanço das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, no ambiente escolar muito se discute sobre as diferentes formas de utilização no processo de ensino e aprendizagem. (MOURA, 2009, p. 3)

Se a constatação dos avanços tecnológicos da atualidade e as análises sobre esses avanços criam a sensação de que a escola precisa incorporar as novidades digitais ao processo de ensino-aprendizagem, com alguns observadores notando que tal adoção no âmbito educacional das tecnologias de informação e comunicação parece algo normal e necessário (LÓPEZ, SAINZ, NAVAZO, 2009, p. 70), tal incorporação não é unanimidade. Nas citações anteriores de Moura, por exemplo, nota-se que a autora trata das críticas sobre a falta de mudanças e da discussão sobre as formas diferentes de utilizar os recursos tecnológicos na escola. Por maior que seja a pressão e a iniciativa pela mudança, ela ainda caminha em passos iniciais.

Muito dessa lentidão pode ser associada às condições necessárias para adotar as tecnologias como parte importante da experiência educacional, especialmente no Brasil. Tratando especificamente do ensino de História, Reis (2005, p. 5) acredita que o uso da tecnologia no ensino “possui mais limites do que possibilidades concretas de influir decisivamente em uma mudança substancial”. A falta de preparo dos professores e a carência estrutural das escolas brasileiras (REIS, 2005, p. 3-4) são vistas pelo autor como parte do problema da inserção realmente relevante das tecnologias de informação e comunicação na escola.

Assim, o uso dos recursos digitais no espaço escolar e na educação enfrenta um certo dilema; visto como uma etapa necessária de mudança, acompanhando um processo já avançado de uso da tecnologia em diversos espaços da sociedade, ele ainda não encontrou uma forma (ou formas) consolidada de adoção nas escolas. Por outro lado, as críticas às propostas de trabalho e ao efetivo trabalho feito com tecnologia no espaço escolar revelam, em grande parte, a fragilidade de como essa mudança tem sido empreendida, deixando brechas que, em algum

nível, podem invalidar os esforços para sua adoção e anular os possíveis efeitos positivos dos recursos tecnológicos como parte significativa da experiência de estudantes e professores.

Esta dissertação se insere neste debate por adicionar uma perspectiva para uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, especificamente no ensino de História. Como professor de educação básica na rede pública municipal do Rio de Janeiro, desenvolvi nos últimos dois anos aulas com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental tendo os recursos tecnológicos como importante suporte em sala. As experiências desse trabalho somadas aos debates, reflexões e produções do Mestrado Profissional em ensino de História permitem apresentar um cenário onde, a despeito das carências estruturais da rede pública de ensino, a tecnologia teve papel proeminente no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, este trabalho se dividirá em quatro etapas: inicialmente, uma reflexão sobre a tecnologia na escola e no ensino de História, com suas potencialidades, histórico e possibilidades de uso. Em seguida, uma apresentação do Ensino Híbrido, sua trajetória como método para o uso da tecnologia na sala de aula e, num arco de conexão com a terceira parte, sua aplicação ao ensino de História, apresentado neste terceiro momento através da demonstração do caso das experiências que desenvolvi nos últimos dois anos na rede pública do município do Rio de Janeiro. Finalmente, contemplando a proposta do Mestrado Profissional em ensino de História, a elaboração de um plano de aula completo, incluindo os recursos digitais que devem ser utilizados, para o desenvolvimento de uma aula que utilize recursos tecnológicos à luz das técnicas de Ensino Híbrido.

## 1 – REFLEXÕES SOBRE A TECNOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A transição e a mudança não são processos automáticos. Dentro da sociedade, é compreensível que mesmo a velocidade e praticidade dos recursos tecnológicos digitais sejam adotadas gradativamente, de acordo com a necessidade, a possibilidade e as condições materiais para tal investimento em cada área. A informatização e a adoção de recursos digitais de comunicação e administração se disseminaram com mais rapidez em setores da produção, do comércio e dos serviços, onde os benefícios do uso da tecnologia são facilmente mensuráveis nos números financeiros e nas vantagens obtidos com esse esforço.

Esses setores absorveram rapidamente novas tecnologias em suas lógicas de trabalho. Como afirma Valente (2015, p. 14), a informatização mudou profundamente a relação dos serviços prestados, permitindo ao cliente carregar consigo todas as informações que antes estavam restritas aos estabelecimentos físicos, local praticamente exclusivo de atendimento até então. Ainda que a tecnologia tenha acarretado em considerável redução da equipe de trabalho em muitas áreas, isso não ocorreu causando prejuízo ao serviço oferecido ao cliente. Os estabelecimentos continuam existindo e prestando atendimento, ainda que não da mesma forma que sempre o fizeram. O que ocorreu, como verifica o autor, foi uma mudança no foco das atividades, dando ao cliente a independência da presença física no local de atendimento e a responsabilidade de gerenciar suas atividades à distância. O foco não está mais nos agentes e sim nos usuários.

A educação, entretanto, é uma das áreas que ainda não passou por essa inovação em larga escala proporcionada pela tecnologia. Na maioria dos cenários escolares, como demonstra Valente:

O foco ainda está no professor, que detém a informação e 'serve' seu aluno. A aprendizagem do aluno ainda está centrada na sala de aula. E a responsabilidade pela aprendizagem ainda é do professor. (VALENTE, 2015, p. 14)

A análise do autor permite notar que não se trata apenas da inserção de determinados aparelhos e dispositivos tecnológicos no espaço escolar, mas de uma mudança de postura e atitude que, nos outros setores da sociedade e em grande escala, foi possível exatamente com a disponibilidade das ferramentas digitais. É notório que muitas ferramentas tecnológicas

possuem um custo material que pode ser considerado proibitivo para sua aquisição e uso na escola, especialmente nos muitos espaços financeiramente combalidos da educação pública brasileira, mas não se discute aqui a necessidade da compra e manutenção de ferramentas de tecnologia de ponta com seus respectivos valores elevados e sim, antes de tudo, a forma como o uso de qualquer ferramenta pode impactar numa transformação das formas de ensino dentro destes espaços.

É preciso notar também que a incorporação de novas práticas no espaço escolar não depende exclusivamente da compra de um novo recurso, mas também, e em igual medida de importância, da construção de uma metodologia que adote esse recurso de forma didaticamente válida e proveitosa. Sem essa proposta diversa de ação, qualquer nova tecnologia tende a ser acumulada como uma ferramenta tradicional e não proporciona uma verdadeira possibilidade de alteração nas mecânicas de ensino-aprendizagem, como afirmam Coll, Mauri e Onrubia:

O que ocorre é que se trata de um potencial que pode ou não vir a ser uma realidade, e pode tornar-se realidade maior ou menor medida, em função do contexto no qual as TIC serão, de fato, utilizadas. São, portanto, os contextos de uso que acabam determinando seu maior ou menor impacto nas práticas educacionais e sua maior ou menor capacidade para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem. (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010, p. 66-67)

Percebe-se, então, que apesar da sociedade ter adotado recursos tecnológicos em grande escala e em diversos setores, o maior impacto advém não do uso do recurso em si, mas das mudanças de práticas e atitudes em cada área após a introdução do mesmo. É precisamente esse o nó górdio da inserção da tecnologia na escola: a adoção de métodos que façam uso das ferramentas tecnológicas de forma realmente modificadora.

Entre as opções de práticas educacionais eficientes para explorar o potencial efetivo de mudança que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) carregam, tem se refletido cada vez mais sobre as diferentes perspectivas das metodologias ativas como uma solução. Segundo Moran (2015, p. 42), a junção de metodologias ativas com tecnologias digitais permite o desenvolvimento de uma aprendizagem melhor, através de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos que combinem colaboração e personalização.

A ideia que dá suporte a métodos ativos de aprendizagem, entretanto, não é uma novidade. Dewey (1950) e Freire (2009) são dois dos autores que já enfatizaram a necessidade

de ultrapassar uma educação bancária, tradicional e encontrar formas de priorizar a experiência do aluno, aumentando seu envolvimento. Espera-se, com os métodos ativos, desenvolver a autonomia e a proatividade dos estudantes, como afirma Berbel, permitindo que os estudantes possam lidar com um novo cenário de desafios, como define a autora:

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p. 25-26)

A definição fechada do conceito de metodologia ativa, porém, não está consolidada, o que pode ser interpretado como algo positivo em um momento de mudanças e adaptações. Bastos (2006) afirma que as práticas da metodologia ativa tratam de “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Para Berdel (2011, p. 29), as metodologias ativas estão baseadas no desenvolvimento do processo de aprender em condições reais ou simuladas para solucionar desafios que venham da prática social, num caminho semelhante ao que defende Moran (2015, p.18) ao afirmar que “quanto mais aprendamos próximo da vida, melhor”.

De que forma, então, podem dialogar as metodologias ativas e as perspectivas do uso das TICs na educação? É preciso retomar a análise de Werthein (2000) de que vivemos num momento de profunda mudança, amplamente amparada na tecnologia, com impactos nos hábitos e na mentalidade dos indivíduos. No que se relaciona à educação e ao processo de aprendizagem, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, estão de acordo com Werthein sobre a dimensão dos impactos da tecnologia:

Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 47).

De fato, os três autores também notam uma mudança de mentalidade (BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015, p. 48) enfatizada pelas tecnologias digitais, traçando um paralelo



com a percepção de Lankshear (2007, apud BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015, p. 48) de que as práticas sociais hoje, formais e informais, tem uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Exatamente como na metodologia ativa, os autores acreditam que um traço é essencial ao estudante nessa nova realidade: a autonomia. Em certa medida, portanto, as metodologias ativas e as tecnologias digitais na educação possuem objetivos, propostas e expectativas de desenvolvimento em comum.

O que os recursos digitais podem oferecer a esta parceria é a possibilidade de propor desafios e atividades que possam ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados pela tecnologia (MORAN, 2015, p. 18). Para além das demandas da sociedade atual e da intimidade e conforto das novas gerações com as TICs – dois fatores que devem ser vistos como motores do encontro proposto entre metodologias ativas e ferramentas digitais – existem recursos tecnológicos que podem, enfim, trazer para a educação a inovação em larga escala que como notou Valente (2015) ainda não se apresentou.

Primeiro porque, como afirmam Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 67-68), “a utilização combinada das tecnologias multimídia e da Internet torna possível aprender praticamente em qualquer cenário”. O dinamismo dos novos recursos tecnológicos, ampliado pela grande disponibilidade dos dispositivos móveis cada vez mais numerosos e potentes, aumentou drasticamente as possibilidades de aprendizagem, derrubando os limites de presença e de manutenção física em um determinado espaço de ensino com condição para que elas existam. Isso tem causado mudanças não apenas nas instituições de educação formal, mas também no potencial educativo de outras instituições como a família e o local de trabalho (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010, p. 68).

Com a disseminação das TICs, novos campos para aprendizagem também são construídos, como os espaços virtuais ou em rede. Não só canais foram criados pelo fato de que a conexão remota entre indivíduos se tornou possível através de recursos tecnológicos, mas também porque os campos regulares de encontro online são perfeitamente adaptáveis para o diálogo, a comunicação e o ensino. Redes sociais e blogs pessoais, por exemplo, tem sido utilizados por professores para promover ações e projetos de estudo<sup>1</sup>.

Mas o maior potencial de mudança vem de uma integração profunda entre o físico e o digital, entre o encontro presencial que é essencial à educação formal e a grande oferta de

---

1 <http://porvir.org/professora-de-pedagogia-ensina-adaptar-redes-sociais-para-uso-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

recursos digitais que tem sido desenvolvidos. Conforme novas ferramentas voltadas para a educação tem sido desenvolvidas, as formas tradicionais de ensino podem tirar grande proveito de novas maneiras de se relacionar com o aluno e com os conteúdos a serem trabalhados.

Os ambientes virtuais de aprendizagem tem papel importante em parte dessas novas possibilidades. Pensado para ser extensão da sala de aula (ou seu substituto, nos casos de Ensino à Distância), esse tipo de plataforma permite a composição de um espaço para debate e contato entre a turma e o professor, permitindo também a disponibilização de materiais em variados formatos sobre uma atividade ou projeto propostos; é justamente essa última prática que tem permitido a professores adotarem métodos de trabalho que se distanciem do modelo tradicional de aula, mais voltado à exposição e transferência de conteúdo, e adotem práticas como a de sala de aula invertida (MORAN, 2015, p. 22), onde o ambiente virtual concentra as informações necessárias aos alunos, reforçadas pela variedade de recursos digitais disponíveis, e o encontro presencial, em aula, fica disponível para o desenvolvimento de ações práticas supervisionadas e orientadas pelo professor.

Mas entre os ambientes virtuais de aprendizagem, merecem destaque as plataformas adaptativas<sup>2</sup> e suas muitas possibilidades de aplicação. As plataformas adaptativas funcionam como espaços online que vão além da oferta de conteúdo pré-selecionado e disponibilizado pelo professor e permitem um registro claro das atividades de cada aluno. Através delas, podem ser oferecidos aos estudantes recursos em mídias variadas, aliadas a propostas de trabalho e avaliação que são utilizadas como diagnóstico da aprendizagem em cada tema. Uma vez dentro do sistema, o aluno tem a possibilidade de escolher entre diversas formas de estudo, realizar tarefas e entregá-las online, interagir com seus pares nas propostas em grupo e desenvolver projetos específicos. O professor, por sua vez, tem acesso às produções dos alunos, em sua íntegra, podendo analisá-las, pontuá-las e realizar devolutivas direcionadas a cada aluno e suas dificuldades específicas em cada tema.

O que as plataformas adaptativas trazem de novidade é o uso da tecnologia para um atendimento personalizado dos alunos em seu processo de aprendizagem. Algumas dessas ferramentas são preparadas com algoritmos e sistemas próprios que identificam, a partir dos resultados individuais, de que forma os alunos aprendem melhor, oferecendo recursos que estejam de acordo com as habilidades e expectativas de cada estudante. Para o professor, elas

---

2 O site Porvir apresenta uma interessante caracterização e detalhamento do funcionamento desse tipo de plataforma em: <http://porvir.org/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/>. Acesso em 27 de julho de 2016.

oferecem uma forma otimizada de conhecer seus alunos, acompanhar seu desempenho e verificar como as etapas de aprendizagem estão sendo desenvolvidas e se estão sendo de fato superadas. Elas permitem que seja criada uma trilha de estudos, que pode ser previamente planejada pelo professor, e que quando o aluno encontre dificuldades, o professor possa facilmente identificá-las e oferecer ao estudante possibilidades de superar cada problema, diminuindo o determinismo das falhas e permitindo que cada aluno seja acompanhado e orientado em seu ritmo (MORAN, 2015, p. 26).

Muito do potencial positivo das plataformas adaptativas está, indubitavelmente, apoiado na diversidade de recursos digitais que podem ser utilizados para a educação com o avanço da tecnologia. A internet, por si só, tem papel de destaque por permitir o acesso à informação de forma fácil, além de possuir grande quantidade de material gratuito disponível. Além da rede e suas quase infinitas possibilidades de pesquisas e conteúdos, tem sido desenvolvidos recursos em grande quantidade e variedade com foco específico para a educação. Sunaga e Carvalho (2015, p. 148-149) reforçam o valor de ferramentas como o próprio Google e seus muitos complementos voltados para o uso educacional; entre eles, recursos como os vídeos que estão disponíveis em plataformas online com propostas direcionadas para o ensino (como o YouTubeEdu, parte da rede do Google, e o Zaption, citados pelos autores). Aqui se reforça o potencial dos recursos visuais para o estudo, cabendo ressaltar que não só os vídeos cumprem esse papel. Costa (2015, p. 66) verifica a validade dos jogos (videogames) na experiência de aprendizagem dos alunos percebendo a possibilidade de construção de uma nova relação com o conhecimento através da tecnologia.

Assim, uma gama de recursos digitais pode ser mobilizada para o processo de ensino-aprendizagem. Com maior ou menor impacto, eles têm sido disponibilizados em quantidades cada vez maior e tem sido refinados e aprimorados para atender a demandas específicas da educação. Conforme a tecnologia se aproxima do campo educacional, também cria novas possibilidades de trabalho, como a personalização do estudo viabilizada pelas plataformas adaptativas, mencionadas anteriormente.

Entretanto, como a reflexão inicial deste capítulo confirma, sem uma proposta que defina uma ação pedagógica para essas novas funcionalidades proporcionadas pelas TICs, elas se tornam nulas. É preciso compreender que esses novos recursos exigirão uma alteração que, em alguma medida, deverá afetar diversos aspectos da experiência escolar tradicional: o currículo, a gestão, os ambientes físicos e os próprios professores (MORAN, 2015, p. 30).

Como dito anteriormente, é preciso adotar novas metodologias, que incorporem a tecnologia como parte efetiva das ações de ensino-aprendizagem na escola e para além dela, considerando a dimensão móvel e múltipla dos momentos onde a educação ocorre hoje. Sem essas novas práticas, os esforços de investimento financeiro e de trabalho nesta área são em grande parte desperdiçados e, acima de tudo, as expectativas sobre uma inovação real nas escolas, demandadas por quase todos os atores envolvidos em sua vida cotidiana, permanecem distantes.

## 2 – O ENSINO HÍBRIDO COMO UMA POSSIBILIDADE DO USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA

A tecnologia não é uma obrigatoriedade em sala de aula. Em grande medida, ela é um fator complementar, algo que pode colaborar para um avanço nas formas de ensino e aprendizagem na escola. O alcance dessa colaboração, entretanto, é o que deve ser considerado: seu uso pode oferecer suporte a um novo paradigma de ensino, propiciando a superação das aulas exclusivamente expositivas e permitindo que os estudantes assumam mais controle sobre seu processo de aprendizagem (PRENSKY, 2010, p. 202).

Entretanto, como Prensky também adequadamente define, ainda não foi descoberta qual será a pedagogia utilizada na educação do século XXI (2010, p. 201). O mesmo pode ser dito sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no espaço escolar: as formas pedagógicas que definem como elas podem ser utilizadas, muito em paralelo com os desafios da educação do século XXI, ainda estão sendo descobertas.

Alguns métodos têm gradativamente provado sua funcionalidade e apresentado formas úteis de tirar grande proveito da disponibilidade de recursos tecnológicos, especialmente aqueles que dialogam com formas ativas de aprendizagem. Uma das metodologias que tem caminhado nesse sentido é a de *Peer Instruction* (“instrução entre pares”, em uma tradução livre): proposta pelo professor de Física da Universidade de Harvard, Eric Mazur, essa metodologia defende que a apreensão conceitual é considerada o primeiro passo da aquisição de conhecimento de determinada área (PINTO; BUENO; SILVA; SELLMANN; KOEHLER, 2012). Para tanto, Mazur e seus colegas Crouch, Watkins e Fagen (2007, p. 5) e estabelece que os alunos devem trabalhar durante a aula com atividades que exijam a aplicação dos conceitos fundamentais que estão sendo apresentados para que, em seguida, expliquem esses conceitos aos seus colegas.

O diferencial da tecnologia para esta técnica está na possibilidade de construir maneiras rápidas de avaliar a aprendizagem e realizar devolutivas que permitam verificar a compreensão dos conceitos apresentados. Nas aulas de Mazur, os alunos utilizam *clickers*, aparelhos que permitem que as respostas sejam enviadas individualmente por radiofrequência para um computador que é controlado pelo professor. As respostas dos estudantes são projetadas em um monitor, sendo exibidas para todos em sala. Com base em uma primeira aferição, o professor pode problematizar o tema novamente, debater as respostas com os alunos e provocar novos

debates. Ao fim, os *clickers* são retomados para o envio de uma última resposta que permite a apresentação do resultado final e da solução do problema (REIS, 2011). De acordo com o percentual de alunos que acertam as questões propostas nas atividades, as aulas podem ser personalizadas para atender aos resultados dos alunos: índices abaixo de 30% exigem que o professor repita a explicação do conteúdo; entre 30 e 70% leva a formação de novos grupos de discussão entre os alunos, validando a noção de instrução entre os pares; com resultados acima de 70%, o professor pode realizar uma abordagem conclusiva do tema e prosseguir para outros tópicos (PALHARINI, 2012).

Ainda que a técnica de Mazur utilize a tecnologia como um substituto de uma prática tradicional em sala de aula (a avaliação da aprendizagem de conceitos e a aferição de resultados), ela permite uma mudança na forma como a experiência de aula é orientada, permitindo que os alunos criem momentos de interação onde podem trocar, buscar e produzir parte do conhecimento sobre o tema, além de viabilizar ao professor a possibilidade de ter um retorno imediato sobre os níveis de aprendizagem gerais da turma; esse diagnóstico, ainda que generalista, facilita uma reorientação do processo de ensino para atender às dificuldades encontradas pelos estudantes. No Brasil, algumas instituições, como a UNISAL Lorena, têm obtido resultados positivos ao utilizar essa técnica em aulas pontuais no ensino superior, notando o entusiasmo e interesse dos alunos pela metodologia. Na experiência pontual das professoras Luiza Toledo e Fernanda Lage (2013), a formatação do conteúdo e proposta de questões, bem como a análise rápida de resultados, dependeu em grande medida do programa *Turning Point*, um software desenvolvido para o uso dos *clickers* com os estudantes em sala de aula; o software também permitiu um retorno rápido e dinâmico das respostas, além da elaboração de relatórios de análise do desempenho geral da turma imediatamente após a aula.

Algumas propostas metodológicas, entretanto, têm defendido uma inclusão mais profunda da tecnologia no ensino, buscando equilibrar as potencialidades dos recursos digitais, sua mobilidade e praticidade, e a experiência regular de estudo nos espaços escolares. Para essas propostas, as mudanças pedagógicas precisam ser mais intensas e a incorporação das TICs devem proporcionar novas práticas por parte de alunos e professores.

O Ensino Híbrido está mais próximo desse último modelo de metodologia. Ele pressupõe a combinação entre estudos no espaço escolar e fora dele, utilizando a tecnologia como uma ferramenta essencial nesse processo. Desenvolvido pelos pesquisadores Clayton Christensen e Michael B. Horn, em sua acepção original, o termo híbrido está vinculado

precisamente a essa dualidade de possibilidades que inclui a escola e espaços externos que podem ser utilizados para aprendizagem através da tecnologia. De fato, a definição original de Ensino Híbrido por seus criadores estabelece que ele é:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52)

A metodologia desenvolvida por Christensen e Horn estabelece alguns modelos didáticos<sup>3</sup> que propõem formas distintas de organização da sala de aula, sempre considerando a inserção de recursos digitais em ao menos uma das etapas de estudo. Por ter uma natureza mista, como na referência do termo híbrido de seu próprio nome, esse método pressupõe incorporar parte da mobilidade e da possibilidade de comunicação através de dispositivos tecnológicos para viabilizar o processo de aprendizagem para além do encontro presencial no espaço escolar; isso fica particularmente evidente em modelos didáticos como o de sala de aula invertida, onde os estudantes podem travar um primeiro contato com o material expositivo de cada novo tema antes das aulas, seja de casa ou de um espaço de informática na própria escola, reservando o momento de encontro com o professor para a realização de atividades e tarefas que permitam o desenvolvimento de ações práticas.

O modelo de sala de aula invertida, assim como as outras propostas didáticas, apresenta a perspectiva do Ensino Híbrido como um modelo que busca uma forma de aprendizagem mais ativa e envolvente para o aluno. Como afirma Valente, no Ensino Híbrido:

A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos [...] criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. (VALENTE, 2015, p. 15)

---

<sup>3</sup> Os modelos ou propostas de ensino híbrido são as formas como os pesquisadores Michael B. Horn e Clayton Christensen desenharam encaminhamentos de aulas em que a tecnologia pode ser inserida de forma integrada ao currículo. Tratam-se de quatro modelos distintos: modelos de rotação, onde os alunos revezam as atividades realizadas, alternando entre espaços de trabalho; modelo flex, onde cada estudante segue uma lista personalizada de atividades a cumprir; modelo *à la carte*, onde o estudante é o responsável pela organização de seus estudos; e modelo virtual enriquecido, onde toda a escola adota o sistema híbrido e os alunos dividem seu tempo entre atividades *on-line* e presenciais. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani apresentam a esquematização desses modelos em Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 54.

Parte do perfil de mudança apresentado pelo Ensino Híbrido reside nas formas como através das quais se propõe o uso da tecnologia. Primeiro, pela possibilidade de ampliar as relações de ensino-aprendizagem para além da sala de aula ao combinar o ensino formal presencial e atividades *online*. Mas, especialmente, por propor que a tecnologia seja a ferramenta que possa atender às necessidades de cada aluno e sua particular trajetória de estudo. Sunaga e Carvalho são precisos ao definir como a tecnologia é utilizada neste método para permitir um atendimento diferenciado e personalizado aos estudantes:

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente. (SUNAGA, CARVALHO, 2015, p. 144)

Portanto, a tecnologia é vista como um meio de alcançar uma forma personalizada de aprendizagem que considere as trajetórias de cada estudante e seus avanços e dificuldades em cada tema. Isso se dá precisamente porque as plataformas e recursos disponíveis para a área de educação, combinadas às técnicas propostas no Ensino Híbrido, permitem que as tarefas desenvolvidas sejam utilizadas como diagnóstico da apreensão alcançada por cada aluno. Paralelamente, o retorno imediato e mais organizado permite que os professores controlem com mais precisão as carências de seus alunos e atinjam diretamente as dificuldades de aprendizagem de forma individualizada. Considere o cenário de um tema trabalhado através do modelo de sala de aula invertida, apresentado anteriormente: uma vez que os alunos realizem a parte expositiva de um novo tema em casa, por meio de vídeos ou apresentações online, o professor pode optar por oferecer uma primeira atividade diagnóstica também à distância ou como atividade inicial da aula; utilizando o retorno dessa atividade, o professor pode orientar os alunos individualmente ou em grupos por novas propostas que lidem com as dificuldades apresentadas ou para que desenvolvam análises e tarefas mais complexas caso tenham obtido maior sucesso.

Em linhas gerais, o Ensino Híbrido permite que a tecnologia seja uma ferramenta que dê ao aluno autonomia para controlar parte do tempo e momento em que se concentra na aprendizagem de um novo tema, liberando o professor de grande parte de seu papel de



transmissor de conteúdo e gerando condições para que ele ocupe a posição de mediador das possibilidades e necessidades de seus alunos sobre as questões práticas de reflexão e análise sobre cada novo tema. Nesse sentido, atende ao paradigma das metodologias ativas ao considerar que os alunos devem desenvolver autonomia e ter uma postura ativa no processo de estudo, fazendo amplo uso das TICs para que isso seja atingido.

## **2.1 - A trajetória do Ensino Híbrido no Brasil**

Difundido em maior escala nos EUA, o Ensino Híbrido chegou ao Brasil por meio de um de seus criadores em abril de 2014. A convite da Fundação Lemann<sup>4</sup> e do Instituto Península<sup>5</sup>, Michael B. Horn compareceu a um workshop realizado no Centro Ruth Cardoso, em São Paulo, para apresentar as teorias que embasaram a criação do método e os modelos didáticos pensados para ele a 35 professores selecionados pelas instituições organizadoras do evento através de uma inscrição online gratuita. Ao longo do evento, os professores participantes foram convidados a, além de conhecer o método, selecionar um dos modelos didáticos disponíveis no Ensino Híbrido para a produção de um plano de aula que considerasse o uso da tecnologia em sua dinâmica.

Esse primeiro encontro levou a Fundação Lemann e o Instituto Península a aprofundarem a proposta de reflexão sobre as possibilidades do uso do Ensino Híbrido no Brasil através da criação de um grupo de experimentações com o uso desse método em sala de aula. A composição desse grupo buscou contemplar diferentes realidades escolares pelo Brasil selecionando 16 professores participantes do workshop que lecionam em escolas públicas e/ou particulares em 4 estados diferentes. Durante 6 meses, esses professores foram convidados a planejar aulas que permitissem testar a viabilidade da adoção das técnicas de Ensino Híbrido em seus espaços escolares e gerando resultados que permitiram a reflexão sobre o potencial desse método.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, e propõe contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros atuando em quatro áreas complementares: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos.

<sup>5</sup> O Instituto Península foi criado em 2010 com o objetivo de canalizar em uma única frente o investimento social dos membros da família Abílio Diniz nas áreas de educação e esporte.

<sup>6</sup> Informações adicionais sobre a experiência desenvolvida por esse grupo de professores pode ser encontrado no livro organizado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 60 e 64). Os referidos organizadores foram os responsáveis pela condução pedagógica do grupo de experimentação mencionando, atuando como tutores dos professores participantes.

Os trabalhos realizados pelo grupo de experimentações em Ensino Híbrido se mostraram bastante produtivos. Além de um impacto positivo na experiência escolar de cada professor, a avaliação geral das reflexões do grupo foi a de que elas enriqueceram o conhecimento prático sobre a aplicação do método. Por isso, os professores integrantes do grupo foram convidados a escrever artigos baseados em sua participação e ações nessas experimentações, gerando material que foi compilado no livro *Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação*. Organizado pelos professores-tutores do grupo mencionado – Lilian Bacich, Adolphi Tanzi Neto e Fernando Trevisani – o livro procurou contemplar os diferentes aspectos que devem ser abordados para uma mudança profunda envolvendo o uso da tecnologia na escola, por meio das características do Ensino Híbrido. O mesmo material permitiu a elaboração de um curso online gratuito voltado para professores da educação básica que queiram explorar as possibilidades de utilizar a tecnologia e a personalização de ensino em suas aulas<sup>7</sup>.

Apesar do respaldo positivo das primeiras experiências com Ensino Híbrido no Brasil, o papel da Fundação Lemann e do Instituto Península como agente motores da chegada deste método ao Brasil tem sido analisado com cautela. Como um dos professores integrantes do grupo de experimentação citado, acompanhei a jornada de testes e propostas que levaram ao estabelecimento das práticas do Ensino Híbrido no Brasil, incluindo as técnicas que utilizei em minha docência. Simultaneamente, conforme meus estudos de pós-graduação avançavam e as linhas gerais deste trabalho se desenhavam, colegas mestrandos e professores manifestaram interesse pelo projeto, mas preocupação sobre a participação das instituições que promoveram a chegada do método ao país.

A participação do setor privado na prestação de serviços públicos, através de fundações corporativas e institutos, tem crescido e despertado debates desse tipo. Há alguns anos, empresas de diferentes perfis e áreas tem feito uso de suas instituições sociais para investir em diferentes propostas e projetos no setor de educação, muitas vezes com foco na melhora de índices e resultados em avaliações oficiais dos alunos (CERQUEIRA, 2009). Perret e Junqueira (2011, p. 127) percebem uma ampliação no número de fundações no Brasil durante os anos 1990, precisamente pelo momento político de consolidação da democracia e de fortalecimento da sociedade civil.

A educação é uma área constantemente priorizada nos investimentos das fundações

---

<sup>7</sup> O portal Coursera oferece gratuitamente acesso às aulas e tarefas do curso de Ensino Híbrido para professores elaborado a partir das produções dos professores do grupo de experimentações. Disponível em: <https://pt.coursera.org/learn/ensino-hibrido>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

corporativas. Em grande medida, isso está diretamente ligado às perspectivas pessoais do empresariado brasileiro e sua preocupação com as questões sociais, mas também traz aos mesmos vantagens como a preparação de futura mão de obra qualificada e a melhora da imagem da empresa na região onde está situada e onde, em geral, os projetos sociais das fundações são concentrados (PERRET, JUNQUEIRA, 2011, p. 129). Adicionalmente, a venda de programas, projetos e ações para as redes de educação pública geram potencial de lucratividade e retorno financeiro inegável. No contato com colegas e professores, essa foi uma das preocupações apresentadas com a presença da Fundação Lemann e do Instituto Península na inserção de Ensino Híbrido no Brasil: com que interesses esse novo método estaria sendo financiado?

A forma como as instituições dimensionam e mensuram sua atuação também é questionada. Adrião e Pinheiro (2012, p. 64) ao discutir a participação das instituições privadas na gestão da escola pública interrogam o quanto planos de metas e salários dão conta do componente subjetivo inerente aos processos de ensino e de aprendizagem essenciais à educação. Dando voz à parte da percepção geral sobre as formas como o setor privado pensa as políticas educativas, os autores reforçam que, conforme se generaliza a contratação de instituições e empresas nas redes públicas de ensino, a “manutenção da educação básica na dimensão dos direitos do cidadão” (ADRIÃO, PINHEIRO, 2012, p. 64) fica numa posição incerta.

Na situação particular do Ensino Híbrido, o envolvimento das instituições mencionadas não registra grandes contornos de interesses privados específicos até o momento. O desenvolvimento de uma metodologia de perfil ativo, especificamente incluindo recursos tecnológicos, atende em larga medida ao tipo de projeto desenvolvido pela Fundação Lemann e o Instituto Península. Apesar disso, não houve nesse período uma visão específica de utilizar o Ensino Híbrido como parte de um modelo de gestão escolar ou projeto de administração de um espaço público de ensino.

O curso com certificação desenvolvido pelas duas instituições, entretanto, possui uma versão online com certificação e tutoria voltado para professores e tem determinado custo de ingresso. Esta versão do curso também foi oferecida aos docentes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em uma parceria entre as instituições que promovem o Ensino Híbrido e a Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Sousa (EFAP)<sup>8</sup>. Esse movimento

---

<sup>8</sup> Detalhes da oferta do curso estão disponíveis em: [http://www.institutopeninsula.org.br/noticia/317/efap\\_oferece\\_curso\\_ensino\\_hibrido\\_para\\_servidores\\_da\\_secretaria\\_de\\_educacao](http://www.institutopeninsula.org.br/noticia/317/efap_oferece_curso_ensino_hibrido_para_servidores_da_secretaria_de_educacao). Acesso em 16 de junho de 2016.

comprova, portanto, que há interesse dos organizadores do projeto em atingir a rede pública de educação, mesmo que indiretamente, através da capacitação dos professores para o uso dos recursos dessa metodologia.

Em relação aos professores integrantes do grupo de experimentação, os vínculos com a Fundação Lemann e o Instituto Península não são determinantes à prática docente de cada indivíduo. Apesar de já ter participado como tutor da versão do curso com certificação em duas oportunidades, não manteve contato profissional adicional com as instituições no que diz respeito aos métodos que aplico em minhas aulas cotidianas. A opção por manter o uso do Ensino Híbrido em minha prática se deve, essencialmente, ao retorno positivo dos alunos e à trajetória de boas propostas desenvolvidas a partir das técnicas desse método. Essa escolha não está ligada às pressões de grupos institucionais, mas às vantagens que uma metodologia menos conservadora de ensino tem proporcionado ao meu trabalho como professor.

Isso está relacionado, em algum nível, com a característica mista como os processos educacionais se desenvolvem. As propostas do Ensino Híbrido não são completas novidades e não estabelecem uma mudança em apenas um dos aspectos da dinâmica de ensino. Para Moran (2015, p. 24-25), o termo híbrido em sua versão original, *blended*, pode ser associado a todo tipo de mistura comum ao campo da educação: a integração de saberes e valores, de metodologias, do presencial e do virtual, assim como a integração entre um currículo básico e fundamental e um flexível e que dê caminhos personalizados às necessidades dos alunos.

É precisamente neste último ponto que os esforços para o desenvolvimento de formas de uso do Ensino Híbrido no Brasil têm se concentrado: as possibilidades de personalização. De fato, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani reconhecem que a noção de *blended learning*, o termo original para Ensino Híbrido, “evoluiu para abarcar um conjunto mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem” (2015, p. 51). Para as propostas desenvolvidas pelos autores e pelo grupo de experimentações coordenado por eles, isso está diretamente relacionado a concepção de que:

Estudantes da mesma idade não têm as mesmas necessidades, possuem relações diferentes com professores e/ou tecnologias digitais e nem sempre aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Nem sempre é necessário que toda a turma caminhe no mesmo ritmo. Avançamos gradativamente para outro desafio da educação: a personalização de ensino. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 51)

Para a principal corrente que trabalha com Ensino Híbrido no Brasil, portanto, o papel determinante da inserção da tecnologia e das mudanças pedagógicas defendidas por essa metodologia estão vinculados à possibilidade de personalizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa personalização pode ser atingida em diferentes níveis: variação de formas e instrumentos de trabalho, múltiplas possibilidades de objetos didáticos, diferentes trajetórias e rotinas de estudo e, principalmente, a combinação dessas práticas para atender às demandas do ritmo de aprendizagem de cada aluno.

O que se busca com a personalização de ensino nesse caso é, essencialmente, superar o trabalho que é realizado nas escolas que usam metodologias tradicionais, onde o professor expõe os conceitos sem garantias efetivas de que todos os estudantes estejam de fato entendendo, e alcançar todos os alunos (SUNAGA, CARVALHO, p. 144).

Com o suporte dos recursos tecnológicos e das práticas delineadas no Ensino Híbrido, tal personalização pode ser atingida. A disponibilidade material de tais recursos, entretanto, nem sempre é uma garantia. Uma vez que se considere a estrutura disponível nas escolas da rede pública, de uma maneira geral, a oferta de dispositivos digitais é, frequentemente, ainda menos certa. Aqui se insere a perspectiva de minha participação na implementação do Ensino Híbrido em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro com muitas das características comuns aos ambientes públicos de ensino como as limitações de infraestrutura e a carência de equipamentos.

A proposta que desenvolvi, portanto, procurou utilizar Ensino Híbrido como um método que permitisse utilizar tecnologia em sala de aula no ensino de História em uma escola pública, tomando todas as limitações inerentes a esse modelo de espaço, e alcançar níveis de personalização de ensino considerando o perfil de trabalho que é possível desenvolver dentro dessa realidade. As adaptações, perspectivas e formas de abordagem do método que foram necessárias serão o foco do próximo item.

### 3 – RELATO DE CASO

A crença nas potencialidades de metodologias diversas, como as que permitem aos alunos ensinarem a si mesmos, não é algo recente na trajetória da educação, podendo ser rastreada possivelmente até Sócrates (PRENSKY, 2010, p. 202). Esse histórico, entretanto, está repleto de insucessos que podem ser vinculados, em alguma medida, à insuficiência de boas ferramentas disponíveis para os aprendizes; considerando o nível da tecnologia atual e seus novos e eficientes recursos, no entanto, essa trajetória pode ser alterada (PRENSKY, 2010, p. 202-203).

O Ensino Híbrido é um método que se apoia em premissa semelhante. Ele não traz em suas propostas nenhuma abordagem exatamente inédita, mas propõe a utilização de técnicas que, combinadas aos recursos tecnológicos hoje disponíveis no campo da educação, geram enorme mudança e impacto. O diferencial de sucesso, portanto, estaria nesse novo fator e suas muitas possibilidades.

Em 2014, fui um dos participantes do workshop ministrado pelo teórico Michael B. Horn em São Paulo com fins de apresentação e planejamento utilizando o método de Ensino Híbrido. Apesar de ter tomado grande interesse pelas suas possibilidades de aplicação, quando fui convidado a integrar o grupo de experimentações com Ensino Híbrido criado a partir desse primeiro encontro, as limitações materiais tornaram-se imediatamente uma dúvida sobre se seria de fato viável participar dos testes e desafios propostos precisamente pela necessidade da presença de recursos e dispositivos de tecnologia para o uso com os alunos.

Desde o início de minha docência na rede municipal do Rio de Janeiro, estive, prioritariamente, alocado na Escola Municipal Emílio Carlos, componente da 6ª. Coordenadoria Regional de Educação e localizada no bairro de Guadalupe na zona norte da cidade. A escola possui alguns recursos disponíveis, como projetores e computadores do tipo *desktop* em pequena quantidade, para o uso eventual em sala e, no caso dos computadores, atendimento pontual dos alunos em um laboratório para o uso de informática. Esses equipamentos, no entanto, certamente não suprem todas as demandas necessárias ao uso amplo e disseminado de tecnologia no espaço escolar, especialmente se considerado o tipo de uso preconizado pelas técnicas de Ensino Híbrido. Felizmente, um programa de informatização escolar desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação realizado em 2012 equipou a escola com 40 *netbooks* de configuração simples, porém eficiente. Foi a partir do uso de parte desse equipamento que

pude desenvolver as aulas utilizando tecnologia.

O acesso à internet, no entanto, pode ser considerado um ponto problemático determinante. Mesmo uma escola de pequeno porte (a E.M. Emílio Carlos possuía à época 12 turmas de cerca de 35 alunos), não consegue estabelecer o uso de recursos *online* para uma turma a partir de uma conexão de 2mb/s, velocidade disponível na conexão naquele momento e significativamente inferior ao que o movimento Internet na Escola<sup>9</sup>, por exemplo, estabelece como o mínimo ideal para que o uso de recursos online possa ser pleno nas escolas. Deve-se adicionar ainda duas características negativas da conexão disponível na escola: a instabilidade de serviço, o que causa períodos de indisponibilidade de acesso e as limitações de navegação impostas pelo setor técnico responsável pela conexão, o que deixa inacessíveis plataformas como o YouTube, onde hoje podem ser encontrados muitos materiais educacionais de diversas disciplinas.

As limitações estruturais, portanto, se apresentaram como potenciais impeditivos ao uso do método de Ensino Híbrido. Sem adoção dos recursos tecnológicos, a proposta do método não se completa e, conseqüentemente, retorna-se ao dilema que inicia este capítulo: uma nova dinâmica pedagógica que não se efetiva pela indisponibilidade de ferramentas que deem o suporte mínimo para sua execução. No caso de minha experiência, a impossibilidade do uso permanente da internet, por si só, já seria um fator de enorme limitação ao desenvolvimento das aulas. Sem uma conexão permanente, a disponibilização de recursos digitais para o estudo é limitada severamente. Também o uso de plataformas adaptativas *online* se torna inviável e parte importante da dinâmica de personalização de ensino é perdida: ainda não foi desenvolvida uma plataforma capaz de administrar trajetórias de estudo de grande número de alunos, como uma turma inteira ou mais, que consiga acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, realizar avaliações e oferecer relatórios ao professor, disponibilizando novos recursos e desafios individualmente, alternando entre momentos de conexão disponível e indisponível; todas as plataformas existentes hoje dependem de uma conexão permanente para que os alunos trabalhem, sem possibilidade de uma sincronização tardia que atualize tudo o que foi realizado.

Na experiência que desenvolvi, entretanto, coube utilizar a visão do professor Moran sobre a plasticidade e flexibilidade da proposta do Ensino Híbrido. Moran (2015, p. 25) estabelece que “toda as escolas podem implementar o ensino híbrido, misturado, tanto as que

---

<sup>9</sup> O movimento Internet na Escola, uma iniciativa da Fundação Lemann e do Instituto de Tecnologia & Sociedade do Rio, defende a implementação de conexões de pelo menos 10mb/s em todas as escolas brasileiras.

possuem uma infraestrutura tecnológica sofisticada como as mais carentes. Todos os professores, também”. Para alcançar essa implementação, entretanto, foi preciso equilibrar algumas das diferentes técnicas disponibilizadas dentro do Ensino Híbrido com as limitações de dispositivos e de recursos disponíveis. Nesse sentido, o período de trabalho dentro do grupo de experimentações com o método foi essencial para a elaboração de uma combinação de práticas que permitiram utilizar o Ensino Híbrido em meu trabalho docente. Os testes realizados nesse período e a orientação e suporte dos tutores do grupo foram determinantes para encontrar uma forma efetiva de aplicar a metodologia.

Em relação aos dispositivos para o estudo dos alunos, a existência por si só dos *netbooks* na escola não garantiam seu uso pelas turmas. Era necessário conseguir administrar o uso desses aparelhos, mantendo-os carregados e, uma vez que não havia internet disponível, preparando todo o material digital de cada aula previamente e disponibilizando em cada computador. Para isso, foram selecionados 8 aparelhos, um número que, conforme a logística de manutenção foi sendo refinada e com o suporte da direção, foi elevado para 15 no segundo ano desse trabalho. Para mantê-los sempre carregados, ficava permanentemente disponível um espaço na escola, antes das aulas, onde era possível deixar os aparelhos conectados à energia até que estivessem com 100% de disponibilidade para o uso; conforme realizava minhas atividades na escola, eu retornava a esse espaço com frequência para verificar os aparelhos e substituir aqueles que já estivessem preparados.

A inserção dos recursos em cada computador era feita manualmente, de forma direta. Portanto, cada aula planejada demandava que eu fizesse uma curadoria dos tipos de recursos a serem utilizados pelos alunos, conseguisse versões em arquivos que pudessem ser disponibilizadas em cada computador e fizesse uma cópia simples desses arquivos em cada dispositivo em que os alunos trabalhariam em aula. Ainda que essa seleção de conteúdo e a indisponibilidade de acesso à internet gerem uma experiência mais limitada para o estudo dos alunos, o professor ainda pode se colocar na posição de mediador da relação dos estudantes com a informação e o conhecimento disponível, atendendo aos preceitos de Coll, Mauri e Onrubia (2010), que definem essa como uma das funções do professor na construção da relação professor-aluno-tecnologia.

A ausência de conexão à internet e o número limitado de dispositivos em sala também exigiram mudanças na abordagem pedagógica e adaptações nos modelos didáticos de Ensino Híbrido. Normalmente, cada planejamento no método de Ensino Híbrido deve ser orientado



para seguir um dos modelos didáticos pensados para o trabalho com tecnologia em sala de aula; esses modelos, entretanto, não possuem regras claras para determinadas situações em que inexistem certos recursos ou em que eles são escassos. É através da flexibilização deles que se pode desenvolver aulas nessas condições.

A escolha realizada na experiência que desenvolvi foi a de combinar dois modelos didáticos caracterizados como de rotação para o atendimento dos alunos: o modelo de sala de aula invertida e o modelo de rotação individual. Os modelos de rotação são especialmente adequados a cenários como o da escola onde leciono precisamente por suporem que os alunos mudarão de tarefas ao longo da aula, portanto farão uma rotação entre diferentes momentos e que apenas um desses momentos demanda o uso de dispositivos e recursos digitais. Nesses modelos, portanto, não é necessário que existam dispositivos disponíveis durante todos os momentos para o trabalho dos alunos, possibilitando que alguns poucos aparelhos já sejam o bastante para toda uma turma naquela aula. Ainda que o uso de dois modelos didáticos simultaneamente não seja uma prática convencional dentro do método, tal adaptação pode ser considerada como uma possibilidade, especialmente em cenários delicados ou com necessidades específicas de adequação.

O modelo de sala de aula invertida estabelece que o espaço de sala de aula deve ser, prioritariamente, utilizado para a realização de atividades em que os alunos possam pôr em prática determinados conhecimentos e conceitos e que a parte expositiva e de primeiro contato com determinado conteúdo deve ser realizada previamente, em momento anterior à aula. Seria uma inversão do método expositivo tradicional em que o professor se posiciona como fonte de conhecimento e as tarefas são enviadas para um momento após a aula, permitindo que o docente assumira a posição de mediador e orientador. A opção pelo uso deste modelo se deu precisamente por essas características modificadoras da sala de aula e seu potencial para a experiência de aprendizagem dos alunos.

Apesar das possibilidades geradas pelo modelo didático de sala de aula invertida, seu uso exclusivo não teria atendido plenamente aos alunos da E.M. Emílio Carlos. É preciso reconhecer que ao estabelecer que os alunos deverão ter acesso prévio ao material expositivo de determinado tema, o professor está se apoiando em duas premissas incertas: um majoritário nível de engajamento à distância de seus alunos e a existência de condições socioeconômicas das famílias dos estudantes para a aquisição e manutenção de equipamento tecnológico e acesso à internet. As duas premissas, de fato, não se confirmam em todas as turmas. Na experiência

que desenvolvi com o uso da prática de sala de aula invertida, com um esforço direcionado para que os alunos participassem das atividades propostas para a casa, a porcentagem de alunos assistindo a vídeos introdutórios e realizando avaliações diagnósticas ficou entre 30 e 40%. Quando se toma em consideração a condição econômica média das famílias na região onde a escola está localizada é compreensível que níveis altos de participação não possam ser atingidos precisamente pela inexistência de recursos para que os alunos acessem o material *online*.

A solução para a questão da efetiva participação dos alunos em cada tema apresentado foi a adoção combinada do segundo modelo didático, o de rotação individual. Como explicam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, neste modelo:

[...] cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 56)

Algumas diretrizes podem ser obtidas a partir desta caracterização. O modelo de rotação individual pressupõe uma rotina, uma espécie de roteiro que precisa ser pensado para cada aluno a cada etapa do estudo. Adicionalmente, para que tal rotina seja adequadamente percorrida, a avaliação deve estar intimamente ligada à personalização, permitindo que as atividades registradas pelos alunos sejam a forma de encaminhar avanços ou retornos aos pontos delineados dentro de tal rotina. A rotação advém exatamente da forma como o aluno desenvolve as atividades de um determinado tema: a apreensão ou a dificuldade de um ponto devem levá-lo a uma nova proposta e, conseqüentemente, a um tipo alternativo de tarefa.

Os diferentes perfis de participação de meus alunos geraram condições propícias ao uso das estratégias desse modelo. Com uma parte dos estudantes participando de casa, mas com a maior parte deles sem nenhum contato anterior com o conteúdo expositivo, a elaboração de uma rotina individual permitiu o acompanhamento devido da evolução de cada aluno. Para tanto, foi necessário elencar os pontos a serem trabalhados em cada tema, durante o planejamento, e preparar avaliações que buscassem checar precisamente a compreensão destes pontos. Cada turma passou a ter uma agenda com um registro individual de todas as tarefas a serem desenvolvidas em um novo tema a partir destes pontos, incluindo a parte expositiva deste

novo conteúdo. Aqueles alunos que acessavam o material expositivo antes das aulas, dentro da lógica do modelo de sala de aula invertida, realizavam também questões em um *quiz* com a função de avaliação diagnóstica. A partir dessa avaliação, era possível determinar quais dos conceitos selecionados naquele tema já haviam sido apreendidos e em quais os alunos apresentavam dificuldades. Assim, a agenda personalizada desses alunos para o encontro em sala de aula já refletia quais pontos precisavam ser reforçados ou retrabalhados e que avanços o estudante poderia realizar.

Em relação aos alunos sem nenhum acesso prévio ao conteúdo, seu atendimento era realizado inteiramente seguindo as propostas do modelo de rotação individual. Suas agendas para a aula incluíam a necessidade de um primeiro contato com o material expositivo do novo tema e, portanto, de dedicar parte do tempo da aula ao trabalho com os computadores e o material pré-selecionado para o estudo. Uma vez completada essa etapa, estes alunos podiam desenvolver a mesma atividade diagnóstica inicial e avançar pelas mesmas propostas pensadas para o roteiro daquele tema. O nível de personalização disponível no modelo de rotação individual operava de forma complementar às limitações que impediam os alunos de acessar o material antes da aula, bem como garantia que os estudantes que já tivessem desenvolvido a parte inicial das tarefas de casa não fossem penalizados com a repetição da realização da parte expositiva ou com a inexistência de atividades a desenvolver.

Paralelamente, o foco na personalização e no desempenho individual do aluno não elimina possibilidades de interação, compartilhamento e de desenvolvimento de relações interpessoais e de construção conjunta de conhecimento. Ambos modelos utilizados priorizam o espaço da sala de aula e do encontro entre professor e alunos como o momento definitivo para a realização de atividades e do desenvolvimento da aprendizagem. Cabe ao professor, como mediador, estimular as possibilidades de interação, equilibrando individualidades e coletividades. Nas aulas realizadas na E.M. Emílio Carlos utilizando o método de Ensino Híbrido, a organização em grupos era condição essencial para o desenvolvimento das aulas; cada encontro temático também incluía uma proposta de trabalho em grupo que permitisse a troca, o compartilhamento e a cooperação.

Assim, a combinação desses dois modelos mostrou-se uma adaptação possível do método de Ensino Híbrido para o trabalho em uma escola da rede pública, sem uma grande quantidade de recursos tecnológicos disponíveis e considerando a realidade socioeconômica dos próprios estudantes e as possíveis carências dessa condição. Apesar das modificações

necessárias, essa proposta mista não deixou de atender aos preceitos do modelo e garantiu o atendimento integral das turmas e todos os seus componentes utilizando recursos digitais.

Figura 1 – Organização em grupos de trabalho registrada em aula de turma de 9º ano na E.M. Emílio Carlos, maio de 2015. Fonte: Porvir/André Luiz Mello.



A adoção do Ensino Híbrido, no entanto, não significou a anulação completa de práticas tradicionais. Para iniciar um novo tema, cerca de 15% do tempo semanal com os alunos ainda era devotado a um modelo de apresentação expositiva, onde a forma de abordagem do conteúdo, a introdução dos conceitos selecionados e a descrição da rotina das atividades eram estabelecidas e repassadas aos alunos, permitindo uma compreensão geral do processo a se desenvolver. O uso da tecnologia, portanto, não elimina a necessidade da aula expositiva e do exercício de um papel orientador norteador da experiência dos alunos por parte do professor, independente da escolha por um modelo alternativo de ação prática em sala de aula.

Os benefícios do uso do Ensino Híbrido ficaram registrados nas atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo dos dois últimos anos letivos. A participação dos alunos foi o item com maior índice de crescimento. O uso das agendas e as possibilidades de personalização permitiriam uma adequação ao ritmo de cada estudante, o que se mostrou definitivo para um acompanhamento mais detalhado e efetivo da aprendizagem, mas também

para lidar com obstáculos não programados como ausências eventuais ou períodos de afastamento por doenças. Alunos que se distanciavam da escola por determinado período, podiam retomar seus trabalhos na disciplina de história a partir de sua própria agenda de estudos e, conseqüentemente, diminuir as perdas das aulas não assistidas realizando as mesmas atividades apresentadas aos outros estudantes.

O aproveitamento também teve reflexos positivos. Os alunos ainda realizavam avaliações em um formato tradicional, uma vez que a escola estabelecia a necessidade de avaliações bimestrais individuais sem consulta. Esta avaliação era utilizada como uma avaliação somativa, sendo as médias dos alunos calculadas a partir da combinação entre esta avaliação, de peso 2, e as tarefas realizadas ao longo de todo o bimestre em cada tema, incluindo as avaliações diagnósticas e tarefas adicionais. O comparativo entre dois anos letivos distintos da mesma turma, um utilizando exclusivamente o método expositivo tradicional e outro utilizando exclusivamente o método de Ensino Híbrido nos dois bimestres finais, confirma uma redução no número de reprovações superior a 50% (ver apêndice A, p. 66).

A experiência de ensino e de aprendizagem, por sua vez, também pode ser registrada com um dos grandes benefícios do trabalho com tecnologia e personalização. O interesse dos alunos foi profundamente incrementado com a adoção das TICs e de recursos digitais que, como apresentaram Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.47), são de uma geração mais conectada aos dispositivos digitais e, portanto, estabelecem novas formas de se relacionar com o conhecimento. O professor faz, precisamente, uso desse interesse ampliado para desenvolver novas relações em sala de aula: transfere parte significativa do processo expositivo para os dispositivos através de curadoria e orientação e libera-se para acompanhar a aprendizagem dos alunos de forma mais paulatina, desenvolvendo ações práticas e viabilizando a personalização do estudo, mas, essencialmente, construindo conexões mais duradouras e enriquecedoras com cada estudante. As agendas personalizadas de estudo, por exemplo, não só permitem que cada estudante avance no seu próprio ritmo a despeito do andamento geral do período letivo, mas também que o professor acompanhe as demandas e dificuldades dos alunos, reflita com eles e estabeleça uma relação de diálogos e devolutivas que complementam o trabalho com os recursos digitais.

O ensino de História também pode ser enormemente beneficiado pelo uso de recursos de tecnologia. As múltiplas possibilidades das interfaces digitais viabilizam o acesso a registros históricos antes indisponíveis seja pela distância física entre os estudantes e esse material ou

mesmo pela dificuldade de reprodução detalhada e disseminável do mesmo. A História Antiga é um exemplo de área temática que pode ser apresentada de forma mais rica aos alunos, precisamente através do uso das TICs, como afirma Márcia Severina Vasques<sup>10</sup>:

Grande parte das fontes para o estudo da História Antiga provém de escavações arqueológicas. Uma parte destas está disponível na internet por meio de sites de museus, que disponibilizam uma parte de seu acervo. Este contato, ainda que seja online, com estas fontes são essenciais ao aluno de História Antiga, pois sabemos da escassez de bibliografia a respeito das sociedades antigas em nossas bibliotecas (...)

O uso dos dispositivos digitais e seus recursos para permitir o acesso a material histórico inacessível fisicamente é um dos pontos positivos do uso da tecnologia no ensino de História. A História Antiga, como nota Vasques, tem especial importância nesse cenário; em meus estudos no Mestrado Profissional em Ensino de História, na disciplina de Educação Patrimonial, propus o uso da plataforma Google Art Project para a realização de uma oficina sobre o estudo das relações entre as sociedades mediterrânicas da Antiguidade a partir da análise do Templo de Dendur, um objeto arqueológico localizado no Metropolitan Museum, em Nova Iorque. A plataforma referida permite uma visita virtual onde o usuário pode navegar ao redor da peça, explorando seus detalhes e contornos, caminhando através de fotos em 360° que dão uma visão periférica e profunda do espaço onde o objeto está exposto.

Outros usos dos dispositivos tecnológicos também levam a um enriquecimento da experiência escolar na disciplina de História. Costa (2015) em seu trabalho de pós-graduação registra como sua experiência em classe tem permitido desenvolver nos alunos a percepção de que a própria internet pode ser reconhecida como uma fonte histórica e como os jogos (*games*) podem ser uma importante ferramenta de aprendizagem. Apesar de focar na construção do roteiro de um jogo, e não nos desdobramentos do uso de um em sala, a autora nota a capacidade dos *games* de permitirem aos alunos uma postura ativa e de terem significativo impacto na aprendizagem, apesar de mitos contrários, sendo uma possibilidade real de trabalho na área de História.

A pesquisa de Costa (2015), orientada pela experiência desenvolvida pela autora,

---

<sup>10</sup> Entrevista com a professora Márcia Severina Vasques do Núcleo de Estudo de História Antiga (MAAT) da UFRN. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/maat/entrevista\\_marcia.htm](http://www.cchla.ufrn.br/maat/entrevista_marcia.htm) Acesso em 22 de junho de 2015.



enriquece o debate sobre o tema dos jogos como um recurso de ensino também por dialogar com as possibilidades de produção dos *games* por alunos e professores. A autora realiza uma criteriosa análise das ferramentas disponíveis para a construção de jogos, reconhece as limitações de língua e domínio técnico para seu uso, percebendo simultaneamente o potencial de uma proposta pedagógica que permita a professor e aluno serem cocriadores de conhecimento. Essa proposta dialoga em grande medida com a visão de Moran (2015) de que a parte híbrida do ensino, na sociedade atual, também está associada a forma como somos todos aprendizes e mestres, produtores e consumidores de informação e conhecimento; mais uma vez, o perfil ativo do processo de aprendizagem fica aparente como um caminho possível e a tecnologia pode ser crucial para que isso seja alcançado.

O uso do Ensino Híbrido para o ensino de História também pode ser associado ao debate sobre os caminhos e definições do campo da história digital. Surgido na década de 1990 em pesquisas nos Estados Unidos e na Itália (LUCCHESI, 2014, p. 48), o termo tem ampliado sua abrangência, estimulando os debates sobre suas implicações, apesar de ainda não ter encontrado uma definição formal, como nota o historiador Bruno Leal de Carvalho:

Ainda existe certa dificuldade em se definir História Digital. Seria uma tendência ou um campo da história? Uma corrente historiográfica ou uma moda passageira? Um objeto de estudo ou uma prática? Diz mais respeito ao ferramental disponível para fazer história ou às competências profissionais para tal? [...] Hoje, há várias definições, sendo que quase todas concordam com o fato de que a História Digital é uma área de estudos que se debruça sobre as maneiras como representamos e abordamos a história nos suporte digitais. (CARVALHO, 2014, *apud* FAGUNDES & HAHN, 2014, p. 15-16)

Mesmo não consolidada como um campo específico, como notam Costa e Lucchesi (2015) essa nova nomenclatura para os registros históricos é fruto do desenvolvimento e popularização das tecnologias pertinentes à sociedade atual. Exatamente por isso, as autoras defendem que é necessário questionar também as novas formas de ler e escrever o passado, bem como as formas pelas quais as novas tecnologias permitem sua representação.

A experiência que desenvolvi com Ensino Híbrido está inserida nessa última porção do

debate sobre história digital e da análise de Sedrez<sup>11</sup> (2013) sobre o tema: “digitalizar o passado é uma parte importante da história digital, mas isso não é o suficiente; você ainda tem que aprender a apresentar essas informações de formas novas, atraentes, para pessoas que estão pensando na forma digital”. Para as aulas realizadas na E.M. Emílio Carlos, produzi parte do conteúdo apresentado aos alunos, no formato de vídeos, e esse material compôs parte importante do roteiro de estudos planejado para cada tema. A parte final deste trabalho pretende explorar a dinâmica da construção desse material para os alunos, a partir das perspectivas de Ensino Híbrido, e apresentar, como produto, o planejamento, roteiro e material a serem utilizados em uma aula.

---

<sup>11</sup> Trecho extraído de debate transmitido ao vivo pela Rede Social Café História com o apoio da ANPUH-RJ, tendo a participação dos historiadores Bruno Leal de Carvalho, Lise Sedrez e Keila Grinberg. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-aRq1c3QiY> Acesso em: 21 out. 2014.



#### 4 – A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO

A transformação tecnológica atual, seus avanços e disseminação e a articulação dessas inovações e as áreas de estudo e pesquisa de história tem produzido a abertura de novos campos e perspectivas, como o da história digital, discutido no capítulo anterior. As implicações dessa transformação sobre a área de história, no entanto, ainda estão em desenvolvimento, como percebe Costa:

É difícil precisar o que isso pode significar para uma disciplina tradicionalmente centrada no documento de texto, que prima pela forma escrita e impressa de transmissão de conhecimento, que na academia – com suas monografias, artigos e livros – quer nas escolas – com os livros didáticos e apostilas impressos. (COSTA, 2015, p. 31)

A reflexão acima de Costa, especialmente em sua parte final, precisamente a parte que dialoga com os impactos da inovação digital sobre a realidade escolar, é extremamente cara a este trabalho e, especialmente, a este capítulo. Pretendo estabelecer aqui, a partir da experiência desenvolvida com Ensino Híbrido na rede municipal do Rio de Janeiro, o planejamento completo de uma aula utilizando esse método, junto de todos os recursos digitais que podem ser utilizados em uma aula desse perfil. Para isso, será preciso refletir sobre o papel da tecnologia no ensino de História, as possibilidades adicionadas pelas técnicas do método de Ensino Híbrido, assim como as possibilidades de produção de conteúdo didático digital, bem como os detalhes técnicos, ferramentas e habilidades, necessários para essa produção. Por fim, a própria apresentação de uma aula produzida segundo essas definições, estabelecida aqui como o produto final de meus estudos no Mestrado Profissional do Ensino de História.

O retorno à dissertação de mestrado de Costa (2015) é um interessante ponto de partida para esta construção. Tendo como foco principal discutir as possíveis articulações entre história e tecnologia a partir do campo curricular, a autora realiza uma investigação sobre as formas como as inovações digitais tem sido introduzidas no ensino de história, procurando entender como elas tem sido utilizados e mesmo até onde não são apenas “inovações conservadoras”, como classifica Cysneiros (1999), utilizando recursos modernos para reforçar antigos hábitos sem explorar seu potencial.

Ciente da relevância dos desafios da introdução do digital na cultura escolar e em acordo

com a perspectiva de Maynard (2011) de que a aproximação do historiador com as fontes eletrônicas é algo importante e até mesmo necessário, Costa (2015, p. 38) busca delinear caminhos possíveis para o trabalho com tecnologia a partir do currículo, mais precisamente a partir do conceito de *web* currículo.

Proposto por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de pesquisa “Novas Tecnologias na Educação”, *web* currículo é definido por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida como:

[...] o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação [...] Mas o *web* currículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. (ALMEIDA, 2010).

Almeida (2010) defende que o *web* currículo está a favor do projeto pedagógico, superando o uso eventual da tecnologia, de uma forma integrada com as atividades em sala. O ponto que pode ser considerado como definidor sobre o conceito é, como nota Costa (2010, pg. 39), a possibilidade que a noção de *web* currículo supere a visão, quase majoritária, da tecnologia enquanto um “recurso” ou “ferramenta auxiliar” cuja função se resume a facilitar a aprendizagem.

Ainda que Costa tenha tomado o conceito para a reflexão sobre as possíveis interações entre tecnologia, história e a formação inicial de professores na disciplina, é valioso notar que a autora percebe no conceito o potencial para, de forma alternativa, desenvolver uma desnaturalização da concepção de História e romper com as lógicas de memorização e linearidade ainda tão presentes em outras formas pedagógicas (2015, p. 44). O *web* currículo, portanto, como uma das possíveis construções teóricas que discutam o uso da tecnologia em sala de aula, pode ser uma das propostas a atender o ensino de História e parte de suas especificidades, superando algumas das limitações metodológicas que ainda existem no campo, como afirmam Almeida e Grinberg:

O ensino de história vem passando por uma grande renovação nos últimos anos, principalmente no que se refere à incorporação de novos temas e novas abordagens – dos quais a história da África e do cotidiano são bons exemplos

[...]. Essa renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina. (ALMEIDA, GRINBERG, 2009, p. 201)

A proposta de uso de Ensino Híbrido para o ensino de História pode ser, em grande medida, articulada ao *web* currículo e sua potencial aplicação na educação básica. Apesar de não se orientar exclusivamente pelo campo teórico do currículo, o Ensino Híbrido busca precisamente a integração de elementos de tecnologia em sala de aula e busca fazê-lo também de forma modificadora da experiência de aprendizagem. Em sua essência, as técnicas de Ensino Híbrido não foram elaboradas visando a superação de uma especificidade disciplinar em particular, ainda que, dada a natureza dos recursos que elas propõem utilizar e suas formas de aplicação, não exista nenhum obstáculo à busca desse objetivo.

Adicionalmente, parte importante do método de Ensino Híbrido pode ser utilizada a favor de propostas que busquem uma integração real da tecnologia ao ensino e à aprendizagem, como tem se discutido para a área de história com iniciativas como o *web* currículo, para além das possibilidades do uso específico da tecnologia para questões particulares do campo da história, como o acesso à registros e objetos históricos através das mídias digitais. A personalização do ensino é um dos caminhos desenhados nas técnicas de Ensino Híbrido que pode viabilizar o uso da tecnologia com papel modificador da experiência de estudo: os recursos digitais passam a ter o papel de garantir que cada estudante adote seu próprio ritmo de aprendizagem e que é a partir do seu uso que essa aprendizagem pode ser acompanhada, avaliada e desenvolvida.

Entretanto, alcançar sucesso na integração de tecnologias, no desenvolvimento de níveis de personalização de ensino e aprendizagem e de alcançar ambos no ensino de uma disciplina dependem de mais do que o domínio de determinadas técnicas de um método ou pedagogia. Parte sensível dessa experiência é a seleção dos recursos adequados à promoção de uma experiência envolvente de estudo e sua apresentação de forma a engajar efetivamente os alunos no uso das TICs na sala de aula. Cabe notar, entretanto, que esses recursos nem sempre estão disponíveis na quantidade adequada ou mesmo na qualidade – não apenas técnica, mas também enquanto suporte didático. Costa (2015, pg. 34) nota que o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 é a primeira versão a trazer em seu texto a ideia de objetos educacionais digitais, um termo mais amplo para recursos que envolvam o uso de tecnologia. A novidade do edital, e o fato de ser tão recente, é reveladora da razoável carência de recursos

digitais que possam ser utilizados no ambiente escolar.

Uma possibilidade que se abre ao professor, portanto, é a de não só selecionar e preparar o material de trabalho dos alunos, mas também de produzi-lo. A criação, que pode se dar nas mais variadas formas suportadas pela variedade de equipamentos e formatos digitais, pode não só atender às demandas curriculares de um trabalho com tecnologia, mas também já serem preparadas em suportes que permitam uma nova forma de abordagem, como as plataformas adaptativas. Ferramentas como o Sílabo<sup>12</sup>, permitam que o professor faça uma curadoria de recursos digitais, compilando e associando vídeos, imagens, textos e questões que são condensados em uma mesma apresentação temática e entregues aos alunos como uma aula pronta e fluida; os resultados alcançados pelos alunos a partir do material elaborado pelo próprio professor são coadunados e devolvidos de forma que possam ser analisados para acompanhar o desempenho da turma e dos alunos em cada etapa planejada, em relatórios detalhados com os avanços e problemas de toda turma, mas também de cada estudante.

A preparação de aulas e recursos em novos formatos, no entanto, exige o conhecimento de ferramentas tecnológicas novas e que continuam sendo desenvolvidas e aprimoradas cotidianamente. Algumas já estão estabelecidas, como diferentes plataformas adaptativas que já se consolidaram pela gama de recursos e funcionalidades orientadas para a aprendizagem estabelecidas. A Khan Academy<sup>13</sup> conquistou espaço, em nível global, por oferecer rico conteúdo na área de exatas, especificamente da matemática, combinando exposição por vídeos, gráficos e exercícios direcionados cobrindo todo o currículo da educação básica. O professor pode criar turmas, designar o conteúdo a ser trabalhado e acompanhar o avanço de cada aluno pela ferramenta, registrando suas dificuldades ou orientando como proceder a cada avanço. A Geekie<sup>14</sup> tem se consolidado como uma plataforma adaptativa que busca controlar toda a experiência de estudo dos alunos, oferecendo às escolas um acompanhamento completo de cada estudante e seu desempenho em cada área disciplinar. Trata-se de uma plataforma com objetivos mais amplos, por vincular o acompanhamento pedagógico ao controle administrativo da vida escolar dos estudantes, em todas as áreas curriculares. Além disso, oferece variados recursos

---

<sup>12</sup> Sílabo é uma plataforma adaptativa direcionada para que professores e gestores possam planejar e executar aulas online, acompanhando o desenvolvimento individual dos alunos.

<sup>13</sup> A Khan Academy oferece exercícios, vídeos de instrução e um painel de aprendizado personalizado que habilita os estudantes a aprender no seu próprio ritmo dentro e fora da sala de aula. Inicialmente voltada para estudos de Matemática, a plataforma hoje comporta diversas disciplinas curriculares.

<sup>14</sup> Geekie é uma plataforma adaptativa que procura incorporar todo o processo de estudos, administração e controle acadêmico de escolas privadas. É a única plataforma adaptativa credenciada pelo MEC até julho de 2016.

educacionais digitais, incluindo games e *quizzes* interativos criados exclusivamente para as escolas vinculadas à plataforma. Hoje, é a maior plataforma desse tipo no país, atendendo a mais de 3 milhões de estudantes; entretanto, está maciçamente concentrada na iniciativa privada e as escolas assinantes custeiam elevados valores para o uso dos recursos do site.

O domínio das formas de produção de conteúdo educativo digital, portanto, é imprescindível ao uso das TICs nas escolas públicas, onde inexistem recursos financeiros para a contratação desse modelo de plataforma e, simultaneamente, não seria de interesse geral a vinculação do atendimento de alunos da rede pública a plataformas privadas específicas com sua estrutura curricular própria. O controle das ferramentas que criam conteúdo digital é interessante, inclusive, para a manutenção da autonomia do professor.

Algumas ferramentas têm obtido êxito em oferecer possibilidades de criação e distribuição de material online gratuitamente e, portanto, se tornou uma boa opção de criação de material para uso na rede pública de ensino. O Prezi<sup>15</sup> é uma plataforma de desenvolvimento de apresentações divididas em *slides*, mas em um formato mais aberto e dinâmico; é eficiente para a preparação de material expositivo em formato mais clássico, com o uso de textos e imagens combinados. A produção de vídeos na área de educação tem crescido exponencialmente, em parte pela variada oferta de espaços para a exibição desse formato. Em 2014, foi criada a plataforma YouTube Edu<sup>16</sup>, um portal que compila o melhor material educacional em vídeo disponível em seu site de origem, o YouTube. Todos os vídeos e canais são analisados, passam por uma curadoria acadêmica e depois são disponibilizados na plataforma segmentados por área curricular, permitindo um acesso rápido e direto dos estudantes ao conteúdo procurado. A produção desses vídeos, por sua vez, pode ser feita de muitas formas: de vídeos simples das explicações dos professores em frente o quadro negro à apresentação de imagens e textos através de aplicativos que permitem o uso da narração do professor como uma forma de orientação.

Ressalto também que algumas iniciativas dentro de órgãos da própria educação pública também têm se apresentado como uma iniciativa viável ao uso de tecnologia em sala de aula. O Ministério da Educação (MEC) mantém três portais de referência para a busca de recursos digitais: o Banco Internacional de Objetos Educacionais, pensado como um repositório de diferentes ferramentas, de diversas disciplinas, que possam ser utilizados para a aprendizagem

---

<sup>15</sup> O Prezi é um software on-line para a criação de apresentações não lineares, uma alternativa ao Power Point. Ele não necessita de slides para fornecer uma apresentação completa. Tudo é apresentado em uma estrutura única.

<sup>16</sup> O YouTube Edu é uma plataforma que seleciona e agrega vídeos de educação feitos por professores brasileiros

em sala de aula; a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), também pensado como um repositório de objetos educacionais digitais, mas orientado para promover a capacidade de produção desses objetos aos institutos superiores do país; por fim, o Portal do Professor, espaço desenvolvido para combinar notícias, propostas de aula e oferta de recursos digitais para professores que pretendam desenvolver ou desenvolvam aulas fazendo uso de tecnologia.

Órgãos regionais de educação pública também tem demonstrado interesse em oferecer recursos digitais que possam ser apropriados pelos professores em suas aulas. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mantém o portal Currículo+, oferecendo recursos digitais articulados ao currículo utilizado na rede estadual; todo o conteúdo é gratuito e de acesso facilitado por área ou tipo de mídia. O governo do estado do Rio de Janeiro também oferece um portal de recursos e conteúdos – não necessariamente exclusivamente de perfil digital – chamado Educação Pública, através da Fundação CECIERJ.

A Prefeitura do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), oferece um dos portais mais completos para o trabalho escolar com tecnologia. A Educopedia, plataforma desenvolvida pela própria secretaria, contempla todos os itens curriculares do Ensino Fundamental e oferece planejamentos de aula, recursos e objetos educacionais com orientação de uso didático, além de cursos para professores na área de tecnologia. Um dos pontos positivos da Educopedia é sua composição como um recurso educacional aberto (REA): seus planejamentos e objetos são de livre uso e modificação, permitindo profundas modificações no planejamento e mesmo no tipo de uso que se fará de cada parte do objeto. O acesso é gratuito e pode ser realizado mesmo sem nenhum tipo de cadastro e uma equipe de professores da secretaria realiza ações de apresentação e formação no uso do recurso regularmente. Além do uso na rede municipal do Rio de Janeiro, foi recentemente adotado pela rede pública de educação da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.<sup>17</sup>

Para os fins deste trabalho, concentrarei a produção de conteúdo através da ferramenta Office Mix, criada pela Microsoft. Ainda que os produtos Microsoft sejam produtos de grande sucesso comercial, são amplamente adotados e de acesso e uso mais fácil e intuitivo pela maior parte dos usuários de computadores pessoais. Paralelamente, a Microsoft tem se notabilizado por uma aproximação com o setor de educação que tem disponibilizado alguns de seus recursos sem custos adicionais ou mesmo gratuitamente para redes públicas de educação. O Office Mix,

---

17

<http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?controle=MjAxNi0wNS0zMQ%3D%3D&codnoticia=42089>. Acesso em 27 de Julho de 2016.

por exemplo, é oferecido como um recurso adicional gratuito, obtido através da internet, e redes como a da SME-RJ oferecem a todos os professores licenças de produtos Microsoft sem custo, tornando o uso dessa ferramenta para os docentes dessa rede gratuito.

Lançado ainda em 2016, o Office Mix é um recurso adicional (*plugin*) oferecido para o aplicativo PowerPoint, a ferramenta de trabalho do pacote *Office* voltada para apresentações. Sua funcionalidade não altera em grande medida o modelo de apresentações da ferramenta original – uma divisão por slides que podem apresentar conteúdo através de vídeos, imagens e textos – apenas adicionando a possibilidade de gravação da apresentação. Uma aula preparada em *slides* por um professor, por exemplo, pode ser gravada como um vídeo acompanhado da narração do professor ou mesmo com o uso de parte da tela para a gravação da imagem do professor, através da câmera do dispositivo utilizado na preparação da aula, explicando cada etapa do conteúdo.

O grande diferencial e novidade do Office Mix, no entanto, é a possibilidade de elaborar vídeos interativos. Sempre que a produção de um vídeo é concluída, duas opções são permitidas: que o material produzido seja exportado como um vídeo de formato simples, acessível em qualquer outro dispositivo digital; ou que a produção seja carregada online, através de uma plataforma vinculada ao Office Mix pela qual os alunos podem acessar o conteúdo disponibilizado pelo professor. Ao exportar o vídeo nos formatos tradicionais, o resultado não é muito diferente de um dos vídeos educacionais disponíveis em ferramentas como o YouTube Edu; ao carregar o vídeo para a plataforma do Office Mix, no entanto, as possibilidades se ampliam. Uma das novas funcionalidades vinculadas a essa plataforma é a inserção de espaços de interação no vídeo, na forma como o professor achar mais adequado. Ao longo do vídeo, portanto, o professor pode inserir questões e aplicativos interativos que permitam avaliar a compreensão dos alunos de forma imediata ou oferecer atividades adicionais dentro do próprio vídeo.

A plataforma *online* do Office Mix oferece recursos complementares às possibilidades de interação. Além de registrar a participação e as avaliações dos alunos, é possível verificar como foi o desempenho de cada estudante, se todas as tarefas propostas ao longo do vídeo foram realizadas e mesmo qual o total de tempo o aluno dedicou ao vídeo e ao tema como um todo, confirmando se todo o material foi observado ou não. Através da própria plataforma é possível fazer uma devolutiva e oferecer aos alunos informações sobre seu desempenho e oferecer tarefas adicionais caso seja necessário.

O Office Mix, portanto, possui algumas características favoráveis ao seu uso na educação pública. É uma ferramenta gratuita, cuja aquisição e uso não implica em nenhum custo adicional para os professores, inclusive na plataforma online de acesso para os alunos. Adicionalmente, por tratar-se de um complemento do PowerPoint um aplicativo tradicional e cujo uso já está relativamente disseminado, não impõe uma longa curva de aprendizagem como pré-condição para a criação de material.

As possibilidades de uso da ferramenta também agregam potencial interessante para o trabalho com tecnologia em cenários heterogêneos de disponibilidade de dispositivos digitais como é comum em muitas escolas públicas. Os vídeos carregados *online* funcionam nos principais tipos de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e celulares, sem prejuízo da experiência de visualização e interação para o usuário.

Para o modelo de experiência que desenvolvo com Ensino Híbrido, mesclando duas propostas de modelos diferentes (sala de aula invertida e rotação individual), o Office Mix também se mostra útil. Ao utilizar o carregamento do conteúdo para a plataforma *online*, os alunos podem acessar o material antes da aula, incluindo a realização de uma avaliação diagnóstica inicial, seguindo o que estabelece o modelo de sala de aula invertida. Para os estudantes que não podem realizar esse acesso antecipado, é possível utilizar a funcionalidade de exportar o vídeo em formato tradicional e carregar esse arquivo em aparelhos disponíveis na escola, superando inclusive a ausência de acesso à internet, e permitindo que os alunos trilhem etapas personalizadas de estudo, seguindo a lógica do modelo de rotação individual.

Ainda que diversas ferramentas possam dar conta de dinâmicas peculiares no uso da tecnologia, como a que procurei desenvolver, muitas vezes é necessário desenvolver uma combinação de aplicativos e técnicas para criar e preparar material para o trabalho dos alunos, o que demanda mais tempo de planejamento e o domínio de uma variedade de programas diferentes, exigindo mais do professor. A escolha pelo uso do Office Mix está ligada à economia de tempo e esforço, justamente por ser uma ferramenta que combina diversas funcionalidades para gerar conteúdo com mais possibilidades de aplicação.

#### **4.1 - O PRODUTO**

A partir da reflexão do uso de tecnologia no ensino de história, das possibilidades do Ensino Híbrido e da definição da ferramenta a ser utilizada, pretendo definir os pontos



específicos da construção do produto. O objetivo geral desta etapa é desenvolver um plano de aula e o recurso digital principal a ser utilizado pelos alunos. O planejamento estará alinhado com as técnicas de Ensino Híbrido e, portanto, procurará alcançar algum nível de personalização através da elaboração de uma rotina de estudos que será percorrida de acordo com os avanços ou dificuldades de cada estudante.

Seguindo a experiência que desenvolvi na E.M. Emílio Carlos, o planejamento atenderá a dois modelos de Ensino Híbrido simultaneamente: sala de aula invertida e rotação individual. Assim, a rotina de estudos estruturada comportará que parte das tarefas seja realizada à distância, antes do encontro presencial, e parte em sala, com a orientação do professor. Alunos que não consigam acessar previamente o material não seriam prejudicados. Para o desenho desse planejamento, optarei por não utilizar uma plataforma adaptativa para viabilizar a personalização da aprendizagem para os estudantes, considerando que o uso de uma plataforma demandaria a certeza de disponibilidade de uma conexão à internet estável e potente, além do próprio acesso a essa plataforma, o que envolve custos de contratação e manutenção incompatíveis com o desenvolvimento de um plano e recursos que possam ser inteiramente gratuitos e, assim, plenamente acessíveis. Os níveis de personalização estarão na própria trajetória dos alunos pela rotina de atividades planejada.

O acompanhamento da estrutura curricular estabelecida nas escolas da rede da Prefeitura do Rio de Janeiro também foi uma preocupação. A SME-RJ estabelece uma grade de orientações curriculares que delinea os temas, objetivos e habilidades a serem trabalhados em cada etapa bimestral de cada ano de estudo, facilitando uma convergência entre as mais de 1000 escolas da cidade. A iniciativa é válida, também, pelas constantes movimentações de alunos entre unidades da própria rede, buscando garantir uma trajetória escolar mais constante e coesa.

Este produto, assim como as experiências que desenvolvi, irá se pautar pelo documento de orientações curriculares da SME-RJ. Para isso, utilizarei um dos componentes curriculares de 9º. Ano do Ensino Fundamental estabelecidos no documento de orientações de 2016, a última versão totalmente consolidada sobre currículo emitido pela secretaria de educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. O conteúdo escolhido será Brasil: da ditadura militar à construção da democracia, contemplando os eventos entre os anos de 1964 e 1985.

Assim, a composição geral do produto será a de um vídeo expositivo sobre o tema, um *quiz* diagnóstico anexo, propostas de abordagem aprofundada de cada questão do *quiz* voltadas para o atendimento dos alunos que apresentarem dificuldade em algum dos tópicos estudados,

um desafio final sobre o tema voltado para os alunos com maior facilidade e aptidão para o estudo deste conteúdo e uma tarefa geral para a turma, a ser desenvolvida em grupos. Além da apresentação desses recursos, o planejamento determinará a sequência que cada aluno deverá traçar ao longo dos estudos, incluindo espaços para a personalização através do material apresentado.

Figura 2 – Detalhamento do tema ditadura militar na composição curricular utilizada na rede da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.

HISTÓRIA – 9.º Ano – 4.º Bimestre		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p><b>IX)</b></p> <p>a) Identificar o processo de descolonização com a construção de novos Estados.</p>	<p><b>IX) A descolonização da África e da Ásia</b></p>	<p><b>IX)</b></p> <p>a) Operar conceitos como igualdade racial, "apartheid" e segregação, no mundo pós-1945.</p>
<p><b>X)</b></p> <p>a) Entender os governos Dutra, Vargas (1951-54), Juscelino, Jânio e Jango, percebendo possíveis semelhanças e diferenças.</p>	<p><b>X) A política brasileira no pós-2ª Guerra</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Governos Dutra e Vargas.</li> <li>2. O desenvolvimentismo de JK.</li> <li>3. Jânio, Jango e a crise pré-64.</li> </ol>	<p><b>X)</b></p> <p>a) Operar conceitos como populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo, parlamentarismo e presidencialismo.</p> <p>b) Analisar as razões do suicídio de Vargas.</p> <p>c) Analisar as razões da renúncia de Jânio.</p>
<p><b>XI)</b></p> <p>a) Compreender o contexto histórico que levaria o Brasil à uma ditadura militar.</p> <p>b) Entender a importância da cultura no contexto de defesa da democracia e na luta contra o autoritarismo.</p> <p>c) Compreender o contexto do surgimento de vários golpes de Estado na América do Sul e a ligação entre eles.</p> <p>d) Caracterizar o processo de retomada da democracia no Brasil.</p>	<p><b>XI) Brasil: da ditadura militar à construção da democracia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O contexto do golpe e sua consolidação.</li> <li>2. Cone Sul: outros golpes contra a democracia.</li> <li>3. O estabelecimento da democracia no Brasil.</li> </ol>	<p>d) Conhecer as reformas de base pretendidas por João Goulart.</p> <p><b>XI)</b></p> <p>a) Operar conceitos como ditadura, estado de sítio e segurança nacional.</p>

Fonte: Orientações Curriculares 2016 – SME-RJ.<sup>18</sup>

Como parte da proposta de trabalho inclui disponibilizar o material online através da plataforma Office Mix, o que permite que o método de sala de aula invertida seja efetivado e parte expositiva do tema seja realizado antes do encontro presencial, todo o material produzido será apresentado em arquivos em um DVD, junto desta dissertação, mas também através de um endereço eletrônico de acesso ligado à plataforma adaptativa e às possibilidades de registro individualizado para posterior personalização da experiência dos alunos. Através do endereço <https://mix.office.com/watch/56rs4d3gwvpf>, o vídeo elaborado como parte do produto pode ser

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em: 13 julho de 2016.

acessado, assim como o quis diagnóstico interativo, apresentado durante o vídeo. Os detalhes desses recursos, incluindo formas de acesso, estão discriminados no planejamento completo da aula (ver Apêndice B, p. 67).

## 5 – CONCLUSÃO

Todos os dias os jovens chegam às escolas conectados aos seus celulares, compartilhando imagens e ideias, registrando suas vidas em redes sociais, criando conteúdo, jogando, trocando mensagens, explorando seu mundo digital próprio ativamente. Entretanto, quando entram em sala de aula, toda essa realidade paralela é bloqueada. A experiência de estudo mais comum, especialmente nas escolas públicas brasileiras, ainda não inclui esses dispositivos, recursos e seu potencial uso para o ensino e a aprendizagem.

Neste trabalho, procurei debater as diferentes formas como se tem tentado alterar esse cenário. Algumas metodologias têm buscado tirar proveito do perfil ativo com o que uma nova geração lida com a tecnologia, inserindo parte dessa dinâmica na sala de aula e na forma como os alunos estudam. A essência desses métodos é o foco em manter o aluno engajado, rompendo com a passividade pertinente às técnicas que se concentram em transmitir conteúdo em detrimento da construção de conhecimento.

A reflexão advinda desse primeiro debate é a consciência de que a inserção da tecnologia no espaço escolar depende de propostas que tragam uma perspectiva integrada dos recursos digitais. Se utilizadas apenas em substituição às práticas tradicionais, as ferramentas tecnológicas causam pouco impacto numa mudança de postura e atitude, mantendo uma abordagem passiva do processo de aprendizagem.

Uma das possibilidades de uso da tecnologia no espaço escolar com relativo impacto de mudança é o método de Ensino Híbrido. Procurei apresentar as linhas gerais dessa metodologia e sua proposta de alterar o papel de professores e alunos, permitindo que ambos façam uso dos recursos digitais para intensificarem os momentos de troca e cooperação; professores podem orientar diretamente seus alunos nas ações práticas de trabalho em sala, enquanto alunos passam a poder controlar parte de sua dinâmica de estudo, desenvolvem autonomia e uma dinâmica mais pessoal de estudo em função de suas próprias necessidades.

Como um campo ainda em desenvolvimento, o Ensino Híbrido ainda está encontrando formas de aplicação em cada realidade escolar. Apresentei parte da experiência que desenvolvi e as muitas adaptações necessárias, em função da carência de estrutura e de dispositivos tão comum às escolas públicas brasileiras. Isso não significa que os resultados tenham sido menos importantes, com uma profunda mudança na relação com meus alunos, na construção de nossos encontros e na forma como, juntos, desenvolvemos uma nova prática de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, procurei registrar as diferentes perspectivas que já tem discutido as possibilidades de transformação através da tecnologia e do digital para o próprio Ensino de História e o campo historiográfico em si. As demandas de uma sociedade cada vez mais envolta por recursos e dispositivos de perfil tecnológico reflete nas demandas e propostas de nosso campo, criando novas dinâmicas para o historiador, mas também para o docente de História e seus estudantes. A tecnologia tem criado novas formas de se registrar a História e também de disseminá-la.

O principal objetivo deste trabalho, portanto, foi apresentar o método de Ensino Híbrido e minha experiência com suas possibilidades de articulação entre as demandas crescentes da sociedade por maior inserção e uso da tecnologia e as expectativas que existem para tal no campo do Ensino de História. Procurei fazer isso de uma forma prática e objetiva, apresentando minha trajetória docente com essa nova metodologia combinada a uma proposta efetiva de execução de aula, os recursos necessários e a possível trajetória de estudo aplicáveis em sala de aula.

Ainda que o debate sobre o uso desse método – e mesmo do uso da tecnologia para o Ensino de História – ainda esteja se consolidando e delineando prováveis caminhos de ação, a reflexão sobre as experiências iniciais é condição essencial à construção de possibilidades do uso de recursos digitais na sala de aula. Assim, as constantes análises e práticas podem garantir que a tecnologia seja inserida na escola não como substituta da experiência escolar ou como mero acessório educacional, mas como um motor de desenvolvimento de autonomia e como uma ferramenta real de construção do conhecimento.

## LISTA DE IMAGENS UTILIZADAS NO PRODUTO

Os endereços eletrônicos onde as imagens estão junto de suas respectivas descrições.

**Imagem 1:** Tropas em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, durante a revolução de 1964. Arquivo/31-03-1964.

Fonte: *Acervo – O Globo*

Disponível em: [http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/9629506-b8d-e82/imagemHorizontalFotogaleria/2003-635454822-2013080768319.jpg\\_20130807.jpg](http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/9629506-b8d-e82/imagemHorizontalFotogaleria/2003-635454822-2013080768319.jpg_20130807.jpg).

Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 2:** Jânio Quadros e sua proposta de “varrer a corrupção”.

Fonte: *Arquivo Nacional*

Disponível em: [http://ed.i.uol.com.br/album/presidentes-do-brasil\\_f\\_016.jpg](http://ed.i.uol.com.br/album/presidentes-do-brasil_f_016.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 3:** Santinhos de Jânio Quadros – Eleições de 1960.

Fonte: *Justiça Eleitoral/TSE*

Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imagens/imagens/santinho-de-janio-quadros-eleicoes-de-1960>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 5:** Dois anos depois da revolução, Che Guevara, um dos líderes da tomada do poder em Cuba, foi condecorado no Brasil pelo presidente Jânio Quadros.

Fonte: *Memória – O Globo*

Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/incoming/9618763-2be-c60/FTFotogaleriaHorizontal/no-brasil.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 6:** Reprodução da capa do jornal Correio do Povo de 26 de agosto de 1961.

Disponível em: <http://www.unicos.cc/wp-content/uploads/2013/10/26-de-agosto-de-1961-Ren%C3%BAncia-J%C3%A2nio-Quadros.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 7:** João Goulart em visita oficial à China.

Fonte: *CPDOC/FGV*

Disponível em:

[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/nav\\_jgoulart/fotos/Modulo5/ELSfoto26.jpg](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/nav_jgoulart/fotos/Modulo5/ELSfoto26.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 8:** Reprodução da capa do Jornal do Brasil de 08 de setembro de 1961.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/noticias-institucionais/Tancredocapa.gif>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 9:** Anúncio da campanha para os brasileiros dizerem não ao parlamentarismo.

Fonte: *Acervo – O Globo*.

Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/9852891-751-4df/imagemVerticalFotogaleria/foto2.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 10:** Reprodução da capa do jornal Folha de São Paulo de 31 de janeiro de 1963.

Disponível em: <http://f.i.uol.com.br/fotografia/2013/01/31/236468-970x600-1.jpeg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 11:** Reprodução da capa do Jornal do Brasil de 20 de março de 1964.

Disponível em: <http://midia.cmais.com.br/assets/image/image-4-b/e2d663ae536a6fb7b73476c0cd4d4d50e6333fdf.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 12:** Tanques em frente ao Congresso Nacional patrulham a Esplanada dos Ministérios, em 1964, após o golpe militar.

Fonte: *Jornal do Senado/Arquivo Público do Distrito Federal*.

Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Golpe\\_de\\_Estado\\_no\\_Brasil\\_em\\_1964#/media/File:Golpe\\_de\\_1964.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_Estado_no_Brasil_em_1964#/media/File:Golpe_de_1964.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 13:** Militares fazem barreira na entrada do Palácio Guanabara, Rio de Janeiro.

Fonte: *Acervo/FGV*.

Disponível em:

[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/nav\\_jgoulart/fotos/Modulo7/ph\\_fot\\_560\\_9\\_21.jpg](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/nav_jgoulart/fotos/Modulo7/ph_fot_560_9_21.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 14:** Charge, Latuff, 2008.

Disponível em: <http://www.ebc.com.br/2012/09/comissao-nacional-da-verdade-vai-investigar-as-atividades-da-chamada-operacao-condor>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 15:** Reprodução da capa do documentário Uma operação chamada Condor, 2007.

Disponível em:

[http://www.overmundo.com.br/uploads/agenda/img/1208045900\\_sem\\_titulo1b.jpg](http://www.overmundo.com.br/uploads/agenda/img/1208045900_sem_titulo1b.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 16:** Composição – Presidentes militares do Brasil durante a ditadura.

Fonte: *Arte – O Globo*.

Disponível em: <http://og.infg.com.br/in/14791349-550-1d7/FT1086A/420/capa.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 17:** PMs dispersam multidão com jatos d'água na Cinelândia, Centro do Rio.

Fonte: *Acervo – O Globo*.

Disponível em: [http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/9249653-39e-068/imagemHorizontalFotogaleria/IMG\\_estudantes68.6\\_1\\_1\\_RC1618PQ.jpg](http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/9249653-39e-068/imagemHorizontalFotogaleria/IMG_estudantes68.6_1_1_RC1618PQ.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 18:** Charge, Fortuna, 1972.

Fonte: *Acervo – O Globo*.

Disponível em: [http://media.tumblr.com/tumblr\\_mbg2hwTXke1ry3uyv.jpg](http://media.tumblr.com/tumblr_mbg2hwTXke1ry3uyv.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 19:** Reprodução do jornal Estado de São Paulo.

Fonte: *Acervo – Estadão*.

Disponível em:

<http://www.portalimprensa.com.br/noticias/brasil/62779/especial+45+anos+depois+jornalistas>



[+relatam+cenario+pos+ai+5+na+imprensa](#). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 20:** Reprodução de documento com letra da canção Bolsa de Amôres.

Fonte: *Censura Musical*

Disponível em: <https://img.buzzfeed.com/buzzfeed-static/static/2014-08/1/11/enhanced/webdr07/enhanced-1024-1406906321-9.jpg?no-auto>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 21:** Arquivo de censura à novela Selva de Pedra da Rede Globo.

Fonte: *Arquivo Nacional*.

Disponível em: <http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2013/01/19/censura-mandou-autora-mudar-selva-de-pedra-no-meio-por-enxergar-bigamia-na-trama.htm?app=uol-generic&plataforma=ipad>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 22:** Tabela de indicadores macroeconômicos entre 1968-1973.

Fonte: *Apêndice Estatístico em Giambiagi et alii (2005)*.

Disponível em: <http://www.scielo.br/img/revistas/rbe/v62n2/06-1.gif>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 23:** Slogan Brasil ame-o ou deixe-o.

Fonte: *EBC/Agência Brasil*

Disponível em:

[http://agenciabrasil.ebc.com.br/sites/\\_agenciabrasil2013/files/styles/node\\_gallery\\_display/public/brasil\\_ame-o\\_ou\\_deixe-o.jpg?itok=4Q2dLW\\_k](http://agenciabrasil.ebc.com.br/sites/_agenciabrasil2013/files/styles/node_gallery_display/public/brasil_ame-o_ou_deixe-o.jpg?itok=4Q2dLW_k). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 24:** Pelé levanta a taça Jules Rimet, conquistada na copa de 1970, ao lado do general Emílio Garrastazu Médici.

Fonte: *Folha Imagem*

Disponível em: <http://f.i.uol.com.br/fotografia/2014/11/26/460060-600x600-1.jpeg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 25:** Lideranças políticas participam da campanha das Diretas Já na Praça da Sé em

São Paulo.

Fonte: *Arquivo AE*

Disponível em:

<http://i0.statig.com.br/bancodeimagens/bo/y3/65/boy365zqjzk10prnc80q6kjer.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 26:** Filas provocadas pelo aumento nos preços dos combustíveis durante a Crise do Petróleo de 1973.

Fonte: *Acervo – O Globo*

Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/incoming/9930432-229-bfc/imagemHorizontalFotogaleria/foto.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 27:** Reprodução da revista Movimento de junho de 1979.

Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/publico/thumb/6802/640>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 28:** Manifestação do movimento Diretas Já em Brasília, em frente ao Congresso Nacional.

Fonte: *Arquivo Agência Brasil*

Disponível em:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/Diretas\\_J%C3%A1.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/Diretas_J%C3%A1.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 29:** Protesto do movimento Diretas Já em São Paulo, em 16 de abril de 1984.

Crédito: *Jorge Singh*.

Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/Diretas\\_ja\\_2.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/Diretas_ja_2.JPG). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 30:** Reprodução da capa da revista Veja de janeiro de 1984.

Fonte: *Acervo Veja*.

Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2016/05/capa-veja-diretas-ja-original.jpeg?quality=70&strip=all&w=380&h=490&crop=1>. Acesso em: 27 de julho de

2016.

**Imagem 31:** Reprodução da capa do jornal Folha de São Paulo de 16 de janeiro de 1985.

Disponível em: [http://imguol.com/c/noticias/2015/01/14/14jan2015---capa-da-edicao-de-16-de-janeiro-de-1985-do-jornal-folha-de-spaulo-noticia-a-vitoria-de-tancredo-neves-na-eleicao-para-presidente-do-pais-1421243870801\\_595x545.jpg](http://imguol.com/c/noticias/2015/01/14/14jan2015---capa-da-edicao-de-16-de-janeiro-de-1985-do-jornal-folha-de-spaulo-noticia-a-vitoria-de-tancredo-neves-na-eleicao-para-presidente-do-pais-1421243870801_595x545.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 32:** Reprodução da capa da Revista Isto É de abril de 1985.

Disponível em: [http://istoe.com.br/wp-content/uploads/sites/14/istoeimagens/imagens/mi\\_6748656862508524.jpg](http://istoe.com.br/wp-content/uploads/sites/14/istoeimagens/imagens/mi_6748656862508524.jpg). Acesso em: 27 de julho de 2016.

**Imagem 33:** Charge, Henfil, personagem Graúna.

Disponível em: <https://paginadozero.files.wordpress.com/2013/01/charge-henfil-queremos-o-poder2.jpg>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO

CHIAVENATO, Julio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 2004.

CPDOC/FGV. Reformas de Base. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As\\_reformas\\_de\\_base](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base). Acesso em: 27 de julho de 2016.

MARTINS FILHO, João Roberto (org.). *O golpe de 1964 e o regime militar*. São Carlos: Edufscar, 2006.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. *Para viver juntos: história, 9º ano: ensino fundamental*. 3. Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luisa. *Jornadas.hist – História 9º ano*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PARKER, Phyllis R. *Brazil and the Quiet Intervention, 1964*. Texas, EUA: Texas University Pre, 2014.

SIGNIFICADOS. Significado de Estado de Sítio. Disponível em: <http://www.significados.com.br/estado-de-sitio/>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. 4. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1984, p. 14.

WIKIPEDIA. Atos Institucionais. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Atos\\_Institucionais](https://pt.wikipedia.org/wiki/Atos_Institucionais). Acesso em: 27 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Ditadura. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Parlamentarismo>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Doutrina de Segurança Nacional (Brasil). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Doutrina\\_de\\_seguran%C3%A7a\\_nacional\\_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Doutrina_de_seguran%C3%A7a_nacional_(Brasil)). Acesso em: 27 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei da Anistia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_da\\_anistia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_da_anistia). Acesso em: 27 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Milagre Econômico Brasileiro. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre\\_econ%C3%B4mico\\_brasileiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre_econ%C3%B4mico_brasileiro). Acesso em: 27 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Pacote de Abril. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacote\\_de\\_Abril](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacote_de_Abril). Acesso em: 27 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Parlamentarismo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

## BIBLIOGRAFIA

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

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-21.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, s/ p.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>, Acesso em 27 de Julho de 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun 2011.

CAIMI, Flavia. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Almir (orgs.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008, p. 127-135.

CANNATÁ, Verônica. Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 155-168.

CERQUEIRA, Patrícia. Por que investir em Educação Pública?. Revista Educar para Crescer. São Paulo: Editora Abril, julho de 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/empresas-investem-educacao-publica-478072.shtml>>. Acesso em: 27 de Julho de 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. *Disrupting Class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill, 2008.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. *A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso*. Poro Alegre: Artmed, 2010, p.66-93.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CORONADO, Miguel López; SAINZ, Beatriz; NAVAZO, María Agustina. Nuevas tecnologías y su uso em educación. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 69-92.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Currículo, História e Tecnologia: Que articulação na formação inicial de professores?*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. *Games e História: Construindo experiências na educação básica*. Trabalho de Conclusão de Curso – Pós-Graduação Lato-Sensu em Tecnologias da Informação Aplicadas à

Educação/UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_ ; LUCCHESI, Anita. História digital: estratégias de ensino e pesquisa em um contexto formativo. Rio de Janeiro, 2015 (no prelo).

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

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, Los Andes, v. 12, n. 1, 1999, p. 11-24. Disponível em: <[http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf)>. Acesso em 15 out. 2014.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FAGUNDES, Bruno Fábio Lontra; HAHN, Fábio André. História e realidades online: colocações sobre produção, difusão e ensino – Bruno Leal. *Revista NUPEM*. Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 11-25.

FERREIRA, Anise A. G. D'Orange. O métier do professor em contexto digital. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 53-68.

FREITAS, Renival Vieira de; LIMA, Magnei de S. Santos. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. In: IV EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, Alagoas, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 36 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: using disruptive innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.



LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no Ensino Híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89-102.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. *Boletim Historiar*, Sergipe, n. 02, mar./abr. 2014, p. 45-57.

MAYNARD, Dilton Cândido dos Santos. Aprender história pela Internet. In: ANPUH, XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre história e internet. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. In: ANPUH, XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

NEVES, Isa Beatriz da Cruz. *Jogos digitais e potencialidades para o Ensino de História: Um estudo de caso sobre o history game Triade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Dissertação de Mestrado – UFBA. Salvador, 2011.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. *História e Ensino de História*. Londrina, v. 11, jul. 2005, p. 143-152.

PALHARINI, Cristiano. *Peer Instruction* – Uma metodologia ativa para o processo de ensino e aprendizagem. 2012. Disponível em: <<https://cristianopalharini.wordpress.com/2012/05/26/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

PAVANATI, Ianda; SOUSA, Richard Perassi Luiz de. História Digital, Ensino de História e tecnologias de comunicação digital. In: ANPUH, XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In Pátio. Revista pedagógica. Porto Alegre, nº 11, Novembro, 1999, p 15-19.

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

PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix do Amaral; SELLMAN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Inovação Didática – Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “Peer Instruction”. *Janus*, Lorena, ano 6, n. 15, jan./jul., 2012, p. 76-87.

PIRES, Carla. O estudante e o Ensino Híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 81-88.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010, p. 201-204.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Design de material didático online: reflexões*. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 93-

REIS, Carlos Eduardo dos. Ensino de História: comendo pó de giz e arrotando microship. In: ANPUH, XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

REIS, Fábio Garcia. “Peer Instruction”: uma proposta para a inovação acadêmica. Out. 2011. Disponível em: <<http://www.fabiogarciareis.com/wp/?p=231>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 2010, v. 40, p. 605-628.

ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, 2010, vol. 60, p. 121-142.

RODRIGUES, Eric F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Glauco de S. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

SILVA, Cristiani Bereta da. Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. In: ANPUH, XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

SILVA, Marcos. Artes Visuais, Museu e Espaço Virtual no Ensino de História. In: ANPUH, XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

SILVA, Rodrigo A. da; CAMARGO, Aílton L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila S. de. As tecnologias digitais no Ensino Híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 141-154.

SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 53-68.

SUNAGA, Alexandre; CARVALHO, Camila S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

TOLEDO, Luiza Helena Lellis Andrade de Sá Soderó; LAGE, Fernanda de Carvalho. O *Peer Instruction* e as metodologias ativas de aprendizagem: relatos de uma experiência no curso de Direito. Agosto, 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

TOMAZ, Marcio de Fátimo. Informática e Ensino de História: construindo uma nova cultura na formação de professores. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 5, n.1, jun 2006.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariane. Educar e aprender: perspectivas em debate e implicações

educativas. In: \_\_\_\_\_. *Escola, educação e aprendizagem, desafios e respostas pedagógicas*. Editora Wak: Rio de Janeiro, 2014.

TURINI, Leide D. A. A avaliação no ensino de história. Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU, 1995.

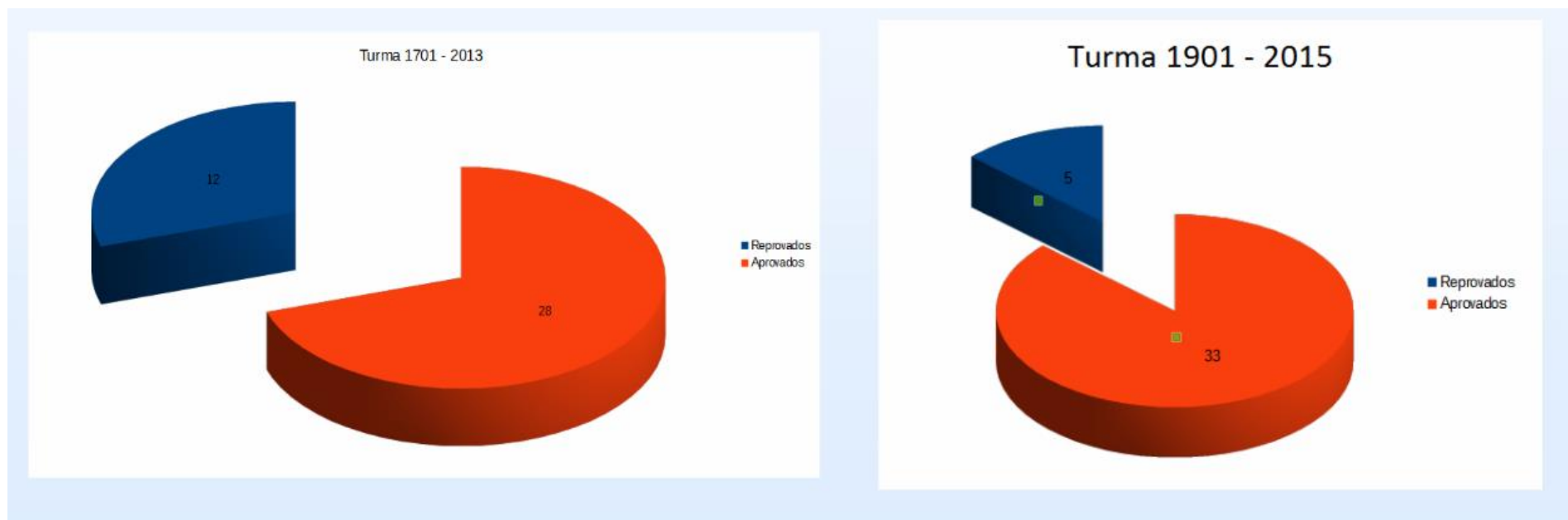
VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade de informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago, 2000.

## APÊNDICE A

### Comparativo de índices de reprovação – 2º Bimestre -2013/2º Bimestre – 2015

No primeiro cenário, a turma selecionada trabalhou exclusivamente com aulas expositivas tradicionais. No segundo cenário, a turma trabalhou exclusivamente com aulas utilizando o método de Ensino Híbrido.



## APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DE AULA



<b>NOME DO PROFESSOR</b>	Eric Rodrigues	<b>DISCIPLINA</b>	História
<b>DURAÇÃO DA AULA</b>	2 encontros de 150 minutos	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	35 alunos – 9º. Ano
<b>Modelo Híbrido</b>	<input type="checkbox"/> Rotação por estações <input type="checkbox"/> Laboratório Rotacional <input checked="" type="checkbox"/> Rotação Individual <sup>19</sup> <input checked="" type="checkbox"/> Sala de aula invertida <input type="checkbox"/> Flex <sup>20</sup>		
<b>Objetivo da aula</b>	Compreender o período da ditadura militar no Brasil, seu contexto histórico de consolidação, o surgimento de movimentos semelhantes no Cone Sul, a importância da cultura na luta contra o autoritarismo e as características do processo de redemocratização.		
<b>Conteúdo(s)</b>	1964-1985: da ditadura militar à construção da democracia. O golpe militar no Brasil. Os outros golpes contra a democracia na América do Sul. O estabelecimento da democracia no Brasil.		
<b>O que pode ser feito para personalizar?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Os alunos irão receber o acesso ao conteúdo antes da aula (segundo a lógica do modelo de sala de aula invertida) e poderão assistir ao conteúdo expositivo e realizar um quiz diagnóstico, caso possuam acesso à internet de casa.</li> <li>Cada aluno terá uma agenda pessoal de tarefas. Essa agenda será atualizada de acordo com os resultados iniciais do quiz, sendo realizado antes da aula (para os alunos com acesso prévio) ou em sala (para aqueles que não possuem acesso).</li> <li>Para cada questão proposta, existe uma opção adicional de revisão, caso o aluno tenha dificuldades ou tenha interesse adicional no tema. Alunos com proficiência nos tópicos abordados podem realizar um desafio adicional, com possibilidades de pontuação extra.</li> </ol>		
<b>Recursos<sup>21</sup></b>	Computadores, tablets ou celulares (preferencialmente, em número de um terço dos alunos presentes). Fones de Ouvido Impressora ou máquina de xerox Blog de estudos atualizado: <a href="http://bit.do/blogproferic">bit.do/blogproferic</a> Cópias do material de trabalho: Quiz, Revisões e Perguntas. Vídeos educacionais e vídeo introdutório do tema, disponível no link: <a href="https://mix.office.com/watch/56rs4d3gwvpf">https://mix.office.com/watch/56rs4d3gwvpf</a> Jogo virtual da Revista Superinteressante, “De volta a 1964”: <a href="http://super.abril.com.br/jogo-ditadura-militar/">http://super.abril.com.br/jogo-ditadura-militar/</a>		
<b>Organização dos espaços</b>			

<sup>19</sup> Para esse modelo, é necessário elaborar um roteiro individual de objetivos a serem cumpridos pelo aluno na(s) estação(ões).

<sup>20</sup> Para esse modelo, é necessário elaborar a etapa do plano de estudo do aluno a ser cumprido nessa aula.

<sup>21</sup> Entende-se por recursos tudo aquilo que o professor precisará para desenvolver sua aula. Por exemplo: equipamentos tecnológicos,

<i>Espaços/Momentos<sup>22</sup></i>	<i>Atividade</i>	<i>Duração</i>	<i>Papel do Aluno</i>	<i>Papel do Professor</i>
<b>Momento 1 – Casa do Aluno</b>	Analisar o material expositivo e realizar o quiz diagnóstico.	30-45 minutos.	Assistir ao vídeo disponibilizado online e responder às questões propostas.	Preparar e disponibilizar o material de estudo online, registrar e avaliar o desempenho dos alunos.
<b>Momento 2 – Sala de Aula</b>	Exposição introdutória sobre o tema e os procedimentos de estudo da aula.	15 minutos.	Acompanhar a explicação introdutória, fazendo registros quando necessário, e sanar dúvidas sobre a rotina de estudos.	Apresentar de forma breve o tema e a proposta de rotina de estudos para toda a turma.
<b>Momento 3 – Sala de Aula (Atividade em Grupo)</b>	Selecionar e analisar canção do período da ditadura militar.	Toda a aula.	Organizar grupos de estudo, escolher e analisar áudio e letra de música e sua relação com a ditadura militar.	Facilitar a organização dos alunos, solucionar dúvidas sobre a atividade e entregar dispositivos com o material para a realização da tarefa
<b>Momento 4 – Sala de Aula (Atendimento individual – Inicial)</b>	Assistir ao material expositivo inicial e responder questões do quiz diagnóstico.	30 – 45 minutos.	Assistir ao vídeo expositivo e realizar as questões do quiz diagnóstico.	Disponibilizar dispositivos para estudo, auxiliar na realização das questões e na solução de dúvidas.
<b>Momento 5 – Sala de Aula (Atendimento complementar – Questão 01)</b>	Aprofundar os conhecimentos sobre as reformas de Base.	15 minutos.	Realizar a leitura do material do CPDOC sobre João Goulart e as reformas de base e responder à pergunta	Disponibilizar o material, em versão escrita ou digital (conforme disponibilidade) e auxiliar na resolução da questão.

programas de computador, livros, cartolinas, sites, jogos etc.).

<sup>22</sup> Entende-se por espaço qualquer ambiente que possa ser utilizado pelo professor para realizar experiências de aprendizagem.

Por exemplo: laboratório de informática, sala de aula, sala de leitura, auditório, casa do aluno...



<p><i>*Tarefa realizada apenas por alunos com dificuldades ou interesses no tema da Questão 01.</i></p>			<p>proposta.</p>	
<p><b>Momento 6 – Sala de Aula</b> (Atendimento complementar – Questão 02)</p> <p><i>*Tarefa realizada apenas por alunos com dificuldades ou interesses no tema da Questão 02.</i></p>	<p>Aprofundar os conhecimentos sobre as semelhanças entre as ditaduras do Cone Sul e a Operação Condor.</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Assistir ao vídeo jornalístico sobre a Operação Condor.</p>	<p>Disponibilizar o material, em versão escrita e digital e auxiliar na resolução da questão.</p>
<p><b>Momento 7 – Sala de Aula</b> (Atendimento complementar – Questão 03)</p> <p><i>*Tarefa realizada apenas por alunos com dificuldades ou interesses no tema da Questão 03.</i></p>	<p>Aprofundar os conhecimentos sobre o conceito de Ditadura Militar.</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Realizar a leitura do material da Wikipedia sobre o conceito de ditadura militar e responder à pergunta proposta.</p>	<p>Disponibilizar o material, em versão escrita ou digital (conforme disponibilidade) e auxiliar na resolução da questão.</p>
<p><b>Momento 8 – Sala de Aula</b> (Atendimento complementar – Questão 04)</p> <p><i>*Tarefa realizada apenas por alunos com dificuldades ou interesses no tema da Questão 04.</i></p>	<p>Aprofundar os conhecimentos sobre o conceito de Estado de Sítio.</p>	<p>15 minutos.</p>	<p>Realizar a leitura do material da Wikipedia sobre Estado de Sítio e Estado de Exceção e responder à questão proposta.</p>	<p>Disponibilizar o material, em versão escrita ou digital (conforme disponibilidade) e auxiliar na resolução da questão.</p>

<p><b>Momento 9 – Sala de Aula</b> (Atendimento complementar – Questão 05)</p> <p><i>*Tarefa realizada apenas por alunos com dificuldades ou interesses no tema da Questão 05.</i></p>	<p>Aprofundar os conhecimentos sobre a arte como forma de resistência durante o período da ditadura e as formas de censura.</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Assistir ao vídeo jornalístico sobre as formas de arte durante as ditaduras na América do Sul e responder à questão proposta.</p>	<p>Disponibilizar o material, em versão escrita e digital e auxiliar na resolução da questão.</p>
<p><b>Momento 10 – Sala de Aula</b> (Atendimento complementar – Questão 06)</p> <p><i>*Tarefa realizada apenas por alunos com dificuldades ou interesses no tema da Questão 06.</i></p>	<p>Aprofundar os conhecimentos sobre o processo de redemocratização no Brasil.</p>	<p>20 minutos.</p>	<p>Assistir ao vídeo do historiador Boris Fausto sobre os principais personagens do período imediatamente posterior à ditadura militar.</p>	<p>Disponibilizar o material, em versão escrita e digital e auxiliar na resolução da questão.</p>
<p><b>Momento 11 – Sala de Aula ou Casa do Aluno</b> (Atendimento final – Desafio)</p> <p><i>*Tarefa realizada apenas pelos alunos que já tenham realizado todas as tarefas propostas.</i></p>	<p>Conhecer a rotina e cotidiano do período da ditadura militar.</p>	<p>25 minutos.</p>	<p>Jogar o <i>newsgame</i> “De volta a 1964”, da Revista Superinteressante”, e realizar registro dos eventos jogados (com comparação se a tarefa for desenvolvida em grupo.</p>	<p>Viabilizar o link do jogo para os alunos que possam realizar em sala (por celular ou caso haja acesso à internet) ou em casa, orientando sobre as formas de organização em caso individual ou em grupo.</p>

*Avaliação*

<p><b><i>O que pode ser feito para observar se os objetivos da aula foram cumpridos?</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as avaliações realizadas devem servir como um diagnóstico sobre a compreensão de cada tópico.</li> <li>- Cada aluno terá uma agenda pessoal de tarefas, atualizada de acordo com as atividades realizadas e os resultados. Em caso de dificuldades, uma nova proposta de avaliação aborda o tópico com outro material e uma questão orientada de forma diferente.</li> <li>- Alunos que tenham tido sucesso em todas as questões colaboram na produção da atividade em grupo, que ocorrerá paralelamente a toda a aula, ou realizam a tarefa final, chamada de desafio. Uma vez que essa tarefa necessita de conexão à internet, ela pode ser feita pelos dispositivos dos alunos ou em casa, após a aula (caso não haja conexão na escola). Também pode ser realizada em grupos, para facilitar o acesso ao material.</li> <li>- A tarefa em grupo facilita na organização da turma e na construção de momentos diferentes de estudo para cada aluno. Paralelamente, desenvolve o ponto trabalhado na Questão 05, sobre a arte como uma forma de resistência durante o período da ditadura militar.</li> </ul>	<p><b><i>Como foi sua avaliação da aula? (Aspectos positivos e negativos)</i></b></p>	<p><i>A definir:</i></p>
--	--	---	--------------------------

## APÊNDICE C – QUIZ DIAGNÓSTICO INICIAL

### A ditadura militar no Brasil - Quiz

1. 1) Do que tratavam as reformas de base de João Goulart, apelidado de Jango?

*Marcar apenas uma oval.*

- Eram uma série de mudanças estruturais voltadas para áreas como educação, propriedade de terras, bancos e impostos.
- Eram propostas de mudanças apenas nas políticas educacionais, especialmente aquelas ligadas à educação básica.
- Eram uma combinação de alterações nas regras para propriedade de terras por parte de estrangeiros e cidadãos naturalizados brasileiros.
- Eram políticas públicas de distribuição de renda para as famílias mais pobres, com garantia de atendimento de suas necessidades básicas.

2. 2) (FUVEST-2009) Existem semelhanças entre as ditaduras militares brasileira (1964-1985), argentina (1976-1983), uruguaia (1973-1985) e chilena (1973-1990). Todas elas:

*Marcar apenas uma oval.*

- Receberam amplo apoio internacional tanto dos Estados Unidos quanto da Europa Ocidental.
- Combateram um inimigo comum, os grupos esquerdistas, recorrendo a métodos violentos.
- Tiveram forte sustentação social interna, especialmente dos partidos políticos organizados.
- Apoiaram-se em ideias populistas para justificar a manutenção da ordem.

3. 3) Ditaduras como o regime militar no Brasil possuem as seguintes características (marque todas as opções corretas):

*Marque todas que se aplicam.*

- Redução da participação popular nas decisões políticas.
- Poder concentrado em apenas um grupo ou pessoa.
- Amplo direito ao voto e à manifestação pública.
- Repressão de grupos políticos e ideologias contrários ao governo.
- Liberdade de pensamento e expressão.

4. 4) Com que finalidade o estado de sítio foi utilizado ao longo da ditadura militar no Brasil?

*Marcar apenas uma oval.*

- Para garantir direitos constitucionais como a liberdade de expressão e o direito de ir e vir.
- Para prevenir a ameaça de invasão de inimigos internacionais do país.
- Para impedir a instalação de um regime comunista no Brasil.
- Para permitir a perseguição, prisão e tortura dos opositores do governo militar.

5. 5) A alternativa que melhor define o uso da censura no Brasil ao longo da ditadura militar é:

*Marcar apenas uma oval.*

- A censura foi um mecanismo de defesa do regime militar contra a pressão de grupos políticos armados.
- A censura foi utilizado pelo regime militar como forma de controlar a produção cultural contrária à ditadura.
- A censura foi um mecanismo das empresas de mídia para controlar sua própria produção.
- A censura foi uma prática comum nas escolas para evitar protestos e reclamações de alunos.

6. Explique quais fatores colaboraram para o fim da ditadura militar e retorno da democracia no Brasil.

.....

.....

.....

.....

.....

7. Por favor, preencha seu nome e turma:

.....

## APÊNDICE D – MATERIAL DE REVISÃO PARA AS QUESTÕES

O material deste apêndice deve ser oferecido aos alunos que tiverem dificuldades de aprendizagem nos temas trabalhados em cada questão do *quiz* diagnóstico ou que queiram conhecer mais detalhes sobre esses pontos. Para cada revisão existe uma proposta de leitura ou vídeo que amplia o olhar sobre o tópico em debate naquela pergunta.

### Revisão - Questão 01

1. Leia o material de Revisão da questão 01 e responda: o que João Goulart esperava alcançar através das reformas de base?

---

---

---

---

---

2. Por favor, preencha seu nome e turma:

---

## A trajetória política de João Goulart

## Jango

Apresentação

[Na presidência da República > As reformas de base](#)


Módulos de artigos

As reformas de base

Ministérios

Álbum de fotos

Biografias

Em 1958, ainda durante o governo de Juscelino Kubitschek, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) começou a discutir um conjunto de propostas que visava promover alterações nas estruturas econômicas, sociais e políticas que garantisse a superação do subdesenvolvimento e permitisse uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil. Naquele momento, a definição dessas medidas e de seu alcance ainda era pouco clara. Foi apenas com a chegada do presidente João Goulart à presidência da República, em setembro de 1961, que as chamadas "reformas de base" transformaram-se em bandeiras do novo governo e ganharam maior consistência.



Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior.



O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais. Em discurso por ocasião do encerramento do 1º Congresso Camponês realizado em Belo Horizonte em novembro de 1961, João Goulart, afirmou que não só era premente a realização da reforma agrária, como também declarou a impossibilidade de sua efetivação sem a mudança da Constituição brasileira que exigia indenização prévia

de dinheiro para as terras desapropriadas.

No entanto, a aceitação da mudança da constituição encontrava forte resistências por parte dos setores mais conservadores do próprio governo. Para enfrentar tais dificuldades, Goulart criou em 1962 o Conselho Nacional de Reforma Agrária, mas essa iniciativa não teve nenhum resultado prático. Durante todo o governo parlamentarista a agenda das reformas não avançou.

Com o restabelecimento do presidencialismo em janeiro de 1963 e a ampliação dos poderes de Goulart, a implementação das reformas tornava-se urgente. Novamente a reforma agrária voltava ao centro do debate político. No primeiro semestre de 1963, Goulart apresentou às lideranças políticas para debate, um anteprojeto de reforma agrária que previa a desapropriação de terras com título da dívida pública, o que forçosamente obrigava a alteração constitucional. Uma segunda iniciativa para agilizar a agenda das reformas foi o encaminhamento de uma emenda constitucional que propunha o pagamento da indenização de imóveis urbanos desapropriados por interesse social com títulos da dívida pública. Essas propostas, no entanto, não foram aprovadas pelo Congresso Nacional, o que provocou forte reação por parte dos grupos de esquerda.

O fortalecimento dos movimentos populares, concretizado através do aumento do poderio dos trabalhadores urbanos e da crescente organização das massas rurais, intensificou as pressões sobre o governo para a implementação das reformas. A eclosão, em setembro de 1963, da Revolta dos Sargentos – movimento que reivindicava o direito de que os chamados graduados das forças armadas (sargentos, suboficiais e cabos) exercessem mandato parlamentar em nível municipal, estadual ou federal, o que contrariava a Constituição de 1946 - foi mais um fator para a polarização política e para denunciar a urgência das reformas de base.

O ano de 1964 iniciou-se com o virtual isolamento de Jango e com o esgotamento das negociações

Principal:

- Os gabinetes parlamentaristas

Outros textos do tema:

- Parlamentarismo: sim ou não?
- A política externa independente durante o governo João Goulart
- O sentido político da educação de Jango
- Desafios e rumos da política educacional
- O cenário econômico no período parlamentarista
- O Plano Trienal e a política econômica no presidencialismo
- O Instituto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD
- O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES
- As reformas de base
- A questão agrária no governo Jango
- O movimento sindical urbano e o papel do CGT
- O cenário político-partidário do período
- As frentes partidárias durante o governo Goulart
- A cultura engajada
- Centro Popular de Cultura
- Os esportes no governo Goulart: apenas um sinal dos tempos...
- A imprensa e seu papel na queda de João Goulart
- Os militares e o governo João Goulart

com o Partido Social Democrático (PSD) e as forças mais conservadoras, para implementar a agenda do governo. Neste quadro, a nova estratégia de Goulart foi organizar uma ofensiva política apoiada pelos principais grupos de esquerda para garantir o apoio às reformas de base. O plano de ação era o seu comparecimento a uma série de grandes comícios nas principais cidades do país, a fim de mobilizar a maioria da população brasileira em favor das reformas.

Essa nova fase foi inaugurada no dia 13 de março de 1964, com o comício realizado na estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, também denominado Comício das Reformas, ao qual compareceram cerca de 150.000 pessoas. Na ocasião, Goulart proclamou a necessidade de mudar a Constituição e anunciou a adoção de importantes medidas, como a encampação das refinarias de petróleo particulares e a possibilidade de desapropriação das propriedades privadas valorizadas por investimentos públicos, situadas às margens de estradas e açudes.

O golpe militar de 31 de março de 1964 e o afastamento de Jango da presidência impediram a concretização das almejadas reformas.

**Marieta de Moraes Ferreira**

[Área restrita](#)

[Fale Conosco](#)

[Termos de Uso](#)

[Política de Privacidade](#)



CPDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil  
RIO: Praia de Botafogo, 190, 14º andar, Rio de Janeiro - RJ - 22253-900 • Tels. (21) 3799.5676 / 3799.5677  
SAO PAULO: Avenida Paulista, 1471, 1º andar, Bela Vista - São Paulo - 01311-200 • Tel. (11) 3799-3755

© Copyright Fundação Getúlio Vargas 2015. Todos os direitos reservados • Usando: Drupal! • MELHOR SE VISUALIZADO EM 1024 X 768 • Use versões recentes do IE, Firefox, Chrome, Opera



## Revisão - Questão 02

1. Assista ao vídeo "Ditaduras no Cone Sul: Operação Condor perseguiu e matou mais de 30 mil pessoas". Como funcionou a Operação Condor no período em que ditaduras militares se espalharam pela América do Sul?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Por favor, preencha seu nome e turma:

.....

## Revisão - Questão 03

1. A partir da leitura do texto sobre Ditadura Militar da Wikipedia, escolha duas características das ditaduras e explique como elas são diferentes do que existe hoje na democracia, no Brasil.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Por favor, preencha seu nome e turma:

.....



## Ditadura militar

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

**Ditadura militar** ou **regime militar** é uma forma de governo autoritário onde o poder político é efetivamente controlado por militares. Como qualquer ditadura ou regime, ela pode ser oficial ou não e também existem formas mistas, onde o militar exerce uma influência muito forte, sem ser totalmente dominante. A maior parte dos regimes militares são formados após um golpe de Estado derrubar o governo anterior. Exemplos diferentes do padrão foram os regimes políticos liderados por Saddam Hussein no Iraque e de Kim Il-sung no regime norte-coreano. A começaram como um Estado de partido único, mas ao longo de sua existência seus dirigentes e os militares se tornaram intimamente envolvidos no governo. Durante a Guerra Fria, regimes militares tinham justificado o seu governo como uma forma de trazer estabilidade política para a nação ou resgatá-lo das ameaças de "perigosas ideologias", como a comunista. Na América Latina, a ameaça do comunismo foi frequentemente utilizada, enquanto no Oriente Médio o desejo de se opor aos inimigos externos e, mais tarde, ao fundamentalismo islâmico, revelou um importante motivador para a implantação do regime. Os regimes militares tendem a apresentar-se como apartidários, como um "neutro" partido que pode fornecer liderança provisória, em tempos de turbulências, e também tendem a retratar civis como políticos corruptos e ineficazes. Uma das características quase universais de um governo militar é a instituição da lei marcial ou um permanente estado de emergência.

O mais típico militar na América Latina era feito por um governante de alta patente, chamado de caudilho. Em alguns casos, um grupo composto por vários militares, uma junta militar, assumia o poder. Em qualquer caso, o líder da junta ou o único comandante pode, muitas vezes, pessoalmente assumir mandato como chefe de estado. No Oriente Médio e África, com mais frequência os governos militares passaram a ser liderados por um homem poderoso, que governa em autocracias. Líderes como Idi Amin, Sani Abacha, Muammar al-Gaddafi, e Gamal Abdel Nasser trabalharam para desenvolver um culto à personalidade e se tornaram a face da nação dentro e fora dos seus países. Inversamente, outros regimes militares preferiram gradualmente restaurar importantes componentes do governo civil, enquanto o alto comandante militar mantinham o poder político no poder executivo. No Paquistão, os generais Muhammad Zia-ul-Haq<sup>[1]</sup> (1977-1988) e Pervez Musharraf (1999-2008) realizaram referendos para eleger singularidades próprias ao presidente do país para termos adicionais proibidos pela Constituição.

Regimes militares geralmente são criticados pelo pouco zelo aos direitos humanos e usar todos os meios necessários para silenciar os adversários políticos, que são vistos como opositores. Às vezes, a ditadura militar faz a abertura política de forma espontânea ou é forçada a sair por convulsões sociais, em atividade ou em risco iminente. Regiões da América Latina, da África e o Oriente Médio foram as áreas comuns de regimes militares. Uma das razões para isso é o fato de que os militares têm frequentemente maior coesão e estrutura institucional do que a maioria das instituições da sociedade civil.<sup>[2]</sup> As ditaduras militares podem ser comparadas com outras formas de governo. Por exemplo, na maioria dos atuais e históricos Estados comunistas, o centro do poder repousa entre civis e parte dos funcionários, e medidas de muito cuidado (como comissários políticos e freqüentes rotações) são tomadas para evitar o militar de exercer autoridade independentemente.

Desde a década de 1990, os regimes militares tornaram-se menos comuns. Razões para isso podem incluir-se o fato de regimes militares já não terem muita legitimidade internacional, bem como o fato de muitas forças armadas estarem dispostas a não se envolver em disputas políticas. Além disso, com o anúncio da abertura política soviética (perestroika), o posterior fim da Guerra Fria e o colapso da União Soviética, tornou-se mais difícil para os regimes militares obterem o apoio de países estrangeiros ou alegar, segundo alguns críticos do assunto, ameaça comunista. Como a Guerra Fria começou a entrar em fase terminal, no Oriente Médio, regimes como os da Síria e do Egito, uma vez que foram governados pelo que se parecia um regime militar entraram em transição para outras formas de governo. No mundo, desde a década de 1980, trinta e três regimes militares deixaram o poder para governos civis.<sup>[3]</sup>

## Índice

- 1 Países atualmente governados por ditadura militar
- 2 Países que já foram governados por ditaduras militares
  - 2.1 África
  - 2.2 América
  - 2.3 Ásia
  - 2.4 Europa
- 3 Ver também
- 4 Referências















## Países atualmente governados por ditadura militar

-  Tailândia (desde 2014)












## Países que já foram governados por ditaduras militares











Esta lista apresenta ditaduras militares. Para uma lista de ditaduras, militares ou não, veja ditadura.

### África

-  Argélia (1965-1994)
-  Benim (1963-1964), (1965-1968), (1968-1970) & (1972-1975)
-  Burkina Faso (1966-1991)
-  Burundi (1966-1993)
-  República Centro-Africana (1966-1993) e (2003-2005)
-  Chade (1975-1979; 1982-1990)
-  Comores (1999-2002)
-  República do Congo (1968-1992)
-  República Democrática do Congo (1965-1997)
-  Etiópia (1974-1991)
-  Gâmbia (1994-1996)
-  Gana (1966-1969), (1972-1975), (1975-1979) e (1981-1993)
-  Guiné (1984-1991)
-  Guiné-Bissau (1980-1984), (1999), (2003) e (2012)
-  Guiné Equatorial (1979-1982)
-  Libéria (1980-1990)
-  Líbia (1969-2011)
-  Lesoto (1986-1993)
-  Madagáscar (1972-1975)
-  Mali (1968-1992) e (2012)
-  Mauritânia (1978-1992) e (2005-2007)
-  Níger (1974-1989), (1996-1999) e (2010-2011)
-  Nigéria (1966-1979) e (1983-1999)
-  Ruanda (1973-1975)
-  São Tomé e Príncipe (1995; 2003)
-  Serra Leoa (1992-1996) e (1997-1998)
-  Somália (1969-1991, atualmente com um governo de transição)
-  Sudão (1958-1964), (1969-1986) e (1989-1993)
-  Togo (1967-1979)
-  Uganda (1962-1986)

### América











-  Argentina (1930-1938), (1955-1958), (1966-1973), (1976-1983)
-  Bolívia (1971-1985)
-  Brasil (1889-1894), (1937-1945) e (1964-1985)
-  Chile (1973-1990)
-  Colômbia (1953-1957)
-  Costa Rica (1863-1866), (1868-1876), (1877-1882) e (1917-1919)
-  Cuba (1933-1959)
-  República Dominicana (1889-1899) e (1930-1961)
-  El Salvador (1931-1979)
-  Equador (1972-1979)
-  Guatemala (1970-1985)

-  Haiti (1988-1990) e (1991-1994)
-  Honduras (1963-1974)
-  México (1853-1855) e (1876-1910)
-  Nicarágua (1925-1936),(1936-1956),(1956-1966),(1966-1976) e (1976-1985)
-  Panamá (1968-1989)
-  Paraguai (1954-1989)
-  Peru (1968-1980)
-  Suriname (1980-1988)
-  Uruguai (1973-1984)
-  Venezuela (1847-1858), (1908-1935) e (1948-1958)

## Ásia

-  Bangladesh (1975-1979), (1982-1990) e (1997)
-  Camboja (1970-1975)
-  China (1912-1916), (1928-1931) e (1943-1948)
-  Coreia do Sul (1961-1979) e (1980-1987)
-  Filipinas (1972-1981)
-  Indonésia (1967-1998)
-  Irão (1923–1925), (1950–1951), (1953–1957) e (1978–1979)
-  Iraque (1958-1979)
-  Laos (1959-1960)
-  Mianmar (1962-2011)
-  Paquistão (1958-1971), (1978-1988) e (1999-2007)
-  Síria (1951-1954) e (1963-1972)
-  Tailândia (1938-1945), (2006-2008) e (2014 até a atualidade)
-  Taiwan (1949-1987)
-  Turquia (1960-1962), (1971-1973) e (1980-1982)

## Europa

-  Alemanha (1933-1945)
-  Bulgária (1934-1935) e (1944-1946)
-  Espanha (1923-1930) e (1939-1975)
-  França (1870-1871; 1940-1944)
-  Grécia (1922-1926; 1936-1941; 1967-1974)
-  Hungria (1944-1945)
-  Itália (1922-1945)
-  Polónia (1939-1945) e (1981-1983)
-  Portugal (1926-1974)
-  Romênia (1941-1944) e (1965-1989)
-  Rússia (1918-1920)

## Ver também

- Ditadura
- Junta militar
- Militarismo
- Lista de líderes políticos que possuíam patentes militares em exercício
- Ditadura Nacional (Portugal)
- Ditadura militar no Brasil (1964-1985)
- Junta Militar do Chile
- Junta militar brasileira
- Junta militar da Argentina

## Referências

1. «Mohammad Zia-ul-Haq.» (<http://www.biography.com/people/mohammad-zia-ul-haq-9541204>) (em inglês). 2015. Consultado em 18 de Março de 2015.
2. «26 de Junho, a passeata dos 100 mil» (<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=314>). Consultado em 18 de Março de 2015.
3. Maria José de Rezende (2013). «A Ditadura Militar no Brasil: Repressão e Pretensão de Legitimidade 1964-1984» (<http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/ditadura%20militar.pdf>) (PDF). UEL. p. 398. Consultado em 18 de Março de 2015.

## Revisão - Questão 04

1. No texto de Revisão para a Questão 04, da Wikipedia, Estado de Sítio é explicado como sendo um dos tipos de Estado de Exceção. Explique porque o termo exceção foi utilizado para explicar como funciona esse tipo de governo.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Por favor, preencha seu nome e turma:

.....



# Estado de exceção

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

**Estado de exceção** (AO 1945: exceção) é uma situação oposta ao Estado de direito, decretada pelas autoridades em situações de emergência nacional, como agressão efetiva por forças estrangeiras, grave ameaça à ordem constitucional democrática ou calamidade pública. Caracteriza-se pela suspensão temporária de direitos e garantias constitucionais, que proporcionam a necessária eficiência na tomada de decisões para casos de proteção do Estado, já que a rapidez no processo de decidir as medidas a serem tomadas é essencial em situações emergenciais e, nesse sentido, nos regimes de governo democráticos - nos quais o poder é dividido e as decisões dependem da aprovação de uma pluralidade de agentes - a agilidade decisória fica comprometida.

O Estado de Exceção é uma situação temporária de restrição de direitos e concentração de poderes que, durante sua vigência, aproxima um Estado sob regime democrático do autoritarismo.

Nos Estados totalitários, a decretação do Estado de Exceção é menos importante e pode ser dispensada, pela própria concentração natural de poderes que lhes é inerente.

Em situações de exceção, o Poder Executivo pode, desde que dentro dos limites constitucionais, tomar atitudes que limitem a liberdade dos cidadãos, como a obrigação de residência em localidade determinada, a busca e apreensão em domicílio, a suspensão de liberdade de reunião e associação e a censura de correspondência.

## Índice

- 1 Espécies
  - 1.1 Estado de Defesa ou de Emergência
  - 1.2 Estado de sítio
- 2 Bibliografia

## Espécies

### Estado de Defesa ou de Emergência

Estado de Defesa (previsto no art. 136 da Constituição brasileira), ou de Emergência (tratado no art. 19 da Constituição portuguesa), é a espécie mais branda do estado de exceção. Pode ser decretado para garantir em locais restritos e determinados a ordem pública ou a paz social, ameaçadas por grave e iminente instabilidade institucional ou calamidades naturais de grandes proporções.

No Brasil, o Estado de Defesa - cujo nome é criticado por não ser "Estado de Emergência", apenas para evitar vinculação com regimes ditatoriais - é decretado pelo Presidente da República, que deverá submeter o decreto à apreciação do Congresso Nacional, que o fará em até 24 horas. Sendo medida temporária, vigorará tão somente por até 30 dias, permitida prorrogação por até igual período.

### Estado de sítio

Medida extrema que, no Brasil, pode ser decretada nos seguintes casos:

- Comoção grave de repercussão nacional;
- Ineficácia de estado de defesa decretado anteriormente;
- Declaração de estado de guerra;

- Resposta a agressão armada estrangeira.

O estado de sítio é uma medida que possui duração de até 30 dias, podendo ser prorrogada por igual período em caso de persistência das razões de excepcionalidade.

Note-se que, de acordo com o art. 137, inciso I ("I - comoção grave de repercussão nacional ou ocorrência de fatos que comprovem a ineficácia de medida tomada durante o estado de defesa;") a cada 30 dias poderá haver sucessivas renovações do decreto de sítio.

Outra situação de manutenção sucessiva é no caso do país envolver-se em guerra formalmente declarada, quando tal estado de exceção pode ser mantido indefinidamente, enquanto se fizer necessário e desde que perdure o conflito bélico.

No Brasil, somente por decreto do Presidente da República pode ser instituído o estado de sítio ou prorrogado a cada vez (art. 138, § 1º), após este receber autorização formal do Congresso Nacional (art. 137,CF), após ser consultado o Conselho da República e o Conselho de Defesa Nacional — que oferecerão parecer não-vinculativo.

Podemos sintetizar tudo seguindo o esquema abaixo:

Estado de defesa (30 dias, por decreto, informando a medida ao Congresso Nacional) → renovação do estado de defesa (por mais 30 dias) → estado de sítio (30 dias/1ª vez, após receber autorização do Congresso Nacional) → renovação do estado de sítio (a cada 30 dias, por decreto presidencial, no caso do inciso I do art. 137 ou poderá ser decretado por todo o tempo que perdurar a guerra ou a agressão armada estrangeira; necessário ter, em cada vez, autorização do Congresso Nacional, que decidirá por maioria absoluta).

## Bibliografia

- BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocencio Martires. *Curso de Direito Constitucional (4ª ed.)*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional (23ª ed.)*. São Paulo: Atlas, 2008.
- SELIGMANN-SILVA, M. Walter Benjamin: o Estado de Exceção entre o político e o estético (<http://www.lettras.ufmg.br/cadernosbenjaminianos/data1/arquivos/01%20M%C3%A1rcio%20Seligmann-Silva.pdf>) in: Cadernos Benjaminianos, Volume 1 - Número 1 - Junho/2009.

Obtida de "[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Estado\\_de\\_exceção&oldid=43883978](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Estado_de_exceção&oldid=43883978)"

Categoria: Direito constitucional

- 
- Esta página foi modificada pela última vez à(s) 16h57min de 9 de novembro de 2015.
  - Este texto é disponibilizado nos termos da licença Creative Commons - Atribuição - Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada (CC BY-SA 3.0); pode estar sujeito a condições adicionais. Para mais detalhes, consulte as Condições de Uso.



## Revisão - Questão 05

1. Assista ao vídeo "Ditaduras no Cone Sul - 50 anos depois: a arte como instrumento de resistência". Explique, exemplificando, como as formas de arte não foram derrotadas pelos regimes militares na América do Sul.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Por favor, preencha seu nome e turma.

.....

## Revisão - Questão 06

1. Assita ao vídeo "A Redemocratização no Brasil - por Boris Fausto". Escolha um dos personagens históricos apresentados no vídeo e explique qual foi seu papel político após o fim da ditadura.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Por favor, preencha seu nome e turma:

.....

## APÊNDICE E – DESAFIO DE ENCERRAMENTO

O Desafio é uma tarefa de conclusão do tema, oferecida aos alunos que avançarem mais rapidamente pelas questões oferecidas ou para aqueles que já tenham completado sua rotina de estudos nos pontos onde tenham tido dificuldades.

### Desafio - Sua vida em tempos de ditadura

1. Acesse o link: <http://super.abril.com.br/jogo-ditadura-militar/> e crie sua linha do tempo como se estivesse de volta em 1964. Explique pelo menos 3 dos eventos que apareceram ali. Caso tenha feito essa atividade em grupo, compare com a linha do tempo dos integrantes de seu grupo.

---

---

---

---

---

2. Preencha seu nome (se feito individualmente) ou o nome de todos os integrantes do grupo (se feito coletivamente).

---

---

---

---

---

## APÊNDICE F – ATIVIDADE EM GRUPO

Ao longo da aula, além das agendas individuais, os alunos serão organizados em grupo e deverão trabalhar com análises de músicas do período da ditadura militar.

### Atividade em Grupo - Análise de Canção

1. Escolha uma das músicas disponíveis para análise:

.....

2. Escolha um trecho da música e explique como você percebe que esse trecho trata da ditadura militar:

.....  
.....  
.....  
.....

3. Preencha o nome dos integrantes do grupo:

.....  
.....  
.....  
.....

Caminhando contra o vento  
Sem lenço, sem documento  
No sol de quase dezembro  
Eu vou

O sol se reparte em crimes,  
Espaçonaves, guerrilhas  
Em cardinales bonitas  
Eu vou

Em caras de presidentes  
Em grandes beijos de amor  
Em dentes, pernas, bandeiras  
Bomba e brigitte bardot  
O sol nas bancas de revista  
Me enche de alegria e preguiça  
Quem lê tanta notícia  
Eu vou

Por entre fotos e nomes  
Os olhos cheios de cores  
O peito cheio de amores vãos  
Eu vou  
Por que não, por que não

Ela pensa em casamento  
E eu nunca mais fui à escola  
Sem lenço, sem documento,  
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola  
Ela pensa em casamento  
E uma canção me consola  
Eu vou

Por entre fotos e nomes  
Sem livros e sem fuzil  
Sem fome sem telefone  
No coração do brasil

Ela nem sabe até pensei  
Em cantar na televisão  
O sol é tão bonito  
Eu vou

Sem lenço, sem documento  
Nada no bolso ou nas mãos  
Eu quero seguir vivendo, amor  
Eu vou  
Por que não, por que não...

Compositor: Caetano Veloso

Chico Buarque  
Apesar de Você

Hoje você é quem manda  
Falou, tá falado  
Não tem discussão  
A minha gente hoje anda  
Falando de lado  
E olhando pro chão, viu  
Você que inventou esse estado  
E inventou de inventar  
Toda a escuridão  
Você que inventou o pecado  
Esqueceu-se de inventar  
O perdão

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Eu pergunto a você  
Onde vai se esconder  
Da enorme euforia  
Como vai proibir  
Quando o galo insistir  
Em cantar  
Água nova brotando  
E a gente se amando  
Sem parar

Quando chegar o momento  
Esse meu sofrimento  
Vou cobrar com juro, juro  
Todo esse amor reprimido  
Esse grito contido  
Este samba no escuro  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza  
De desinventar  
Você vai pagar e é dobrado

Cada lágrima rolada  
Nesse meu penar

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Inda pago pra ver  
O jardim florescer  
Qual você não queria  
Você vai se amargar  
Vendo o dia raiar  
Sem lhe pedir licença  
E eu vou morrer de rir  
Que esse dia há de vir  
Antes do que você pensa

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai ter que ver  
A manhã renascer  
E esbanjar poesia  
Como vai se explicar  
Vendo o céu clarear  
De repente, impunemente  
Como vai abafar  
Nosso coro a cantar  
Na sua frente

Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai se dar mal  
Etc. e tal

1970 © by Cara Nova Editora Musical Ltda.

Compositor: Chico Buarque

Caetano Veloso  
É Proibido Proibir

A mãe da virgem diz que não.  
E o anúncio da televisão.  
E estava escrito no portão.  
E o maestro ergueu o dedo.  
E além da porta há o porteiro, sim.  
Eu digo não.  
Eu digo não ao não.  
Eu digo.  
É proibido proibir.  
É proibido proibir.  
É proibido proibir.  
É proibido proibir.

Me dê um beijo, meu amor  
Eles estão nos esperando  
Os automóveis ardem em chamas  
Derrubar as prateleiras  
As estátuas, as estantes  
As vidraças, louças, livros, sim  
Eu digo sim  
Eu digo não ao não  
Eu digo  
É proibido proibir  
É proibido proibir  
É proibido proibir  
É proibido proibir

Compositor: Caetano Veloso

Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga  
Tragar a dor, engolir a labuta  
Mesmo calada a boca, resta o peito  
Silêncio na cidade não se escuta  
De que me vale ser filho da santa  
Melhor seria ser filho da outra  
Outra realidade menos morta  
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Talvez o mundo não seja pequeno  
Nem seja a vida um fato consumado  
Quero inventar o meu próprio pecado  
Quero morrer do meu próprio veneno  
Quero perder de vez tua cabeça  
Minha cabeça perder teu juízo  
Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
Me embriagar até que alguém me esqueça

Que é uma maneira de ser escutado  
Esse silêncio todo me atordoa  
Atordoado eu permaneço atento  
Na arquibancada pra a qualquer momento  
Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda  
De muito usada a faca já não corta  
Como é difícil, pai, abrir a porta  
Essa palavra presa na garganta  
Esse pileque homérico no mundo  
De que adianta ter boa vontade  
Mesmo calado o peito, resta a cuca  
Dos bêbados do centro da cidade

---

1973 © by Cara Nova Editora Musical  
Ltda.

Compositores: Chico Buarque e Gilberto Gil



Caía a tarde feito um viaduto  
E um bêbado trajando luto  
Me lembrou Carlitos...

A lua  
Tal qual a dona do bordel  
Pedia a cada estrela fria  
Um brilho de aluguel

E nuvens!  
Lá no mata-borrão do céu  
Chupavam manchas torturadas  
Que sufoco!  
Louco!

O bêbado com chapéu-coco  
Fazia irreverências mil  
Pra noite do Brasil.  
Meu Brasil!...

Que sonha com a volta  
Do irmão do Henfil.  
Com tanta gente que partiu  
Num rabo de foguete  
Chora!  
A nossa Pátria  
Mãe gentil  
Choram Marias

E Clarices  
No solo do Brasil...

Mas sei, que uma dor  
Assim pungente  
Não há de ser inutilmente  
A esperança...

Dança na corda bamba  
De sombrinha  
E em cada passo  
Dessa linha  
Pode se machucar...

Azar!  
A esperança equilibrista  
Sabe que o show  
De todo artista  
Tem que continuar...

Compositor: Aldir Blanc

**Geraldo Vandré**  
**Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores**

Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações  
Pelas ruas marchando indecisos cordões  
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Há soldados armados, amados ou não  
Quase todos perdidos de armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição  
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Somos todos soldados, armados ou não  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Compositor: Geraldo Vandré