

As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio

Las TDIC en la BNCC de la enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales aplicadas en la escuela secundaria

TDIC in the BNCC of teaching humanities and applied social sciences in high school

João Daniel de Lima Simeão¹
Maria das Graças de Oliveira Pereira²

Resumo: As tecnologias têm cada vez mais impactado a vida das pessoas em suas relações sociais e no acesso à informação e comunicação, podemos apontar que essa cultura digital edita diretamente o funcionamento, a estrutura, a didática e o currículo das instituições escolares. Tendo esse cenário como ponto de partida, este artigo tem como objetivo compreender como a Base Nacional Comum Curricular define e sugere o uso das TDIC nas aulas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Assim, elevamos como hipótese que a BNCC sugere pensar e utilizar as TDIC não só como ferramentas que auxiliam no processo formal de educação, mas que ressaltam a importância de analisar de forma crítico-reflexiva essas ferramentas. A partir do nosso estudo, que se deu a partir de uma óptica dialética e configurando uma pesquisa documental, vemos que o documento orientador nacional apresenta uma ligação direta entre TDIC, competências e habilidades, contudo no campo das ciências humanas e sociais o mesmo documento não apresenta de forma sólida como os componentes curriculares da citada área podem discutir e produzir TDIC enquanto ferramenta para além da comunicação e da linguagem digital, mas como uma ação crítica, reflexiva e essencialmente cultural.

Palavras-chave: BNCC. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino. Ensino Médio. TDIC.

Abstract: *Technologies have increasingly impacted people's lives in their social relationships and access to information and communication, we can point out that this digital culture directly edits the functioning, structure, didactics and curriculum of school institutions. Taking this scenario as a starting point, this article aims to understand how the National Curricular Common Base defines and suggests the use of TDIC in Applied Human and Social Sciences classes in High School. Thus, we raise as a hypothesis that the BNCC suggests thinking and using the TDICs not only as tools that help in the formal education process, but that emphasizes the importance of analyzing these tools in a critical-reflexive way. From our study, which took place from a dialectical point of view and configuring a documental research, we see that the national guiding document presents a direct link between TDIC, competences and abilities, however in the field of human and social sciences the same document does not present in a solid way how the curricular components of the mentioned area can discuss and produce TDIC as a tool that goes beyond communication and digital language, but as a critical, reflective and essentially cultural action.*

Keywords: *BNCC. Applied Human and Social Sciences. Teaching. High school. TDIC.*

¹ Mestre em Educação, Professor na Secretaria de Educação da Paraíba (SEECT-PB).

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Resumen: *Las tecnologías han impactado cada vez más la vida de las personas en sus relaciones sociales y acceso a la información y comunicación, podemos señalar que esta cultura digital edita directamente el funcionamiento, estructura, didáctica y currículo de las instituciones escolares. Tomando este escenario como punto de partida, este artículo tiene como objetivo comprender cómo la Base Común Curricular Nacional define y sugiere el uso de TDIC en clases de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas en la Enseñanza Media. Así, planteamos como hipótesis que la BNCC sugiere pensar y utilizar las TDIC no solo como herramientas que ayuden en el proceso de educación formal, sino que enfatiza la importancia de analizar estas herramientas de forma crítico-reflexiva. De nuestro estudio, que se realizó desde un punto de vista dialéctico y configurando una investigación documental, vemos que el documento rector nacional presenta un vínculo directo entre TDIC, competencias y habilidades, sin embargo en el campo de las ciencias humanas y sociales el mismo documento no presenta de manera sólida cómo los componentes curriculares del área mencionada pueden discutir y producir TDIC como una herramienta que va más allá de la comunicación y el lenguaje digital, sino como una acción crítica, reflexiva y esencialmente cultural.*

Palabras-chave: BNCC. Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas. Enseñando. Escuela secundaria. TDIC.

INTRODUÇÃO

A nossa vivência enquanto seres sociais é diretamente influenciada pelo fenômeno da globalização em que, cada vez mais, os sujeitos têm-se ligados uns aos outros e, igualmente, com informações de forma imediata, instantânea. É um fenômeno global e tem sido uma problemática amplamente discutida em todos os ramos do saber científico.

A educação brasileira, incluindo-se neste debate, tem discutido também sobre esse contexto em que vivemos e entende que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devam fazer parte do cotidiano escolar. Isso é exposto em um dos documentos mais importantes no que diz respeito a estrutura curricular da educação básica brasileira que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Para que o professor possa desenvolver em sua proposta didático-pedagógica o uso das mídias e tecnologias, faz-se necessário um conhecimento mínimo sobre as próprias ferramentas tecnológicas, assim como, sobre as orientações curriculares, sejam elas as mais específicas (ligadas ao conteúdo/disciplina) e ou as mais gerais como os PCN, PPC, BNCC, PPP das escolas e etc. Desta forma, é fundamental conhecer como a BNCC define, indica e atribui como conhecimento, habilidade e/ou competência as TDIC no contexto do ensino médio e na área das Ciências humanas e sociais aplicadas.

Assumimos como problemática para esta pesquisa: “de que forma a BNCC define e indica o uso das TDIC nas aulas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio?” Prontamente elevamos como hipótese que a BNCC sugere pensar e utilizar das TDIC não só como ferramentas que auxiliam no processo formal de educação, mas que ressalta a importância de analisar de forma crítico-reflexiva essas ferramentas. Além disso, se constitui como um debate necessário para formação cidadã no contexto da era digital em que vivemos e que, conseqüentemente, também é o cenário da escola contemporânea. Inicialmente enxergamos que esta pesquisa se aloca dentro do estudo sobre currículo e mídias na educação.

Assumimos como objetivo deste artigo compreender como a BNCC define e sugere o uso das TDIC nas aulas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Para tanto, apontamos como objetivos específicos identificar e problematizar sobre a relação entre essas tecnologias e a cultura digital na BNCC, compreender a noção de tecnologias digitais como uma competência e identificar e analisar como essas ferramentas tecnológicas comunicativas e informativas são citadas ou referenciadas dentro das competências e habilidades de ciências humanas e sociais aplicadas.

2 REFERENCIAL

É necessário perceber, inicialmente, que o currículo escolar não é um documento es-

tancado, imparcial ou apartado dos interesses sociais. Pelo contrário, sobretudo a partir das contribuições teóricas de Silva (1999), vemos que o currículo escolar tem uma lógica e razão de ser no chão da escola em relação com as prioridades e interesses do mercado e da política econômica; a escola tem uma função social. Assim, a partir do momento em que se estuda a BNCC, que pode ser definida como uma orientação curricular, eleva-se um debate sobre currículo, portanto este estudo problematiza uma arena de conflitos, disputas e interesses (MOZZANTE, 2011).

Neste debate faz-se necessário apontar que a BNCC pretende apresentar à educação brasileira uma proposta que enxerga os conteúdos dos componentes curriculares como interligados e que podem dialogar interdisciplinarmente sem negligenciar as dimensões do mundo contemporâneo que, por sua vez, é impensável sem as tecnologias digitais de informação e comunicação e isso é posto de forma direta e/ou indiretamente em vários momentos do documento referenciado.

Entendemos as TDIC como meios, formatos e equipamentos digitais, desenvolvidos no século XX, que condessam e divulgam a informação e a comunicação (BARROS, 2016) fazendo uso, especialmente, da internet (VALENTE, 1999). Diante disso, vemos um documento oficial que indica o uso dessas tecnologias nas práticas docentes. Além de orientar os alunos para produzirem informações e conteúdos.

Para isso, Valente (1999) aponta que o debate sobre a informatização na sala de aula é antigo e sempre foi visto como algo desafiador. Almeida e Valette (2012) apontam que em meados dos anos 1980, quando os microcomputadores começaram a ser distribuídos nas escolas brasileiras, elas ocuparam-se logo em confinar tais ferramentas em laboratórios e a utilização se deu em disciplinas e horas isoladas. Assim, vemos que a educação nos seus primeiros contatos com a informatização assumiu uma postura de resistência e limitadora.

O fato é que, segundo Lima (2019), o uso das TDIC propicia uma forma de ensinar mais contemporânea e positiva, mas ao mesmo tempo força o docente e toda comunidade

escolar a avaliar esse processo e a utilização desses instrumentos a vir, de fato, a contribuir e inovar com o processo de ensino-aprendizagem e não ser mais uma forma tradicional ou convencional de fazer educação.

A vida cotidiana global já não subsiste sem as TDIC e, igualmente, a escola não pode privar-se de utilizar, criar e incentivar o uso dos meios digitais de comunicação. Assim, se antes a informatização era algo exclusivo da disciplina de informática, hoje ela precisa ser uma aliada em todos os componentes curriculares; se antes era algo usado em poucos minutos no laboratório e/ou biblioteca, hoje precisa ser algo constante, em todo os espaços e momentos da dinâmica escolar, didática e pedagógica.

Inclusive, a respeito da adesão das TDIC pela instituição escolar, afirmam Almeida e Valente (2012, p. 60) que “as TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos”.

Considerando o exposto discutiremos nos próximos passos deste trabalho sobre o que o documento entende por cultura digital enquanto algo essencial para o ensino médio, as TDIC como uma competência geral da educação básica e, por fim, a TDIC como competência específica de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do momento em que manifestamos interesse desenvolver em nosso trabalho uma análise das TDIC na BNCC entendemos que seja uma pesquisa teórica do tipo qualitativa, documental em que os dados serão analisados a partir da leitura crítica dialética.

Nos aliamos ao movimento dialético ao vermos que é uma proposta de análise que confronta dados e informações gerando, a partir disso, a construção de novas ideias e informações. Afinal, segundo Demo (2012), a dialética liga-se diretamente ao movimento da contradição e do conflito, movimento esse que fixa bases na realidade.

Estudar a BNCC a partir do movimento dialético, ou pelo menos nos aproximando

dele, nos garante perceber o citado documento como algo produzido num contexto histórico e que camufla um movimento amplo de interesses e disputas que interfere na própria lógica de currículo escolar, como discorre Silva (2010).

O método dialético, segundo Gomes (2002), envolve dois pressupostos. O primeiro é o entendimento que não há consenso no processo de construção do conhecimento e o segundo é que a ciência se constrói numa relação ativa e dinâmica entre razão de quem pratica – aqui entendemos como a razão-verdade posta na BNCC – e a experiência que surge da realidade. E objetivamos desenvolver nossa pesquisa de TCC a partir desse prisma posto.

Reconhecendo a amplitude que é o campo da abordagem da pesquisa qualitativa, classificamos a nossa produção como uma pesquisa documental, já que temos a BNCC como principal fonte de dados para análise e problematização da temática assumida. Gibbs (2009) aponta que o documento é uma forma de texto e o texto, por sua vez, é considerado um dado mais comum nas pesquisas qualitativas.

Gil (2002) entende que os documentos configuram uma fonte rica e estável de dados. Rica ao entendermos que possibilita várias leituras; estável, pois um documento não altera as informações ali contidas. Tão logo, por serem estáticas acabam guardando em si uma característica própria da época em que foi feito, tornando-se, desta forma, uma fonte de dados histórica.

Observando a singularidade da nossa pesquisa não é possível pensarmos em amostragem, mas sim um recorte que, por sua vez, é como as TDIC são citadas dentro da área do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas do ensino médio. Como já fora posto anteriormente, assumimos como temática central do nosso TCC ao percebermos que as TDIC são citadas costumeiramente como um recuso de apoio ou ainda como uma habilidade das ciências da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC é apresentada sumariamente em cinco pontos/capítulos, a saber: introdução,

estrutura da BNCC, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e, por fim, etapa do Ensino Médio, que é o foco da nossa atenção neste trabalho. As TDIC são mencionadas em vários momentos do texto, contudo, perceberemos que a proposta curricular apresenta de forma tímida a relação entre os conteúdos das ciências humanas e sociais aplicadas e as TDIC.

4.1 A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES PARA UMA CULTURA DIGITAL

Já na abertura do último capítulo que compreende as páginas 461 e 579 que trata do ensino médio, o documento apresenta uma sólida introdução em que resume a finalidade e objetivo da educação e do ensino médio. Para isso, realiza um diagnóstico do mundo contemporâneo, ao passo em que, interliga a educação básica com as necessidades do mundo moderno e com os dois eixos centrais da educação básica brasileira, ou seja, a formação cidadã e preparação para o mundo do trabalho, conforme a LDB 9.394/1996. É nesse momento que a BNCC cita de forma clara e direta a importância de o currículo dialogar e abordar as “tecnologias digitais e a comunicação”. O texto apresenta que:

a contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. (BRASIL, 2018, p. 473).

Assim, vemos que o texto percebe que a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas e que ela provoca notáveis mudanças na dinâmica de vida e nas dimensões produtivas da sociedade e, por isso, deve ser amplamente discutida, analisada e produzida no ensino médio, tal como podemos constatar quando afirma:

é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em

constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p. 473).

A computação e as tecnologias digitais, na BNCC, são assumidas como temáticas, conhecimentos-habilidades e atitudes-valores que se efetivam a partir de três dinâmicas contemporâneas que são primeiro o pensamento computacional, que envolve as capacidades metódicas e sistemática do uso de algoritmos; segundo o mundo digital que envolve a compreensão da importância do uso da informação e, por terceiro, cultura digital, que segundo o próprio documento:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 474).

A própria expressão “cultura” é amplamente problematizada no campo das ciências. Dentro da Antropologia, ciência que se dedica inteiramente ao estudo da cultura, tal termo é visto como polissêmico e multifacetado. Contudo, muitos antropólogos se esforçaram em apresentar uma aproximada definição. Entre tantos autores podemos destacar o Edward Burnett Taylor, pois é tido como um dos primeiros a definir cultura. Segundo Taylor (1871, apud LARAIA, 1997, p. 25) a cultura é um “[...] todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos

pelo homem como membro de uma sociedade”. Assim, faz parte da essência social, pois é o que confere sentido aos sentimentos, pensamentos e posturas do indivíduo dentro de um grupo social.

Partindo dessa definição, retomamos ao debate instigado na BNCC, que condensa numa só expressão “cultura” e “digital”. Se cultura é aquilo que define e confere sentido à vida humana em diálogo com a sociedade, pôr cultura digital como um tema e valor a ser estudado e problematizado no ensino médio, convida-nos a questionarmos a nossa própria cultura emergente mediada, (re)construída e compartilhada por meio das esferas digitais e virtuais.

Lucena e Oliveira (2014) sugerem o entendimento definidor de cultura digital como apropriação de espaços virtuais. Podemos ainda, ver como as “[...] as maneiras pelas quais os praticantes sociais se apropriam dos artefatos tecnológicos e com eles criam formas próprias de utilizá-los nas suas atividades e ações cotidianas” (LUCENA, 2016, p. 2). Desse modo, a noção de cultura digital pode ser tomada como a inserção nos espaços virtuais, como a prática ou manuseio da tecnologia como instrumento do cotidiano.

Um dos aspectos mais marcantes da cultura digital é, segundo Costa (2002, p. 13) a “capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que os cercam”. Assim, percebemos que muitos são caminhos e trajetórias que podem ser traçados no espaço virtual e aqui reforçamos a importância – como aponta a BNCC – de debater sobre a TDIC dentro dos conteúdos e outros espaços do currículo, pois essa postura a problematização crítica sobre as tecnologias digitais contribui com o processo da passagem do excesso de informação para a criação de conhecimento novo e interligado, como aponta Garcia (2013), que é um movimento proporcional ao pensamento teórico-reflexivo de Morin (2003), que defende a necessidade de uma escola que contribua com o estudante e o faça ter uma cabeça bem-feita, que o forma, e não “bem-cheia” de informações.

Assim, é necessário apontar que o excesso

de informação, próprio da cultura digital, não necessariamente contribui positivamente na vida das pessoas, mas a partir da visão crítica é necessário filtrar e administrar as informações comunicadas. Ademais, Costa (2002) ainda aponta que essa cultura aqui referenciada deve ser o espaço pleno do filtro e das seleções.

Considerando o exposto é possível caracterizarmos a cultura digital a partir de Costa (2002) que indica que essa cultura tem o poder de prender a nossa atenção. E esse movimento deve ser amplamente discutido dentro do estudo das ciências humanas e sociais aplicadas, pois elas prezam pela postura do distanciamento de si mesmo e de suas práticas que, por seu turno, provoca a autocrítica (GUIMARÃES NETO; GUIMARÃES; ASSIS, 2012) e é preciso nesse contexto analisar o quanto que os indivíduos estão sendo influenciados em suas subjetividades pelas informações impositivas.

Para Castells (1999) a ideia de rede, em outros termos, de integração ou até ligação entre múltiplos modos de comunicar e, desta forma, gerar inclusão é uma característica fundante da cultura digital.

Discutir sobre cultura digital dentro do espaço de ensino-aprendizagem nos leva a reconhecer a escola como um espaço muito além do quer ensinar conteúdos, mas, por força da sua função social, um espaço para problematizar e efetivar o letramento digital; o acesso dos indivíduos nos espaços virtuais enquanto um espaço de acesso a expressões artísticas, livros, materiais informativos e afins (BUCKINGHAM, 2010).

4.2 AS TDIC COMO COMPETÊNCIA NA BNCC

A BNCC apresenta em sua introdução que a educação básica brasileira deverá contribuir para que os estudantes desenvolvam dez competências gerais. De forma imediata o citado documento indica o que se pode entender por competência. Assim sendo, temos competência “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas

complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 8) demandas essas ligadas ao exercício da cidadania – prática social – e a formação para o mundo do trabalho.

Na BNCC competência é uma articulação entre conhecimento, que entendemos como sinonímia o saber teórico, e habilidades, ou seja, a dimensão prática. Assim sendo, vemos uma relação direta entre saber e fazer, o conhecimento que mobiliza a atuação social, ação social essa que é munida de saber teórico-conceitual-reflexivo e isso visando um melhor aproveitamento na vida no que diz respeito à prática cidadã, atuação no mundo do trabalho que gera um comprometimento social em prol da melhoria da sociedade. Diante desse cenário o documento apresenta em sua quinta competência uma menção direta as tecnologias digitais de informação e comunicação, quando aborda a importância de:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Assim, podemos perceber dois movimentos nessa citada competência a partir de dois agrupamentos verbais ligados a criação e uso das TDIC. Primeiro temos “compreender, utilizar e criar”, ou seja, a educação básica diante desse cenário hodierno em que impera uma “cultura global” (RAMONET, 1999) por força globalização que, por sua vez, propicia a comunicação cada vez mais mundial, ampla, interligada e emergente precisa ser compreendida e, depois da leitura crítico-analítica se dá a utilização e, evocando o protagonismo do estudante, ir além do usar e criar comunicação, interação, informação.

Ressaltamos a importância de analisar criticamente as TDIC o que ela veicula e como isso se dá pois, na era globalizada atual, a comunicação eletrônica não é apenas uma forma de troca de mensagens ou dados, mas esse meio

de interação, segundo Giddens (2003), edita a estrutura da vida das pessoas, ou seja, a forma de ser, de identificar-se e de agir na sociedade. Inclusive, vivenciamos uma edição cultural e a construção de uma cibercultura, como apresenta Lévy (1999).

Esse mesmo pensamento é reforçado na reflexão feita por Bauman (2001), que aponta as relações afetivas e as instituições sociais, antes sólidas, como cada vez mais fluidas, instáveis, frágeis. E não só as relações humanas são influenciadas por esse processo, mas a própria essência e subjetividade dos sujeitos passam a serem agredidas transformando pessoas em números ou consumidores, como critica Castells (1999).

Diante disso, vemos que a BNCC aponta a necessidade de produzir informação e comunicação, desde que essa habilidade prática esteja vinculada a um saber reflexivo e crítico. Contudo, percebemos que a noção de competência pode comprometer esse movimento crítico e priorizar a ação mecanizada de um “saber fazer” puramente.

O segundo movimento presente na quinta competência geral da educação básica brasileira é “comunicar, acessar, disseminar, produzir, resolver e exercer protagonismo”. Assim, depois da reflexão teórico-conceitual do compreender, tem-se o como praticar em vários aspectos e espaços da vida social e pessoal, já que as ferramentas comunicativas facilitam a vida prática em meio as suas relações humanas, sociais, cidadãs e trabalhistas, além de potencializar o protagonismo frente aos dilemas individuais e coletivos, por meio de metodologias ativas e ligadas ao cotidiano do estudante.

Perrenoud (2000) já sinalizava que a construção de currículos por competências não é uma novidade e que é uma experiência vivida em muitos países a partir dos anos iniciais da escolarização formal e, depois, rompe os limites da educação e passa a ser problematizado em outros espaços como os empresariais. A partir dele podemos definir competência como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p.15). Assim,

podemos inferir que a noção de competência vai além de ter conhecimento, mas a capacidade de mobilizar e aplicar saberes construídos e adquiridos no processo formativo.

Esse mesmo autor ainda sinaliza que neste cenário, em que os meios tecnológicos comunicativos têm se tornado cada vez mais uma realidade, preparar os estudantes para as novas tecnologias tornou-se um objetivo ambicioso da escola e ainda aponta que “as novas tecnologias da informação e da comunicação transformaram espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Contudo, é prudente analisarmos que o objetivo da escola não pode ser tão somente o desenvolvimento de tecnologias comunicativas, mas formar estudantes para que pensem este mundo mediado pelas TDIC e é por isso que é impossível que a didática escolar ignore a consciência hodierna criada por meio da informatização (PERRENOUD, 2000).

Assim, por ser uma competência comum a todos os níveis e áreas do conhecimento entendemos que a BNCC enxerga que a escola precisa levar o que podemos entender como “maturidade digital” quanto ao comportamento dos estudantes nos espaços virtuais frente a sua prática cidadã e ingresso no mundo do trabalho, ou seja, é sensibilizar o olhar do estudante do ensino fundamental como fazer uma busca na internet ou como redigir em programas editores de texto; ao estudante do ensino médio, um currículo vitae. Assim, usar as redes e ferramentas tecnológicas para ser comunicado e comunicar; ser informado e informar visando o protagonismo.

Evidentemente existem várias outras formas de entender a noção de competência dentro do espaço escolar, sobretudo no campo dos estudos da educação e das ciências humanas e sociais aplicadas. Perrenoud (2000, p. 151) chama atenção ainda que a noção de competência como um “efeito adaptativo do homem às suas condições de existência”, assim, visando superar desafios.

Esse pensamento da adaptação é problematizado por Ramos (2008) que ao discorrer

sobre a “pedagogia das competências” sinaliza que a escola tem perdido, em nome dessa adaptação ao mundo, sua característica de ser – junto a família e a sociedade – espaço de formação humana, para ser na era pós-moderna uma instituição mediadora entre indivíduos e identidades flexíveis, maleáveis e instáveis. Sendo, ademais, o intuito de se adotar a lógica de competências como fundamento curricular uma forma de estreitar laços com a lógica de mercado puramente neoliberal.

Essa reflexão começa a fazer sentido quando enxergamos que é fundamental criticar a emergência das TDIC e, imediatamente, o cenário global ao dialogarmos com Branco et al (2018) que apontam o submeter os conteúdos e múltiplos saberes socioemocionais a um conjunto de competências (somatório de conhecimentos e habilidades) é um risco, pois para além de ensinar a como ingressar neste modelo sociopolítico é preciso problematizar o mundo hodierno. Isso precisa ser bem observado, para não criar uma escola ligada à lógica tão somente instrutiva. Ademais, acionar as TDIC como uma competência pode influir numa postura de levar os estudantes a serem excelentes produtores de conteúdo, mas acrílicos. Assim, é necessário constante prudência e sensibilização por parte dos profissionais da educação para que garantam uma formação com essência humana e integral.

Sampaio e Leite (1999) ao discorrerem sobre o papel do docente como organizador desse processo de utilização dos mecanismos tecnológicos na sala de aula defendem que a formação do professor deve oportunizar a “alfabetização tecnológica”, a partir do momento em que concordamos, entendemos que esse docente alfabetizado poderá contribuir para que seu estudante possa igualmente ser formado nesse quesito, ou seja, ter a habilidade de filtrar, se portar nos espaços virtuais, observar (e se posicionar) criticamente nos espaços de informação e comunicação digital. Ademais, se faz necessário ressaltar que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em meio seus métodos e princípios críticos, muito podem contribuir com essa alfabetização.

4.3 AS TDIC ENQUANTO COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO

Considerando o que fora até aqui discutido no que tange a noção de cultura digital como um valor geral a ser discutido em toda a educação básica e no que diz respeito a noção de competência assumida como uma metodologia basilar da BNCC, apontamos que a TDIC é apresentada como uma das habilidades da área de humanas do Ensino Médio dentro de uma competência específica da citada área do conhecimento. Assim, temos como primeira competência específica das Ciências Humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio:

analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018, p. 571).

É possível resumirmos essa competência como uma orientação pedagógica que deve desenvolver no estudante uma postura analítica, compreensiva que o oriente para uma postura crítica. E de forma imediata já apresentamos a sexta habilidade que está associada a competência citada. Segundo a BNCC:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 572).

Aqui temos uma habilidade interessada em utilizar e analisar de forma crítica, reflexi-

va e ética as TDIC visando comunicação, acesso e difusão da informação. O interessante é perceber que a TDIC não é apresentada como uma coisa que deve ser somente procurada, acessada, fonte de repostas, mas o estudante precisa ser ativo e crítico neste processo e, para além disso, produzir informação de forma comunicativa.

Inclusive, aponta como importante fazer uma leitura que não é puramente de textos, mas das múltiplas linguagens que constitui esta cultura digital (FOFONCA et al, 2018). E, para isso, é necessário que a escola – e os componentes curriculares estão diretamente incluídos – deva inserir-se nessa citada cultura e discutir com e sobre as TDIC é essencial.

E, de certa forma, ao colocar que este estudante precisa ser hábil na leitura e no trato com as TDIC vemos que a finalidade não é somente para o estudante enquanto indivíduo, mas para a vida coletiva que receberá as produções dos estudantes e exigirá que ele seja também formador e criador de informação e conteúdo.

Lucena (2016, p. 287) aponta que o trabalho com essas tecnologias comunicativas na educação “potencializa a produção de saberes construídos de forma coletiva e colaborativa”, isso ao vermos que, ainda segundo Lucena (2016) as redes são formadas por sujeitos que se comunicam.

Aqui é possível percebemos a relevância dos componentes curriculares de Ciências humanas e sociais aplicadas assumirem com afinco a problematização sobre as relações e informações na cibercultura (LÉVY, 1999), pois são áreas do conhecimento que se dedicam a estudar o indivíduo enquanto ser social e socializador (BERGER; LUKMANN, 1999) e essa socialização se efetiva hodiernamente também por meio das tecnologias, que por sua vez, se edifica na interação de sujeitos em meio as suas necessidades. Inclusive, Costa (2002, p. 17) pontua que ser um indivíduo digital, ou seja, inserido nessa cultura, é ser “um indivíduo interativo”.

Além do mais, Castells (1999) ressalta que vivemos uma cultura digital (conceito discutido anteriormente neste artigo), no qual a maior

habilidade é comunicar por meio de uma linguagem comum – digital – que desconhece limites entre local e global, de forma instantânea e a partir de múltiplas formas e meios de interconexão. Assim, essa cultura exige uma socialização ampliada e aberta sendo a escola, os conteúdos e práticas pedagógicas indispensáveis para auxiliar no que podemos definir como “maturidade digital” dos estudantes.

À vista disso é que compartilhamos da defesa de Lucena (2016, p. 287) que expressa “o trabalho com as TIC na escola exige um repensar da educação massiva”, ou seja, vai além da estrutura física e/ou curricular, mas passa pela necessidade de refazer e repensar a função social da escola.

Ainda assim, defendemos que se a BNCC e todo um movimento de rede tem procurado dinamizar e inovar a educação entendemos ser necessário levar informação e comunicação para o ensino, inclusive, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que pensa o indivíduo social inserido numa teia de relações.

Desta forma, é prudente ensinar sobre redes humanas, tendo contato com a rede mundial de informação e comunicação, ou seja, levando a internet e as TDIC para o ensino da História antiga e do hoje; Geografia mundial e local; da Filosofia Antiga à Contemporânea; Teoria sociológica clássica e da modernidade (IANNI, 1989).

Ademais, dialogamos diretamente com o entendimento de Tedesco (2002) que sinaliza que a escola deve se empenhar em preparar os estudantes para que o uso dos espaços que acumulam informação e conhecimento se dê de forma consciente e crítica. E entendemos que isso se efetiva não somente ao falar sobre TDIC, mas através da utilização desses recursos no currículo e na prática pedagógica, como a própria BNCC coloca.

Contudo, Heinsfeld e Silva (2018) apontam que a BNCC, por vezes, de forma contraditória apresenta as TDIC mais como instrumento do que como uma cultura educacional e digital que deve ser estruturada na escola objetivando reconstruir o processo de ensino-aprendizagem. Vinculamo-nos a essa crítica ao percebermos que levar informação e comunicação

digital para aula de humanidades não deve ser apenas uma ferramenta a ser consultada, mas para além de ser consultada deve ser também criticada e construída coletiva e dialeticamente. Inclusive, ao levarmos em consideração que o cenário do Ensino Médio que, objetiva formar o estudante para o trabalho, continuação dos estudos e para a vida em sociedade a partir da percepção da cidadania (BRASIL, 1996). Assim, a cidadania, o mundo do trabalho e o prolongamento da formação formal são perpassados pela interação e comunicação digital.

Curiosamente não foi possível enxergar referência direta sobre TDIC nos conteúdos dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Isso nos permite inferir que a BNCC ao reportar a produção e reflexão sobre TDIC ainda correlaciona como uma ação mais comunicativa do que social, ou seja, destina prioritariamente aos componentes curriculares e conteúdos da área de linguagens e suas tecnologias a função de refletir, discutir, utilizar e produzir amplamente informação e comunicação através das tecnologias digitais, reforçando a hipótese elevada no início deste artigo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que fora exposto neste trabalho apontamos que a BNCC reconhece a importância de incluir no currículo escolar o debate, a reflexão, produção, utilização e armazenamento de informação e comunicação por meio dos recursos tecnológicos sejam eles os mais antigos, como jornal e rádio (TIC), sejam eles os mais novos ou desenvolvidos como os recursos digitais (TDIC) e essa postura assumida lega à educação básica brasileira uma nova forma de compreender o processo de informatização das práticas educativas, escolares, didáticas e pedagógicas.

As TDIC – foco do nosso trabalho – são citadas, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na etapa Ensino Médio de forma interligada à noção de competência enquanto um movimento relacional entre conhecer e saber fazer. Ademais, também cita como uma habilidade que deve ser desenvolvida

tendo em vista a utilização e postura crítica frente as TDIC enquanto uma ferramenta de leitura de dados, de mundo e espaço de interação e socialização.

Contudo, apontamos que o texto ainda deixa a desejar no que tange a utilização e problematização das TDIC dentro do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que foi objeto de investigação desta pesquisa. Ressaltamos isso ao observarmos que quando a BNCC discorre sobre competências, habilidades, temas e conteúdos a serem desenvolvidos nos componentes curriculares que fazem parte dessa citada área do conhecimento no Ensino Médio a expressão TDIC é ausente, sendo notável apenas em uma única competência geral e em uma única habilidade da área. Assim sendo, entendemos que a BNCC aponta a importância do uso e produção de TDIC dentro das Ciências Humana, contudo não apresenta sólida reflexão sobre como isso pode-se dar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 17 dez.2012.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Saberes docentes e tecnologias digitais de formação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano Fernandes. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

- BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso de TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas. In.: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto digital, 2017, p. 102 – 118
- BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 17 dez.2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 17 dez.2021
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CATAPAN, Araci Hack. Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. **Educação**, Porto Alegre: PUC/RS, v. 26, n. 50, p. 141-153, jun. 2003. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/PP1_2007_1/Modulo_1/Introducao_a_educacao_a_distancia/Material_didatico/Pedagogia_e_Tecnologia.pdf. Acesso em: 17 dez.2021
- COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: PubliFolha, 2002.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- FOFONCA, Eduardo. et al. A integração da cultura digital na educação como experiência metodológica inovadora no ensino das linguagens: impactos interdisciplinares. In.: FOFONCA, Eduardo. et al (orgs.) **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Vol. 2. Curitiba: IFPR, 2018. p. 35.
- FONSECA, Camila Heveline Santos da. **Cultura visual e compreensão crítica: construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.
- GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan/dez. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Daniel/Desktop/Arquivos%20-%20Jo%C3%A3o%20Daniel/UERN/3_SEMESTRE/T%C3%93PICO%202_METODOLOGIA/sumario%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Daniel/Desktop/Arquivos%20-%20Jo%C3%A3o%20Daniel/UERN/3_SEMESTRE/T%C3%93PICO%202_METODOLOGIA/sumario%20(1).pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed; 2009.
- GIDDNES, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Tradução de Maria Luiza Borges. 3 ed. Rio de Janeiro: Record. 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67.
- GUIMARÃES NETO, Euclides; GUIMARÃES, José Luis Braga; ASSIS, Marcos Arcanjo. **Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

- HEINSFEDL, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes. As versões da BNCC e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social: revista de Sociologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/83315/86342>. Acesso em: 17 dez.2021.
- LARAIA, Roque Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Joyce Aparecida. **Níveis de apropriação das TDIC pelos professores**. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- LUCENA, Simone. As tecnologias e culturas digitais na educação a distância. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 1, n. 22, p. 2-14, dez/jan. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/5188>. Acesso em: 17 dez.2021.
- LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, set/dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>. Acesso em: 17 dez.2021.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5.692/71 e 9.394/96: questões teóricas e de histórica. **Revista História da educação**, v. 9, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127/pdf>; Acesso em 17 jul. 2021.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAMONET, Ignacio; ORTH, Lúcia Mathilde Endlich. **A tirania da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. In.: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. P. 299-305.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SANTOS, Marcelo. **Ensino de História e internet**: uma experiência com o caso da Segunda Guerra Mundial, 2018, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Sergipe, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, Cristiano Pereira; LIMA, Tatiana Gonçalves; Importância das tecnologias de comunicação e informação (TICs) na educação técnica profissional e no ensino superior. In.: ANDRADE JÚNIOR, Jacks de Mello et al (Orgs.) **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Inovar, 2019. 36-45.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.
- TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 13-28, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cNXNZ6P3SHxQL8vj4qTS68L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 dez.2021.

VALENTE, José Armando. Informática na educação n Brasil: análise e contextualização histórica. In.: VALENTE, José Armando (Org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

Recebido em 20 de julho de 2022

Aceito em 07 de outubro de 2022