

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO:
UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA**

ALEX SERRANO DE ALMEIDA

**RIO GRANDE
2020**



ALEX SERRANO DE ALMEIDA

**O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO:
UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de conclusão de mestrado apresentado como requisito para aprovação no Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dr^a. Renata Braz Gonçalves.

**RIO GRANDE
2020**

A447u Almeida, Alex Serrano de

O uso ético da informação: um olhar sobre o ensino de história / Alex Serrano de Almeida. – 2020.
199 f.: il.

Orientadora: Renata Braz Gonçalves.
Trabalho de conclusão de mestrado (Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2020.

1. Ensino de História. 2. Uso ético da informação. 3. Competência em Informação. 4. Licenciatura em História. I. Gonçalves, Renata Braz II. Título

CDU: 94:17

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Barbara Duarte Milbrath CRB10/2322

FURG
50
anos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Av. Itália, Km 03 – Campus Carreiros – Rio Grande – RS – CEP 96203-900
Fone: (53) 3293-8047 E-Mail: ccpghistoria@furg.br Site: www.poshistoria.furg.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 72/2020

No dia 17 de fevereiro de 2020, às 14h, realizou-se a 72ª defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na sala 15, prédio SEAD, no Campus Carreiros da FURG, cuja Banca, devidamente homologada pelo Colegiado de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História, foi constituída pelos docentes: Prof.ª Dr.ª Renata Braz Gonçalves (FURG) – orientadora, Prof.ª Dr.ª Adriana Kivanski de Senna (FURG), Prof.ª, Dr.ª Aurora Cuevas Cerveró (Universidad Complutense de Madrid) e Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Grecco dos Santos (FURG), para arguir o mestrando Alex Serrano de Almeida. Após a apresentação da dissertação intitulada "O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA" e a arguição dos avaliadores seguida de defesa, a Banca reuniu-se e atribuiu o conceito "A" emitindo o parecer a seguir:

O trabalho foi aprovado com destaque.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente Ata que após lida e aprovada será assinada pelos membros componentes da Banca de Arguição:

Renata Braz Gonçalves

Prof.ª Dr.ª Renata Braz Gonçalves (FURG)

Adriana Kivanski de Senna

Prof.ª Dr.ª Adriana Kivanski de Senna (FURG)

Por pareceres / sílabe

Prof.ª, Dr.ª Aurora Cuevas Cerveró (Universidad Complutense de Madrid)

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Grecco dos Santos (FURG)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (*in memoriam*) e ao meu pai, que apesar de nunca terem podido cursar um ensino superior sempre me incentivaram a estudar e mostraram que o conhecimento é algo engrandecedor. Os incentivos e a primeira „educação” que recebi em casa foram imprescindíveis para a formação do homem que me tornei.

Infelizmente, a presença de minha mãe me foi tirada pelo destino enquanto ainda era aluno de graduação. Porém, acredito que fiz tudo ao meu alcance para deixá-la orgulhosa onde ela estiver.

À minha esposa, que foi o meu maior presente da vida, pois ela é meu porto seguro e minha maior riqueza. O convívio com ela em mais de uma década foi o maior propulsor do meu crescimento pessoal, o qual foi possível devido ao amor, carinho, dedicação, companheirismo e o respeito recíproco que existe entre nós.

Aos meus sogros, cunhado e afilhado que há muitos anos me aguentam em minhas ausências (profissionais e/ou acadêmicas) e me abraçaram como integrante da família.

À minha orientadora e amiga, que peço orientações e conselhos desde a minha graduação e certamente seguirá sendo minha eterna orientadora.

À FURG por ser a instituição que está presente em minha formação acadêmica de modo intrínseco, pois foi onde me formei na graduação em Biblioteconomia e anos mais tarde receberei o título de Mestre em História.

Ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) por me selecionar como mestrando em seu programa, conferindo confiança em um Bibliotecário cursar esse curso de qualidade em uma universidade pública.

À UFSM por me proporcionar a possibilidade de crescimento profissional como Bibliotecário, em conjunto de meus colegas de instituição e a permissão do meu afastamento para a realização do mestrado.

Por fim, à minha nova vida que me foi proporcionada, pois em 2016 eu e minha esposa sofremos um acidente de automóvel grave, no qual fomos salvos após ficar presos nas ferragens e saímos ilesos. Certamente, após esse fato a minha visão de vida mudou e aproveitá-la da melhor maneira possível se tornou o meu objetivo, o qual se tornar uma pessoa melhor a cada dia é a minha força motriz.

Sou uma pessoa de poucas palavras, mas eu agradeço de coração todos os citados e, também a todos que torcem por mim ou me ajudaram de alguma maneira em minha trajetória. A palavra que utilizo é simples, porém o sentimento empregado nela é infinito, por isso...OBRIGADO!

*“A textualidade de nossa época serve como um grande pano, uma tela infinita, onde uma colagem de enunciados organiza-se como um palimpsesto. Lá, nesse atlas que nos serve também de prótese de conhecimento, vamos copiar o que precisamos. Fazemos isso sem querer e nem sempre com critério.”
(Marcia Tiburi)*

RESUMO

A sociedade atual é impactada pelos avanços tecnológicos e isso enseja a exigência de novas competências individuais, especialmente ao se tratar da fidedignidade da informação. Com isso, a busca, a avaliação e o uso ético da informação se tornam preceitos básicos em uma sociedade permeada por *Fake News*, hiperinformação, desinformação e pós-verdade. Nessa esteira, as percepções de como os cursos de licenciatura em História abordam o uso ético da informação, a partir do questionamento a seus docentes e projetos pedagógicos, perfazem o cerne desse estudo. Diante disso, o objetivo geral se direcionou em analisar como os cursos presenciais de Licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul têm abordado o uso ético da Informação durante a formação de seus acadêmicos. Além disso, foram elaborados cinco objetivos específicos que consistiam em averiguar o uso de fontes de informação para o ensino de História, investigar sobre as orientações dos docentes acerca de critérios da confiabilidade das fontes de informação, identificar como os professores orientam em relação à má conduta na produção de textos acadêmicos, relacionar as competências pretendidas nos projetos pedagógicos dos cursos e a dimensão ética da competência em informação e, por fim criar um plano de ensino que estabeleça uma relação entre o uso ético da informação e o ensino de História para cursos presenciais de licenciatura em História. Este estudo é caracterizado por uma abordagem qualitativa sendo descrita como uma pesquisa explicativa. O universo deste estudo se estabeleceu nos cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Nessa direção, as análises foram realizadas através das respostas de 19 docentes e pelos projetos pedagógicos dos cursos dessas instituições. Sob a perspectiva de análise dos resultados inferidos se tornou possível a criação de um plano de ensino que contemplou a compreensão da dimensão ética da informação e sua relação com o ensino de História. No que diz respeito aos resultados se averiguou que os docentes indicam artigos, dissertações, teses, livros, livros didáticos, fotografias e periódicos científicos para os seus alunos utilizarem ao se tornarem profissionais. Os cursos da UFSM e UFFS foram os que abarcaram os cinco critérios de confiabilidade das fontes de informação. Além disso, se verificou que a UNIPAMPA é a única a apresentar uma abordagem sobre o plágio em seu documento norteador para a elaboração de TCC. Percebeu-se que não há uma política sistematizada de ações acerca dos trâmites de um ato de plágio nas licenciaturas em História das universidades federais gaúchas. O curso da UFSM é o que mais aborda sobre os princípios relacionados à conduta científica com seus alunos. A legislação, normas e artigos científicos são a tríade documental basilar dos cursos de licenciatura em História das instituições em análise para o tratamento sobre a conduta ética na pesquisa científica. Em relação aos PPC's, se destaca o curso da FURG como sendo o único a apresentar, de modo explícito, o compromisso ético com a profissão. Ademais, os PPC's dos cursos da FURG, UFSM, UNIPAMPA e UFFS possuem objetivos intrinsecamente atrelados às diretrizes da *Association of College and Research Libraries*. Acredita-se que os cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul necessitam de maior sensibilização acerca do uso ético da informação. Conclui-se que a elaboração de guias, normativas e/ou resoluções pode contribuir de maneira substancial para a compreensão do uso ético da informação na formação acadêmica das licenciaturas em História.

Palavras-chave: Ensino de História. Uso ético da informação. Competência em informação. Licenciatura em História.

ABSTRACT

Contemporary society is affected by technological advancement and this entails the need for new individual competencies, notably when it comes to information trustworthiness. Then the search, assessment, and ethical use of information become basic precepts in societies pervaded by fake news, hyper-information, disinformation, and post-truth. Therefore, the perceptions about how History undergraduate teaching courses approach the ethical use of information, by means of inquiring faculty and pedagogical projects, are the core of this study. The main objective of the research is to analyze how face-to-face, History teaching courses from the Rio Grande do Sul state have dealt with the ethical use of information during students' instruction. In addition, five specific objectives were carried out to investigate the use of sources of information in History teaching, investigate how faculty advised on the reliability criteria of sources of information, identify how faculty advised on academic malpractice in written assignments, compare skills aimed for in the pedagogical projects of the courses to the ethical dimension of information literacy, and lastly, to create a teaching syllabus which connects the ethical use of information with the teaching of History in face-to-face History licentiate degree courses. This study employed a qualitative approach described as explanatory research. The population of the study comprises face-to-face History teaching courses (licentiate degree) at federal universities of Rio Grande do Sul state, Brazil. With this aim, analyses were carried out based on the responses of 19 professors and using the pedagogical projects of the above-mentioned courses. Based on the analysis of inferred results, it was possible to create a course syllabus that included the comprehension of the ethical dimension of information and its relationship with the teaching of History. Regarding the results, it was found that faculty suggested articles, dissertations, books, textbooks, photographs, and academic journals to the students while they were studying to become professionals. The courses at the UFSM and the UFFS were the ones that approached the five reliability criteria of sources of information. Moreover, it was found that the UNIPAMPA was the only one to include an approach on plagiarism in its regulations for undergraduate final projects. It was noticed that no systematic policy on how to process plagiarism instances was in place in the History teaching courses at this state's federal universities. The course at UFSM was the one that best approached the precepts regarding scientific integrity with their students. Legislation, regulations, and scientific articles are the basic documentary triad of the History teaching courses analyzed to deal with ethical integrity in scientific research. Regarding the political-pedagogical projects of the courses (PPCs), the FURG course stands out as the only to explicitly mention the ethical commitment to the profession. Besides, the PPCs of FURG, UFSM, UNIPAMPA, and UFFS's courses have objectives intrinsically linked to the guidelines of the Association of College and Research Libraries. It is understood that the face-to-face History teaching courses at federal universities in the Rio Grande do Sul state need to better approach the ethical use of information. It follows that the production of guides, norms, and regulations may substantially help the comprehension of the ethical use of information in the instruction of students at History undergraduate courses.

Keywords: Teaching of History. Ethical use of information. Information literacy. History bachelor (Licentiate Degree).

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Competências-chave relacionados aos indicadores da UNESCO	62
Esquema 2 - Sistema brasileiro de proteção ao Direito Autoral	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Oito critérios para identificar notícias falsas	128
Figura 2 - Indicações/Não indicações para auxílio na biblioteca sobre as práticas de pesquisas científicas.....	138
Figura 3 - Tríade de documentos indicados pelos professores das licenciaturas em História	164

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 -	Dimensões da Competência em Informação (CoInfo).....	49
Fluxograma 2 -	Desenvolvimento da CoInfo para o alcance da Sociedade da Aprendizagem.....	53
Fluxograma 3 -	Processo contínuo e mútuo de desenvolvimento da CoInfo e Competência narrativa na Sociedade da Aprendizagem.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Menções do termo <i>information literacy</i> em publicações científicas no período entre 1998 até 2016	48
Gráfico 2 - Associação entre termos que possuem relação com plágio	77
Gráfico 3 - Publicações na LISA sobre o plágio	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações com abordagens sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de História.....	40
Quadro 2 - Características das quatro dimensões da ColInfo.....	49
Quadro 3 - Os 4 Pilares da Educação.....	59
Quadro 4 - Educação permanente	61
Quadro 5 - Aspectos da educação ao longo da vida.....	61
Quadro 6 - Propostas de combate ao plágio em Instituições de Ensino Superior....	79
Quadro 7- Direito moral de autor da legislação brasileira	86
Quadro 8 - Direito patrimonial de autor da legislação brasileira	87
Quadro 9 - Os cinco critérios de confiabilidade informacional.....	90
Quadro 10 - Os 12 critérios de confiabilidade da informação na <i>web</i>	91
Quadro 11 - Exemplos de fontes fidedignas de informação voltadas ao ensino de História	94
Quadro 12 - Características dos cursos de História/Licenciatura.....	104
Quadro 13 - Objetivo geral de cada curso presencial de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.....	106
Quadro 14 - Objetivos específicos que se relacionam à ColInfo.....	108
Quadro 15 - Objetivos específicos que se relacionam às Práticas pedagógicas ...	109
Quadro 16 - Objetivos específicos que se relacionam à Ética	110
Quadro 17 - Objetivos específicos que se relacionam à Multidisciplinaridade	111
Quadro 18 - Competências e habilidades e seus respectivos indicadores	116
Quadro 19 - Principais locais mencionados pelos professores para buscas informacionais.....	124
Quadro 20 - Os suportes mencionados pelos professores para indicação de uso por seus alunos	124
Quadro 21 - Indicações de fontes para os futuros professores de História.....	126
Quadro 22 - Critérios abordados pelos cursos de licenciatura em História.....	131
Quadro 23 - Relatos sobre a relação entre biblioteca e o curso de licenciatura em História	133
Quadro 24 - Relatos de indicações/não indicações para os alunos buscarem auxílio na biblioteca de sua instituição para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas	135

Quadro 25 - Licenças <i>Creative Commons</i>	146
Quadro 26 - Orientações sobre os usos éticos seguindo os preceitos legais	147
Quadro 27 - Graus de intensidade punitiva dos docentes das licenciaturas em História das universidades federais gaúchas	150
Quadro 28 - Diretrizes de boas condutas científicas propostas pelo CNPq	159
Quadro 29 - Princípios de integridade científica.....	161
Quadro 30 - Documentos indicados pelos professores que tratam sobre a má conduta científica.....	163
Quadro 31 - Comentários, sugestões ou críticas dos professores acerca do presente estudo.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de plágios ao redor do mundo.....	72
Tabela 2 - Artigos sobre plágio publicados na <i>Web of Science</i> entre os anos 2000 e 2018.....	76
Tabela 3 - Avaliações do MEC para os cursos presenciais de História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABDR	Associação Brasileira de Direitos Reprográficos
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	<i>Association of College and Research Libraries</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
APC	<i>Asociación para el Progreso de las Comunicaciones</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIM	Competência em Informação e em Mídia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ColInfo	Competência em Informação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DOAB	<i>Directory of Open Access Books</i>
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDA	Lei do Direito Autoral
LISA	<i>Library and Information Science Abstracts</i>
MEC	Ministério da Educação
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
NBR	Norma Brasileira
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OED	Objetos Educacionais Digitais
ORCID	<i>Open Researcher and Contributor ID</i>
PAMIL	<i>Pan-African Alliance on Media and Information Literacy</i>
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História

PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
REBIUN	Rede de Bibliotecas Universitárias Espanholas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCM	Trabalho de Conclusão de Mestrado
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Objetivos	23
1.1.1	Objetivo geral	23
1.1.2	Objetivos específicos.....	23
2	INTER-RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	23
2.1	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	26
2.2	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	44
2.3	O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	65
2.3.1	Plágio	72
2.3.2	Direitos autorais e Propriedade intelectual.....	82
2.3.3	Fontes de informações fidedignas	88
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	100
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	104
4.1	DISCUTINDO OS OBJETIVOS DESCRITOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS	106
4.2	DISCUTINDO O PERFIL DOS EGRESSOS DESCRITOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	112
4.3	DISCUTINDO AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESCRITAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	115
5	A CONSTRUÇÃO DO USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS DOCENTES DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A – Questionário para os docentes dos cursos presenciais de Licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.....	194
	APÊNDICE B – Plano de ensino para criação de disciplina em cursos presenciais de Licenciatura em História sobre o uso ético da informação	197

1 INTRODUÇÃO

*“Todos os bichos são iguais, mas alguns bichos são mais iguais que outros.”
(George Orwell)*

Testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado, Cícero, assim, definiu a História. (CEZAR, 2014). Ao longo do tempo a História foi motivo de diversas concepções como a identificação de experiências vividas ou também como uma ciência a qual era provida de métodos e leis para que se pudesse estudar o passado, mas na contemporaneidade, ela é percebida como uma narrativa do que aconteceu um dia. (PESAVENTO, 2012).

A construção de discursos sobre o passado ou escrever a História é um *quiz* de perguntas e respostas as quais as indagações são (re)formuladas pelos indivíduos ao longo de gerações, sendo assim, possível a reinvenção de forma contínua do passado. (PESAVENTO, 2012). A História seria arruinada sem a relação do ato que propõe e a sociedade que a reflete, do texto (em suas diversas formas) e o não-dito no discurso, pois poderia ser fadada a transladar entre a ficção ou uma mera reflexão epistemológica. (CERTEAU, 2008).

Nessa esteira, a consciência e a cultura histórica dos indivíduos sofrem tensões sob diversos aspectos - culturais, econômicos, políticos e éticos - diariamente, e a construção de uma competência narrativa perpassa pelo desenvolvimento nas dimensionalidades presentes na composição desta *práxis*. (CERRI, 2011; RÜSEN, 2015). Diante disso, indubitavelmente, as relações com outros tipos de competências suscitam novas concepções epistemológicas para se atingir essa competência narrativa na qual fomenta o seu posicionamento ético, político, social para o exercício de sua cidadania.

Com base nessa acepção torna-se possível vincular a Competência em informação (CoInfo) ao ensino de História para estabelecer uma conjuntura ideológica que vise a direção social para uma educação histórica permanente, ou seja, fortalecendo a educação formal (em sala de aula), mas incentivar a aprendizagem ao longo da vida. Este elo conceitual e processual compreende o entendimento de que a CoInfo é uma instrumentalização do sujeito para que ele possa enfrentar as mudanças tecnológicas que impactam na produção e proliferação da informação cujo ambiente *web* sugere capacidades e habilidades

para absorver, argumentar, criticar e elaborar novos conhecimentos para o uso acadêmico, no ambiente de trabalho ou no seio familiar das vidas particulares de cada pessoa. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000).

Em uma sociedade circunscrita pela hiperinformação que reveste diversas fontes de informação e são acessíveis de modo contínuo via internet, faz com que o desafio de empreender uma competência em informação seja relevante para a verificação de autenticidade, validade e confiabilidade das informações. A diversidade das fontes de informação dispostas na contemporaneidade evidencia a exposição de argumentação e criticidades das pessoas sobre os filtros e critérios que se utilizam para buscar, avaliar e usar a informação de forma ética. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000).

Por isso, a educação enseja a consolidação do exercício da cidadania dos indivíduos, bem como o aparelhamento cognitivo para um desenvolvimento coletivo, por meio da diminuição da exclusão social, das incompreensões das diversidades entre os seres humanos, da opressão e do ódio. Na sociedade da aprendizagem, a educação solidifica-se como um ponto crucial para o desenvolvimento humanitário e social e a educação histórica reveste-se como um imprescindível suporte na construção de identidades, na formação de competências narrativas-informacionais e na elaboração de políticas públicas que privilegiem a equidade social. (DELORS *et al.*, 2010).

O ensino de História é um dos pilares para que se tenha indivíduos críticos e reflexivos na sociedade. Sendo que a complexa relação de diferenciação entre o passado e a História, proposta por Jenkins (2007) torna esse ensino um importante aspecto de construção teórica e direcionada a contextualização basilar para o fortalecimento de um coletivo voltado a seu passado que tenha em vista a construção de um futuro enunciado pela História. Os desafios contemporâneos do ensino de História urgem no cotidiano das salas de aula brasileiras, os quais remontam as significâncias do ato de ensinar História tendo como causa da conjuntura díspar de tempos anteriores.

Neste século, os professores de História vivenciaram diversos processos culturais e sociais que exigiram dos docentes uma multiplicidade em seu papel social, especialmente referente aos movimentos sociais e culturais. Nesse aspecto, atrela-se a interconexão ao atendimento do currículo, a legislação e as discussões político-sociais com o oferecimento de conteúdos seja na internet, na televisão,

cinema e serviços de *streaming* os quais, também, devem ser considerados nas práticas pedagógicas em aulas de História. (PEREIRA; MEINERZ; PACIEVITCH, 2015).

Em diversos campos a sociedade está passando por transformações estruturais e isso impacta no contexto social, em virtude dos avanços e as novas exigências de competências para os indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal, social, cultural e econômico encontra o acesso e o uso da informação como o cerne da aplicabilidade do conhecimento à realidade social contemporânea. (BELLUZZO; FERES, 2015).

Acredita-se que a prática docente e as fontes de informação são indissociáveis, principalmente para o direcionamento da concepção de processo de ensino-aprendizagem ético, adequado e de excelência. E, cabe aqui salientar, a diversidade de fontes de informações científicas, presumíveis em um ambiente acadêmico, são reforçadas por fontes provenientes de movimentos sociais organizados, familiares, grupos sociais, entre outros e, essas fontes requerem discernimento por parte do professorado sempre preconizando o diálogo, o pensar, o relativizar em prol da ética e da cidadania. (PEREIRA; MEINERZ; PACIEVITCH, 2015).

Diante desse importante alicerce educacional o qual perpassa o ensino de História, torna-se importante evidenciar as atribuições do uso ético da informação. Conforme Hollanda (1957) menciona sobre a primeira grande reforma da escola secundária, no Brasil, chamada de Reforma Francisco Campos, em 1931, descreveu em suas instruções metodológicas que

Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. (HOLLANDA 1957 apud ABUD, 2007, p. 111).

Por isso, se acredita, que esta discussão transcenda as questões educacionais, e ultrapasse para os contextos sociais, econômicos, ambientais e políticos. Em adendo, faz-se a reflexão sobre o uso ético da informação, pois este é um aspecto que, por vezes, pode ser subestimado, mas sua importância perpassa pelo educador incentivar essa „cultura“ para os seus educandos.

Nesse sentido, é necessário salientar, no que se refere à incursão acadêmica, em não raras vezes, percebe-se a omissão da importância em referenciar documentos/materiais utilizados em pesquisas, não dar a devida atenção às questões de produção intelectual/direitos autorais e até casos mais graves como a desonestidade acadêmica ao efetivar o plágio, de modo deliberado. Por isso, torna-se imprescindível, em tempos atuais, que se tenha em rumo esta temática de discussão no ensino de História, especialmente neste período de acúmulo informacional.

Nessa perspectiva pressupõe-se averiguar se há uma aproximação em relação as licenciaturas em História e a construção de uma cultura de verificação das fontes de informação, que servem de suporte educacional, pelos acadêmicos e futuros professores. Ainda nisso, cabe salientar a importância de identificação sobre a confiabilidade e fidedignidade científica das fontes de informação para seus usos no contexto de ensino-aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o ensino de História é um dos quesitos basilares para a formação de cidadãos críticos, politizados e reflexivos, adjetivos cada vez mais solicitados em nossa sociedade. Faz-se a menção de que este estudo deverá contribuir para o acréscimo no que se refere à qualidade do ensino aos futuros professores de História.

Ao passo que a relação da Competência em Informação (ColInfo) e o ensino de História deve ser entendido como primordial para o direcionamento deste trabalho. Pois, os atributos a serem desenvolvidos por meio da ColInfo, pelos professores de História decorrem do estímulo educacional e atuação crítica das instituições de ensino superior as quais são as responsáveis pela formação educacional e profissional dos indivíduos.

Com isso, a percepção de que a ColInfo se caracteriza pelo envolvimento de quatro dimensões, sendo a técnica, a estética, a política e a ética, as quais podem ser alcançadas por meio de atitudes, habilidades e conhecimentos. (ALVES, 2016). O presente estudo defende e trabalha para um ensino de qualidade ao que tange o fortalecimento da dimensão ética da ColInfo, especificamente ao uso ético da informação. Pois, sabe-se que o profissional do ensino de História deve ser multifacetado no que concerne aos aspectos pedagógicos em sala de aula.

Para isso, o fomento de uma cultura do entendimento processual em como buscar, analisar, usar e disseminar as informações de maneira ética no âmbito

acadêmico faz deste estudo uma ferramenta para a inserção da referida cultura em sala de aula. Além disso, preconizar o combate ao plágio, elaborar instruções normativas, sob a égide da dimensão ética da ColInfo, que contribuam para o ensino de História nas instituições de ensino superior e, por conseguinte, os ensinamentos fundamental e médio são aspectos relevantes para a efetivação deste trabalho científico.

Acrescenta-se a isso a formação pregressa do autor deste trabalho de conclusão de mestrado, o qual realizou sua graduação no bacharelado em Biblioteconomia e a Pós-Graduação *Lato sensu* na área da educação. Acredita-se que essa formação relacionada à construção teórica e prática desenvolvida ao longo de dois anos no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) faz com que o aspecto multidisciplinar norteie a escrita, as análises e as possibilidades de novas discussões acerca da área da História.

Ademais, identifica-se a aproximação inexorável com a linha de pesquisa „Campos e linguagens da História” na qual o pesquisador se alinha neste curso de mestrado. Esta linha configura-se como

[...] pesquisa dos diferentes campos do conhecimento histórico e suas múltiplas linguagens [...] Esta linha entende que o processo geral de produção dos saberes históricos ocorre a partir da articulação entre a historiografia e o conhecimento produzido por professores e alunos em espaços escolares e não escolares. Busca-se compreender e interpretar os caminhos de dialogicidade com as práticas e reflexões do saber/conhecimento presente entre os docentes e alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, [2012?], sem paginação).

Por isso, ressalta-se que a integração de múltiplos olhares voltados ao ensino de História pode contribuir de forma substancial para novas práticas, novos paradigmas, novas concepções correlacionadas com diferentes abordagens. Todavia, salienta-se a importância de que esses aspectos sejam desenvolvidos com um olhar em suas raízes epistemológicas e o fazer científico seja permeado pela construção intelectual arrolados na área da História.

Cabe aqui mencionar que este estudo seguirá o direcionamento da nomenclatura de Competência em Informação (ColInfo). Sendo assim, a utilização de textos que nomeiam letramento informacional, alfabetização informacional e competência informacional, bem como suas variações em outros idiomas serão

automaticamente encaradas pelo autor deste trabalho como Competência em Informação. Essa direção será seguida em virtude da confirmação da nomenclatura oficial (Brasil) divulgada em documento oficial da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) intitulado *Overview of information literacy resources worldwide*. (HORTON JR., 2013). Segue-se adiante a seção dos objetivos, os quais são explicitados em um objetivo geral e quatro objetivos específicos, os quais servirão como norteadores para as posteriores análises e inferências de forma que ocorra a construção de relações entre o ensino de História e o uso ético da informação no ambiente acadêmico.

1.1 Objetivos

Nesta seção serão apresentados os objetivos propostos que serviram como norteadores para a elaboração do instrumento de pesquisa, bem como para as discussões e inferências por meio das respostas que foram obtidas.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como os cursos presenciais de Licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul tem abordado o uso ético da Informação durante a formação de seus acadêmicos.

1.1.2 Objetivos específicos

- Averiguar o uso de fontes de informação para o ensino de História utilizadas e indicadas pelos professores;
- Investigar se os professores orientam sobre quais critérios os acadêmicos devem utilizar para conferir a confiabilidade das fontes de informação;
- Identificar como os professores orientam em relação à má conduta na produção de textos acadêmicos;
- Relacionar as competências pretendidas nos projetos pedagógicos dos cursos e a dimensão ética da competência em informação;
- Criar um plano de ensino que estabeleça uma relação entre o uso ético da informação e o ensino de História para cursos presenciais de licenciatura em História.

Após a apresentação dos objetivos propostos no presente estudo, se passa a seguir à revisão de literatura sob a perspectiva de dialogar entre o ensino de História e a competência em informação e, em especial, a dimensão ética da informação.

2 INTER-RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

“Embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez. Essa cegueira e a estupidez simultânea a ela constituem a crise atual.”
(Byung-Chul Han)

Esta seção traz uma contextualização teórica por meio de uma revisão de literatura que tem a finalidade de mostrar as relações entre o ensino de História e a ColInfo, em especial a dimensão ética. Para tanto se subdividiu em 3 seções que são intituladas „O ensino de História no Brasil“, „Competência em informação no ensino de História“ e „O uso ético da informação no ensino de História“.

A primeira elucida de forma histórica como decorreu o ensino de História no Brasil por meio do entendimento da construção educacional desde o período colonial, no Século XVI, passando pelos regimes militares e as discussões marcantes na década de 1980 até a verificação das competências e habilidades suscitadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História na atualidade. Ademais, pontua sobre os desafios do ensino de História em vista das ferramentas disponíveis de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC“s), as quais os professores podem utilizá-las para auxílio nas salas de aula, mas de forma crítica e reflexiva.

Em seguida, apresenta-se a seção „Competência em informação no ensino de História“ que discorre sobre as concepções basilares desde a primeira menção do termo *Information Literacy* no mundo, passando pelas diretrizes internacionais sobre o tema e a demonstração das dimensões da competência em informação e suas características. A partir desse entendimento relaciona-se a ColInfo com os 4 pilares da educação, preconizado por Delors *et al.* (2010), e as dimensões da ColInfo associa-se com as dimensões propostas por Rösen (2015) com o intento de consolidar a possibilidade de relacionamento entre a ColInfo e o ensino de História.

A seção „O uso ético da informação no ensino de História“ se subdivide em 3 sub-seções que tratam sobre o plágio, os direitos autorais em conjunto com a propriedade intelectual e, por fim acerca das fontes de informação fidedignas. No

que se refere ao plágio são evidenciados alguns levantamentos em bases de dados que constituem um arcabouço quantitativo das produções acerca do plágio e, também sua relação com a área de conhecimento da História.

Nesse intento, apresenta-se a legislação brasileira acerca do direito autoral e a propriedade intelectual, desde suas origens até quais foram suas bases ideológicas de criação e a possibilidade de relação que se deve ter com as práticas pedagógicas e curriculares no ensino das licenciaturas em História. Por fim, a seção das fontes de informação fidedignas destaca-se pela elucidação de critérios que auxiliem as pessoas a identificarem fontes confiáveis, especialmente, na *web*, perpassando por questões atuais como as bolhas informacionais que fortalecem as *fake news* que contribuem para a estupidez coletiva proveniente da desinformação que circunda a cibercultura e, por conseguinte a evidência da era da pós-verdade que torna as argumentações sociais precárias e demonstram a necessidade da competência em informação.

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

No Século XVI, período colonial brasileiro, a educação brasileira foi marcada pela atuação dos Jesuítas, os quais organizavam aldeamentos em que visavam a catequese, atividades artesanais e agrícolas. Além disso, a fundação de colégios pelo território brasileiro evidenciavam sua forte orientação religiosa e sob o norteamento do *Ratio Studiorum*, diretrizes pedagógicas que priorizavam os procedimentos em contrapartida dos conteúdos. (FONSECA, 2011).

Nesse contexto, os estudantes destes colégios tinham o contato histórico por meio de alguns historiadores da antiguidade greco-romana, sendo que a História não era constituída como uma disciplina escolar, todavia encarava-se como uma função instrumental social. E, isso perdurou até a segunda metade do Século XVIII ao findar no governo do Marques de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) quando a companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e, também de todos os seus domínios, incluindo o Brasil. (FONSECA, 2011).

No Século XIX, vários projetos educacionais brasileiros surgiram e discorreram sobre as definições e organizações dos currículos, sendo-os dispostos com abordagens sobre o ensino de História. (FONSECA, 2011). No final da década de 1820, a escola primária brasileira tinha como plano para o ensino da leitura o uso

da constituição do império e a História do Brasil, sob a perspectiva da alfabetização e o fortalecimento do senso moral, cívico e os deveres com a pátria. (BITTENCOURT, 2011).

A partir de 1870, a incumbência de veicular a história nacional em prol de uma instrumentalização pedagógica para a constituição de uma identidade nacional foi através do ensino de História. (BITTENCOURT, 2011). Neste período nota-se a inclusão, à época, da História Pátria, História Universal e História Sagrada, por isso infere-se sobre a instauração da História em sua forma disciplinar escolar. (FONSECA, 2011).

Nesse contexto, percebe-se que o ensino da História possuía uma vertente bem delimitada, a qual era preparar as classes inferiores em geral, e os nobres em particular, estes últimos, direcionando-os para os mais altos escalões da sociedade. (MANOEL, 2011). Ainda sob este viés, salienta-se que “O pensamento liberal do Século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis [...]” (FONSECA, 2011, p. 44).

As concepções educacionais brasileiras perpassavam pela relação dialógica entre as classes sociais – baixas e altas - e suas formações intelectuais, sob o entendimento de deslocar, ainda mais, os cidadãos não pertencentes aos altos escalões para a obediência, o trabalho (mão-de-obra) e fortalecer a sua identidade não hegemônica daquele contexto. Nesse intento, àquela época a educação escolar servia como um mecanismo de controle, tendo em vista a atuação instrucional elementar para as classes sociais mais baixas no intuito de atuar em prol de uma conformação cultural e social. (FONSECA, 2011).

Ao discorrer sobre os planos de estudos da disciplina de História é possível considerar que foi a partir da criação do Colégio Pedro II e seu modelo curricular, inspirado no ensino secundário francês, que se deu a consolidação do ensino de História ao longo de suas oito séries. (BITTENCOURT, 2011; FONSECA, 2011). Além disso, cabe ressaltar que as diretrizes estabelecidas pelo Colégio Pedro II para o ensino de História se alinhavam em conformidade com os objetivos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e essas preposições podiam ser notadas em diversos livros destinados ao ensino secundário, à época, que foram adotados por inúmeras escolas no Brasil. (FONSECA, 2011).

Sendo possível observar que a História do Brasil, ensinada aos estudantes, tinha em seus programas curriculares e os livros didáticos o mesmo eixo norteador,

porém na prática escolar serviu apenas como um conteúdo complementar para a construção de uma identidade nacional. (BITTENCOURT, 2011). No Século XX, houve diversas reformas curriculares as quais agrupamentos de conteúdos foram fomentados e distribuições de conteúdos pelas séries foram alteradas. Nesse sentido,

[...] as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais. A Reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. Isso retirava das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passavam a ser de competência exclusiva do Ministério. Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais. (FONSECA, 2011, p. 52).

Em 1934, se instalam em São Paulo e, posteriormente no Rio de Janeiro, os primeiros cursos de nível superior direcionados para a formação de professores secundários, sendo considerados inovadores no âmbito do ensino em geral e, também especificamente, para o ensino de História. (NADAI, 1993). Nesse contexto,

Para os campos de História e de Geografia, a contribuição foi principalmente de cientistas franceses. Nomes como Fernand Braudel, Emile G. Leonard, Lucien Febvre, Emile Coonaert, Jean Mangué, Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Pierre Deffontaines, Jean Gagé, Paul Vanorden Shaw colaboraram para a delimitação do campo das Ciências Sociais no país, sobretudo da História e da Geografia, de seus métodos e objetos. (NADAI, 1993, p. 154).

Na década de 1960 o caráter interpretativo e problematizador no que concerne o ensino de História foi ensaiado na tentativa de aproximar o ensino e a pesquisa, utilização de outras tipologias documentais e não somente os documentos oficiais e a visão do aluno como participante ativo de sua aprendizagem. (NADAI, 1993). Todavia, o movimento militar de 1964 emanou um duro golpe a essas novas aceções e nas diversas esferas educacionais, diluindo os esforços de estudantes e professores para uma discussão retrógada e infundável, naquele momento.

Nessa abordagem, verifica-se que

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina. (FONSECA, 2011, p. 56).

Em 1971, por meio da lei nº 5.692, de 11 de Agosto, o governo militar do General Emílio Garrastazu Médici instaurou uma reforma nos 1º e 2º graus, o qual fortaleceu o ensino profissionalizante em contrapartida de um enfraquecimento, especialmente das Ciências Humanas. (FERREIRA, 1999). Diante disso, evidenciou-se naquele momento o interesse do governo em fomentar um ensino direcionado ao atendimento de mão-de-obra para o que consideravam um crescimento estrutural estatal e, por isso a necessidade de trabalhadores capacitados e obedientes sem a necessidade de indivíduos críticos e reflexivos.

No final desta mesma década a crise do regime militar demonstra a necessidade de modificações acerca do ensino de História e, esse processo se inicia na década seguinte. (FONSECA, 2011). Na década de 1980 o questionamento da consciência de pertencimento seguiu para o caminho do debate político no tocante ao ensino da História, tendo em vista o contexto social, àquela época, de luta pela redemocratização brasileira. (MANOEL, 2011).

No final da década de 1990, Carlos Ferreira, destacava que “O ensino de História ainda é predominantemente factual, trabalhando com as tendências narrativas e positivistas, tornando-se, dessa forma, para os alunos um ensino desinteressante, confuso, anacrônico, burocratizado e repetitivo.” (FERREIRA, 1999, p. 140).

Ao transpor para um novo século tem-se sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 a qual incluía no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esse acréscimo

significou a alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2003).

Essa inclusão se apresenta nos seguintes artigos

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se **obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da **História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.**

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra“. (BRASIL, 2003, p. 1, grifo nosso).

Nessa esteira, cinco anos depois é sancionada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 a qual acrescenta no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e cultura indígena. À época, estudos apontavam problemas relacionados à formação inicial dos professores de História e suas dificuldades em obter material didático apropriado, sendo, em seguida indicados para solução a revisão dos currículos, especificamente das licenciaturas e a criação de projetos de formação continuada para atenuar as diversidades encontradas sobre a abordagem desta temática. (SILVA; FONSECA, 2010).

Em 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) verifica-se um documento norteado por 10 competências para a educação básica brasileira. Arrola-se sobre elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem

como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Para o ensino de fundamental o documento descreve sete competências específicas para ensino de História as quais se pode perceber pontos de destaque como compreender as relações de poder e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, passando o aluno a elaborar questionamentos, argumentos e proposições em relação a contextos históricos específicos, utilizando diferentes linguagens e mídias, correlacionado a identificação de interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico. O posicionamento crítico sob a base de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, bem como produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação observando a criticidade, ética e a responsabilidade. (BRASIL, 2018).

No que se refere o ensino médio, última etapa do ensino básico, constata-se a falta de especificidade do ensino de História, um conglomerado de disciplinas compostas por Filosofia, Geografia, Sociologia e História formam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a qual “[...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética.” (BRASIL, 2018, p. 561). Para essa área a BNCC discorre sobre a busca pela contemplação de seis competências, sendo:

1. 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.**
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. **Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades** com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando **princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.**
6. Participar do debate público de **forma crítica**, respeitando **diferentes posições** e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência crítica e responsabilidade.** (BRASIL, 2018, p. 570, grifo nosso).

Todavia, a busca por formar sujeitos com base nestas competências torna-se difícil, sob o aspecto da conjuntura de junção de diversas disciplinas em uma grande área, sendo perceptível a incapacidade, preconizada pelo Estado, de aprofundar as temáticas que devem ser abordadas, por exemplo, para o ensino de História. Ao que parece, existe um paradoxo em vislumbrar que um estudante terá condições se tornar apto nas competências propostas pela BNCC ao passo que o conteúdo será enxuto em decorrência da maior abrangência disciplinar a qual comportará em acréscimo a História, Filosofia, Sociologia e Geografia.

Ao que tudo indica serão retomadas diversas lacunas educacionais idênticas, ou no mínimo próximas, ao que ocorreu com as inclusões das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no sentido de mudanças dos livros didáticos, metodologias adotadas e gestão curricular. Acredita-se que discursos sobre a falta de acréscimos aos indivíduos possam ter contribuído para a derrocada do currículo do ensino médio relativo ao ensino de História, verifica-se isso a seguir.

A História cristalizou-se ao longo dos anos como uma disciplina que nada ou quase nada acrescenta no processo de formação do educando, servindo, apenas, para a memorização dos fatos, dos grandes nomes da história e das datas oficiais, e ainda com o ônus de estudar algo distante da sua realidade, deslocado do seu universo. O cenário da escola não problematizadora favorece que o ensino de História pouco desperte o aluno para a apreensão do conhecimento, já que, para eles, este ensino não tem utilidade, além de propiciar uma visão que assume o passado como a única possibilidade de análise histórica. (FERREIRA; COSTA, 2015, p. 20).

Acredita-se que, atualmente, as concepções sobre o ensino de História esteja em estágio de novas discussões. Por isso, ao fim destas duas primeiras décadas do Século XXI, torna-se possível questionar se esse cenário está modificado ou ainda precisa percorrer um caminho de desenvolvimento de competências, pedagógico e cultural para assentar os anseios dos estudantes que estão presentes em sala de aula. Todavia, outros pontos devem ser aglutinados a essa discussão como a formação de identidades e o distanciamento entre o ensino superior e o básico.

A concepção de que a contribuição do ensino de História deve lapidar a constituição de identidades perfaz um importante incremento para o diálogo no contexto social e político o qual se vivencia atualmente. Essa constituição está, de forma inerente, interligada à formação da cidadania, problema que se arraiga no panorama educacional brasileiro. (BITTENCOURT, 2004.).

Diante disso,

[...] o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida a sua transmissão. Outro pressuposto é o da necessidade de se

entender a ideia de aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, toma-se fundamental entender as crianças e os jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p. 11).

Acredita-se que seja interessante mencionar que no âmbito acadêmico, especificamente na área de História, entre os anos de 1984 a 1989 foram produzidos 1.729 trabalhos (dissertações, teses e trabalhos de livre docência), sendo constatados que apenas 13 estudos abordavam o tema ensino de História. (NUNES, 1996, apud FERREIRA; COSTA, 2015, p. 23). No intuito de acrescentar informações para esta temática, realizou-se um levantamento, em março de 2019, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre ensino de História, no período entre os anos 2000 e 2018 para configurar os primeiros anos deste Século.

Verificou-se a quantidade de 1.668 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), sendo 1.239 dissertações e 429 teses nesta base. Dentre esses estudos científicos aferiu-se que, especificamente na área da educação e correlatas como ensino-aprendizagem, psicologia educacional e currículo, o número de 366 trabalhos recuperados.

A situação constitui-se mais alarmante ao se debruçar a análise para os periódicos científicos, onde se verificou que no espaço temporal compreendido entre 1961 até 1992, apenas 44 trabalhos norteavam suas discussões para o ensino de História, sendo este número posto em um universo de 1.048 publicações na área de História. O panorama foi pior em análise referente à área da Educação, pois em um *corpus* de 3.248 estudos publicados entre os anos de 1944 até 1992, o resultado foi de apenas 11 publicações, o que demonstra a pouca capilaridade intelectual sobre a temática em muitas décadas. (NUNES, 1996 apud FERREIRA; COSTA, 2015, p. 23).

A consistência temporal do estudo denota a inferência de um período marcado pelo fim da 2ª Guerra Mundial e, também pelo regime militar adotado no Brasil e grande parte da América do Sul, especialmente na década de 1970.

Sob estes registros históricos incorre-se a possibilidade de uma maior dificuldade em publicar trabalhos científicos na área da educação, tendo em vista que a censura permeava todos os campos sociais brasileiros. Ainda nisso, as críticas e sugestões de melhorias provenientes de estudos acadêmicos poderiam

ser colocados nos holofotes para uma análise criteriosa na qual quaisquer menções desonrosas colocariam os trabalhos fora do contingente aceito para a publicação.

Sobre o ensino de História, apesar da identificação de poucos trabalhos científicos em relação à temática, as lutas políticas não cessaram para o combate da desvalorização da História, os currículos fragmentados e a „famosa” disciplina de estudos sociais. Ademais, as resistências sobre as políticas educacionais instauradas pelo Estado possibilitaram a realização de reflexões e discussões sobre as questões pedagógicas, bem como as concepções teóricas do conhecimento histórico. (SILVA; FONSECA, 2010).

Retomando ao aspecto da construção da identidade, mostra-se que

[...] do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. **A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história [...], instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva [...],** pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, grifo nosso).

A personificação de uma construção de identidade perpassa, também, pela constituição de uma sociedade imersa por cidadãos críticos e, conseqüentemente cidadãos politizados. (BITTENCOURT, 2004.). Diante disso, torna-se cada vez mais impensável um processo de ensino-aprendizagem, no ensino de História, apenas pelo aspecto da memorização o que, evidentemente, corroboraria com o decréscimo da construção de identidades de nossos novos cidadãos.

Nesse contexto, refere-se à memorização o „saber de cor”, desestimulando, assim, o quesito cognitivo no que concerne a aprendizagem. Cabe aqui, diferenciar memorização e memória. Esta última é vista como um importante subsídio para a aprendizagem do indivíduo, tendo em vista o vínculo que pode ser construído a partir das vivências individuais ou coletivas dos indivíduos das quais se revelam as memórias que servem de confluências na relação professor-aluno e a sala de aula.

Além disso, evidencia-se a importância de tratamentos metodológicos multifacetados para o ensino de História, por exemplo, os audiovisuais, fotografias, gamificação, monumentos, museus, bases de dados interativos, entre outros. Isso,

aliado à memória, faz com que se tenha um acréscimo no que se refere a cognição do indivíduo, especialmente no ensino de História. Com isso,

Certezas e consensos universais são questionados e postos em dúvida, desconstrução, ruptura e complexidade são conceitos acolhidos [...]. O conhecimento ensinado traz a ideia de processo e de inacabamento, e as repercussões de tais fatos atravessam os limites da aula, fazendo-se presentes na prática do professor [e experiência do estudante] [...]. (GRILO, 2009, p. 126-127).

Pois a prática pedagógica no ensino de História deve se consubstanciar em torno das trajetórias e memórias dos indivíduos que integram as ações educativas em sala de aula, sendo transcendente aos currículos, metodologias e teorias. A visão de uma prática social para o ensino de História constrói um caminho de aproximação entre o ser e o fazer História. (MEINERZ, 2010.).

Outra faceta no que concerne ao ensino de História é de que no ensino superior tem-se a visão de que o ensino fundamental e médio é dissociado, deslocado, distanciado como um lugar de saber, sendo que os „ensinos” se entremeiam e as vivências difíceis do ensino básico, em certa medida, também, são vivenciadas no ensino superior, mas não é sempre que isso é elucidado e colocado em prática, no sentido pedagógico. (MONTEIRO, 2007 apud FERREIRA; COSTA, 2015). Por isso, “[...] é primordial que se reconheça a escola como um local de produção – e não de mera reprodução – de conhecimento e de saberes em sua especificidade” (MONTEIRO, 2007 apud FERREIRA; COSTA, 2015, p. 20).

Sendo assim, passível de aproximações entre as produções intelectuais do ensino superior com o fazer, refletir, discutir e concatenar ideias desde o ensino fundamental. Tal aproximação seria benéfica, no sentido de internalização do corpo de professores do ensino básico para um processo de ensino-aprendizagem factual, e que não se reverencie o ensino superior como um dogma indiscutível. Tendo em vista que em diversas situações ocorre exatamente o contrário, um deslocamento empírico das realidades vivenciadas no ensino básico.

Ademais, “Se aceitamos [...] essa dissociação [...] entre a ciência e o social, sem a devida perspectiva crítica, estamos assumindo na prática um modo de pensar [...] o seu ensino e a pesquisa, [...] onde a Universidade é sempre pensada como centro de produção do saber [...]”. (FENELON, 1982 apud FERREIRA; COSTA, 2015, p. 15). Nesse contexto, a universidade estaria circunscrita no que diz respeito

as suas produções, ou seja, produções, análises e críticas ficariam entremeadas em si, apenas no nicho acadêmico.

Ao posicionar as análises para os cursos de Licenciatura em História diversas questões surgem no que tange o exercício docente e os desafios que por seguinte serão enfrentados. (FERREIRA; COSTA, 2015). Nesse contexto, visualiza-se de maneira notória o distanciamento das práticas pedagógicas realizadas na academia e o enfrentamento diário dos egressos postulantes ao exercício docente descontextualizada em sua formação pedagógica. (FERREIRA; COSTA, 2015).

Acrescenta-se a isso, a especificidade do ensino de história, em que “[...] suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a [sua] riqueza [...]” (FONSECA, 2004 apud FERREIRA, COSTA, 2015, p. 22). Além disso, o entendimento de uma docência contemporânea e norteada ao futuro requer políticas que visem significativas aprendizagens contextualizadas e reflexivas, para isso é preciso considerar:

- o **conhecimento** como uma ideia de **processo** e de **inacabamento**, construído pelo sujeito que conhece;
- a **aprendizagem como autoconstrução**, uma vez que o aluno aprende pela descoberta de significados nas próprias experiências;
- o **professor como mediador na construção** dessas descobertas pelo aluno, com papel relevante no **processo pedagógico** sem, entretanto, reduzir a atividade de aluno;
- o **ensino como processo reflexivo e interativo**, partindo dos sistemas de significações dos alunos e considerando as respostas deles como **marcos de referência** de processos cognitivos;
- a **avaliação como uma ação compreensiva** da trajetória do aluno, presente em **toda a prática pedagógica e não uma ação esporádica**, e ainda um recurso para reflexão sobre a prática e para tomada de decisões. (GRILO, 2009, p. 130, grifo nosso).

Um aspecto importante que merece ser destacado é o fator oposicionista que norteia alguns discursos sobre teoria e prática, e nesse contexto é preciso sair desta pseudo-oposição. (CHARLOT, 2006). Sendo assim, possível o fomento de um debate com a perspectiva de uma educação contemporânea possibilitando a aproximação entre os lugares de formação de saberes.

Nesse sentido,

“[...] um simples olhar para o contexto que nos envolve mostra mudanças de toda ordem invadindo o nosso cotidiano, que estão exigindo a formação de um novo [...] [cidadão], educado para uma nova cidadania, aberto ao diálogo e à convivência, contemporâneo de si mesmo, autônomo, crítico e reflexivo, o que o leva a criar mais, a

inovar mais e ser mais. E isso só ocorrerá se rompermos com uma educação voltada para o passado, com professores ensinando da forma como foram ensinados.” (MORAES, 1997 apud GRILO, 2009, p. 126).

Com isso, torna-se salutar pensar em pedagogias universitárias voltadas a ações formativas que, evidentemente, devem estar vinculadas a um projeto institucional, bem como docentes conscientes de suas atuações profissionais e seus papéis sociais. (ISAIA, BOLZAN, 2009). Observa-se que a atual geração de estudantes, em qualquer nível de escolarização, possui habilidades e capacidades no que tange as tecnologias.

Diante disso é importante mencionar que o impacto nos métodos de ensino é perceptível com a adesão das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). (BITTENCOURT, 2004). Por isso,

Ampliar o campo experiencial da docência universitária implica em transpor os limites da memorização e da reprodução de saberes. Significa a conquista de novos horizontes epistemológicos, partindo da apropriação ativo-crítica da realidade existente. As capacidades humanas são desenvolvidas em uma dinâmica que se estabelece na inserção participativa em comunidades e culturas concretamente situadas. Comunidades argumentativas são construídas mediante processos inovadores que se infiltram por entre as tensões, fazendo avançar propostas radicais de transformação, modos diferenciados de ensinar e aprender, sobretudo de produzir o conhecimento, que configuram uma pedagogia universitária diferenciada, porque calcada em múltiplas propostas que surgem de indivíduos e grupos gerativos, cujo avançar é fruto da ação reflexiva. Essa é a base de formação de redes coletivas de trabalho, produtoras de uma nova forma e sentido de fazer a universidade. (MACIEL, 2009, p.71-72)

A articulação entre o ensino e as novas tecnologias, torna-se imprescindível para o alinhamento no discurso do emissor e a apreensão do receptor, ou melhor, que ocorra interação entre os interlocutores. É inegável que esta geração está imersa em imagens e sons e para isso novas concepções devem permear o ensino de História nas salas de aula. (BITTENCOURT, 2004).

Todavia, a égide das TIC"s no ensino deve ser dialogada de forma extensiva, pois ao mesmo tempo em que elas auxiliam, também podem formar opiniões massivas, evasivas e sem criticidade. Desta maneira, recorre-se a construção de identidades com cidadãos críticos e, dependendo da maneira de elucidação e utilização, as TIC"s podem se tornar um mecanismo de alienação, o fomento de uma geração de cidadãos acríticos.

Graells (2008) aponta algumas contribuições das TIC"s para o ensino superior, como o fácil acesso a fontes de informação, canais de comunicação imediatos, interatividade e automatização de trabalhos. Todavia, ressalva-se que essas contribuições dependem da capacidade de utilização imbuída de competências adquiridas pelo indivíduo sobre a forma ética de uso das TIC"s e suas funcionalidades.

A universidade desempenha seu papel de corroborar com a atuação de empreender ao desenvolvimento das competências de seus atores, por meio de suas funções baseadas em três tipos de conhecimentos, o científico, o profissional e o humanístico. (GRAELLS, 2008). Nessa direção a relação entre as funções da universidade e a competência perfazem um importante aspecto a ser atrelado, especialmente ao evidenciar que a universidade incorre em

- Oferecer estudos teóricos e práticos, adaptados em todos os momentos às necessidades da economia e da sociedade, e direcionados a formação de profissionais capazes de atuar corretamente na sociedade de nosso tempo;
- Formar pessoas cultas com capacidades analíticas e críticas, receptivas e independentes, usuárias das TIC"s e que saibam trabalhar de forma cooperativa;
- Desenvolver investigação científica (teórica e prática) em colaboração com outras instituições e construir um espaço de ciência e uma fonte de conhecimentos para a pesquisa e proporcionar assessoria a pessoas e instituições;
- Preservar a identidade cultural e histórica do contexto em que se desenvolvem suas atividades;
- Contribuir ao desenvolvimento econômico e social [...];
- Oferecer um exemplo ético-social, assumindo uma perspectiva crítica ante aos acontecimentos sociais. (GRAELLS, 2008, p. 2-3, tradução nossa).

Nesse sentido, a utilização de recursos tecnológicos sem a relação necessária com as metodologias empregadas e os conteúdos apresentados se tornam inócuas. (FERREIRA, 1999). Tal qual as inovações do passado (mimeógrafo, retroprojektor, entre outros) as tecnologias digitais servem como um importante suporte educacional desde que sejam utilizadas de maneira correta, pedagogicamente. Pois a busca pela articulação entre o aspecto tecnológico e a práxis educacional deve pautar as atuais concepções pedagógicas dos professores brasileiros.

Cabe aqui destacar uma iniciativa do Ministério da Educação que é a Plataforma MEC de recursos educacionais digitais¹ a qual oferece a colaboração de recursos digitais por meio de um único canal oficial. Desse modo, facilitando a busca, a seleção e conseqüentemente a utilização em sala de aula.

Além disso, no guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014 para a disciplina de História é possível verificar a apresentação de Objetos Educacionais Digitais (OED"s) como materiais complementares, via conteúdos multimídias. Nesse contexto, os materiais contemplados por edital foram: "[...] objetos audiovisuais, jogos eletrônicos, simuladores, infográficos animados e hipermídia." (BRASIL, 2013, p. 14).

Os apontamentos descritos por Tamanini; Souza (2018) demonstram que os estudos relacionados ao uso das tecnologias digitais no ensino de História no Brasil, via trabalhos acadêmicos provenientes de dissertações e teses disponíveis no Portal de Periódicos CAPES, apesar de incipientes, tendo em vista o advento da internet, são emergentes dentro desta área do conhecimento. Salienta-se que as autoras não observaram a existência de teses sobre as correlações estabelecidas, com isso arrola-se no Quadro 1 as dissertações que abordaram as temáticas relacionadas.

Quadro 1 - Dissertações com abordagens sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de História

Título	Autor	Instituição	Ano
Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental	Denise Quitzau Kleine	UFRGS	2016
E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira	Carlos Eduardo Valdez da Silva	UERJ	2016
É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História	Paula Tatiane de Azevedo	UFRGS	2016

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma MEC de recursos educacionais digitais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 18 set. 2018.

Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio	Jorge Everaldo Pittan da Silva	UFSM	2016
Espaços públicos, saberes públicos: um <i>podcast</i> como espaço de ensino de História	Daniel Carvalho Pereira	UERJ	2016
Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI)	Breno Bersot da Silva	UFF/RJ	2016
Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online	Elton Frias Zanoni	UDESC	2016
Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História	Cláudia Fernandes de Azevedo	UERJ	2016
Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os revoltosos”	Lucas Roberto Soares Lopes	UDESC	2016
Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa.	Artur Duarte Peixoto	UFRGS	2016
Museu da Lembrança: História ensinada, narratividade e memória	Leandro Rosetti de Almeida	UERJ	2016
O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos – EJA - em Araguaína-TO	Eliane Leite Barbosa Bringel	UFT/TO	2016
Os objetos no Ensino de História: um olhar para o século XIX no Museu da República	Marta Cristina Soares Dile Robalinho	UERJ	2016
O ensino de História na palma da mão: o Whatsapp como extensão da sala de aula	Cristiano Gomes Lopes	UFT/TO	2016
Provocações crônicas: a construção de um site	Bruno Ziliotto	UDESC	2016

educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas			
Rádio #tmj: História e ensino de História No Cem Morar Bem – São José, SC (2015 – 2016)	Dismael Sagás	UDESC	2016
Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola	Ana Carolina Mota da Costa Batista	UFF/RJ	2016
Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades	Eric Freitas Rodrigues	UFF/RJ	2016
Usos e possibilidades do <i>podcast</i> no ensino de História	Raone Ferreira de Souza	UFRJ	2016
RPG e ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar	Carlos Eduardo de Souza Costa	UFRJ	2017

Fonte: (TAMANINI; SOUZA, 2018).

Ainda, alguns aspectos são pertinentes em trazer à luz da comunidade científica, como por exemplo, entre os 21 trabalhos listados, 20 são provenientes de Mestrados Profissionais evidenciando a relevância desta modalidade de Pós-Graduação *Stricto sensu* para os profissionais que atuam no ensino de História. (TAMANINI; SOUZA, 2018). Mas, também, para outros indivíduos de áreas correlatas que possam entender o que se está discutindo e observar a multidisciplinaridade presente nos trabalhos acadêmicos promovidos pelos Mestrados Profissionais, assim como ocorre no PPGH-FURG.

Nessas dissertações, foram identificados desenvolvimentos teóricos voltados à História, por meio de autores como François Hartog, Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen, Roger Chartier, Eric Hobsbawn, Pierre Bayle e Paul Ricoeur. Ademais, percebeu-se a utilização de outras teorias, sendo relacionadas ao ensino de História, por exemplo a Pedagogia dos Multiletramentos, Teoria da Aprendizagem Conectivista, Teorias pós-críticas do currículo e Multiculturalismo crítico, por meio de autores como Vera Candau e Pierre Lévy. (TAMANINI; SOUZA, 2018).

Por fim, a observância de que as tecnologias como TV e o DVD estão sendo substituídas por tecnologias virtuais no campo investigativo dos Mestrados Profissionais em História demonstra a atenção para as mudanças tecnológicas e

sociais presentes no mundo atual. E, como inquietação para o desenvolvimento educacional dos PPG's em História no Brasil, as autoras alertam para as abordagens nestas dissertações, pois ressaltam que versam de maneira específica sobre um tipo de tecnologia (Jogos digitais, *Whatsapp*, *Podcast*), sendo necessário que as discussões sejam amplas e contemplem as tecnologias de forma geral, bem como as habilidades e competências necessárias para a utilização eficaz e eficiente no que concerne o ensino de História. (TAMANINI; SOUZA, 2018).

Acredita-se que não vivenciamos uma „nova Era“, mas a „Era atual“ na qual as tecnologias digitais sobrepujam a mera transmissão oral por parte do professor e o aluno como um receptáculo do conhecimento. Aqui se faz necessário um entrelaçamento reflexivo com Castells:

Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida - o tempo e o espaço - mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. Essa nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, do mesmo modo que o capitalismo industrial e seu inimigo univitelino, o estatismo industrial, foram disseminados no século XX, abalando instituições, transformando culturas, criando riqueza e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo impondo o rigor e instilando o desespero. Admirável ou não, trata-se na verdade de um mundo novo. (CASTELLS, 1999, p. 17).

Os desafios estão propostos e as temáticas reflexivas estão dispostas, à saber, como nos desafiamos? Por isso, a inquietação

[...] Qual(is) história(s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de história, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas. (FONSECA, 2003, p. 89).

As competências e habilidades apreendidas pelo educador de História são fatores primordiais para a construção de uma sociedade civil politizada, crítica, educada e emancipatória. Para isso, deve-se partir do pressuposto de que o ensino de História tem a formação da consciência histórica dos indivíduos, como um alicerce basilar, sendo assim, há possibilidade da construção de identidades, intervenção social e práxis individual e coletiva. (FONSECA, 2003).

Ao longo das décadas o ensino de História se modificou e, para tanto, novos recursos foram acrescentados em sala de aula como o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e relatos orais. A utilização destas fontes de informação, entre outras, amplia o campo de estudo e análise na prática escolar em direção de um processo dinâmico e interdisciplinar, o qual (re)articula e questiona a busca pelo inteligível histórico sob a premissa acerca da constituição de diferentes linguagens para o ensino de História. (FONSECA, 2003).

Por isso, cada vez mais, torna-se importante o diálogo entre essas multifacetadas/possibilidades metodológicas no ensino de História e o uso ético das informações. Cabe à academia dialogar e fomentar um processo emancipatório em direção de uma competência em informação no que diz respeito ao ensino de História.

2.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil, um dos principais pressupostos para o ensino de História direciona-se para a constituição de identidades a qual se associa a formação da cidadania. Além disso, a formação intelectual perpassa como uma imprescindível atribuição ao ensino de História, tendo em vista o desenvolvimento de um pensamento crítico por meio de instrumentos cognitivos constituídos de capacidades de observar, descrever e estabelecer relações entre presente-passado-presente. (BITTENCOURT, 2011).

Todavia, importa ressaltar, que o sujeito pós-moderno se caracteriza pelo pertencimento a multidimensões referentes a construção da identidade e da cidadania. Fatores como religião, gênero, etnia e regionalismo interferem de modo direto e contínuo nas relações sociais que promovem a construção da identidade nacional. (CERRI, 2011).

Nesse intento, a cientificidade do processo de ensino de História se afirma a partir do pressuposto de que o conhecimento histórico escolar é produzido por meio

de informações e conceitos. Ao passo que as articulações com os fundamentos teóricos se fazem necessárias para o estabelecimento de domínio acerca de conceitos históricos, perfazendo um inexorável instrumento de combate a conotações puramente morais e as sedimentações de dogmas. (BITTENCOURT, 2011).

Nesse aspecto, Cerri (2011) indica que a formação da competência narrativa é o principal valor educativo da História, sob a perspectiva da didática da História. Nessa direção, ressalta-se que a Competência narrativa se subdivide em 3 categorias: Competência de experiência, Competência de interpretação e Competência de orientação as quais serão apresentadas e relacionadas com a Competência em Informação. (CERRI, 2011).

A competência de experiência volta-se ao entendimento de que aprender sobre o passado fomenta a possibilidade de interpretações em situações análogas, sendo assim concebível atingir um pensamento reflexivo e crítico à própria vida do sujeito. Nessa perspectiva, a consciência histórica desse indivíduo será instrumentalizada para que a concepção de historicidade possa contribuir de modo prático às suas vivências de seu tempo. (CERRI, 2011).

No que se refere a competência de interpretação, Cerri (2011) apodera-se do conceito de Rüsen para destacar que essa competência se dirige a percepção de que o ser humano, capaz de desenvolver de forma contínua em sua vida uma atribuição de significado ao todo temporal, conquiste uma filosofia da História. Este tipo de aprimoramento individual pode ser tornar negativo ao passo que as ressignificações elaboradas pelo sujeito ocorram de maneira intransigente a mudanças, reavaliações e críticas em seu tempo presente, pois além da formação de concepções dogmáticas, não haverá desenvolvimento individual e, por conseguinte social. (CERRI, 2011).

Por fim, a competência de orientação a qual, também, pode ser chamada de literacia histórica, se dá sob a noção de que “Não basta conhecer os fatos e processos históricos; é preciso ter capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida [...]”. (CERRI, 2011, p. 123). Nesse contexto, a capacidade de uma pessoa em realizar um processo de análise histórica e, em consequência a geração de conhecimentos que possibilitem a criticidade e reflexão para estabelecer indicadores de ação individual que invariavelmente surgem consequências em ações coletivas. (CERRI, 2011).

Com esse estabelecimento realizado sobre a competência narrativa e suas dimensões integrantes para o fomento de uma consciência histórica, faz-se necessário empreender um direcionamento para correlação com a competência em informação. Nesse sentido, mostra-se, inicialmente um contexto histórico sobre a origem terminológica, as atribuições da concepção nas décadas posteriores, sua implementação conceitual no Brasil e a apresentação das dimensões existentes da ColInfo, após essa sedimentação teórico-histórico decorre a relação estabelecida entre as competências narrativa-informacional.

Em meados da década de 1970 surgiam, em publicações científicas, as primeiras menções sobre o termo/expressão *information literacy*. De acordo com Uribe-Tirado (2013, p. 19, tradução nossa) os estudos apresentados por (BREIVIK, 1985a; 1985b), (BURCHINAL, 1976), (GARFIELD, 1979), (HAMELINK, 1976), (HARTSUIJKER, 1986), (IRVING, 1985), (JOHNSTON, 1985), (MARLAND, 1981), (MASUDA, 1983), (OWENS, 1976), (TAYLOR, 1979; 1986), (ZURKOWSKI, 1974) basicamente tratavam de “o surgimento do termo”; “utilização de outros termos com pouca diferenciação”; “Ainda muito estreitamente relacionado à instrução bibliográfica e treinamento de usuários”. Demonstra-se a seguir algumas concepções abordadas ao longo das décadas.

Em 1974 Paul Zurkowski fez a seguinte declaração:

Pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação. Elas aprenderam técnicas e habilidades para utilizar as mais diversas ferramentas de informação, bem como fontes primárias, para adequação de soluções informacionais referentes aos seus problemas. (ZURKOWSKI, 1974, p.6, tradução nossa).

Após esta afirmação, o bibliotecário, advogado e, à época, presidente da *Information Industry Association*, marcou sua trajetória profissional, sendo considerado pioneiro na área por ter escrito tal menção. E, mais importante, lançando a temática para a discussão mundial.

Após uma década encontra-se no texto escrito por Johnston (1985) a manifestação sobre o desenvolvimento de uma variedade de habilidades no que tange a *information literacy*, sendo defendida pelo autor que as universidades, em cada campus, deveriam deliberar sobre quais habilidades considerariam essenciais. Ademais, menciona quatro tipos de ações institucionais: documentação de padrões

de uso, avaliar a implementação, mensurar o impacto sobre os produtos/resultados e avaliar as consequências psicológicas e sociais.

Sendo que à época, poucos campi ofereciam aulas de uso das ferramentas para facilitar a busca na imensidão de textos disponíveis, uso da biblioteca e digitação. Era comum afirmar que a capacitação no uso dessas ferramentas seria uma atribuição do ensino médio e deveriam ser adquiridos, pelos estudantes, a um nível suficiente para a realização das tarefas no ensino superior. (JOHNSTON, 1985).

Na década de 1990, se verifica ainda, discussões acerca da concepção da *information literacy*. Nessa esteira, se apresenta a seguinte aceção:

A competência em informação é um conceito abstrato. Como metáfora, trata-se de uma frase descritiva ordenada – e imaginativa – que não é literalmente aplicável ou facilmente interpretável, implicando algo mais qualitativo e difuso do que é evidente nos significados históricos da alfabetização e da informação. Simbolicamente, a competência em informação parece representar a capacidade de usar informação, ou possivelmente a posse de um conhecimento de informação. (BEHRENS, 1994, p. 309, tradução nossa).

A dificuldade de uma definição apresentada no excerto acima demonstra que as discussões, duas décadas, após sua primeira menção, ainda suscitavam de amplo diálogo. Tendo em vista a diversidade de áreas, temáticas e apropriações a qual a *information literacy* se insere torna-se utópico convergir para apenas uma conceituação que abranja todos os contextos que envolvem a *information literacy*.

No Brasil, apesar do desenvolvimento internacional sobre a *information literacy*, a primeira publicação a qual faz alusão sobre o tema é de Sônia Caregnato, onde ela discorre que

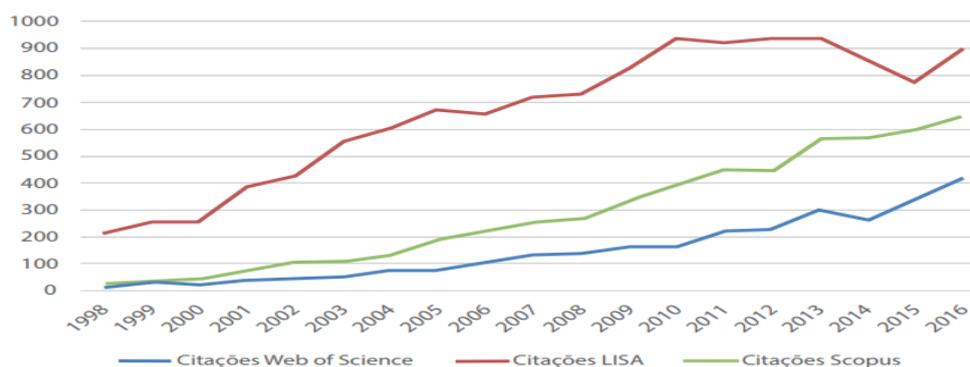
[...] pode-se observar o surgimento de novas formas para designar o serviço educacional oferecido pelas bibliotecas aos seus leitores: desenvolvimento de habilidades informacionais (em inglês, *information skills development*) e alfabetização informacional (em inglês, *information literacy*). Os termos utilizados já denotam uma preocupação com a expansão do conceito e se mostram particularmente atraentes no momento em que se fala da sociedade da informação. (CAREGNATO, 2000, p. 50).

A autora trata em seu texto sobre o desenvolvimento da habilidade e educação de usuários de bibliotecas universitárias. Em seu artigo é possível verificar a abordagem que ela congrega ao trazer à luz da comunidade científica

brasileira, são eles Pacey (1995), McClure (1994) e a *Association of College and Research Libraries* (2000) – (ACRL).

Os estudos sobre esta temática desenvolveram-se ao longo das décadas, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1, através das métricas aferidas nas bases de dados *Web of Science*, LISA e *Scopus*.

Gráfico 1 - Menções do termo *information literacy* em publicações científicas no período entre 1998 até 2016



Fonte: (CORRÊA; CASTRO JUNIOR, 2018).

Salienta-se que a premissa, ainda perdura, sobre esta conceituação abstrata para muitos estudiosos. Todavia, não é por isso que o desenvolvimento do conceito da competência em informação estagnou, mas ao contrário, evoluiu de forma substancial, tanto no aspecto epistemológico quanto prático e usual.

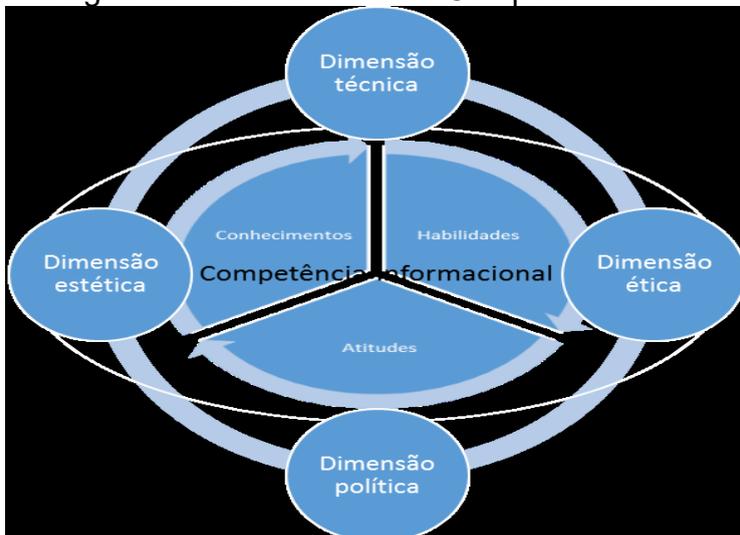
Nesse contexto, se pontua a diferença substancial de conceituações, em um período de 40 décadas, baseando-se na relação temporal entre a afirmação de Paul Zurkowski de 1974 e a definição da ACRL e da *American Library Association* (ALA) em seu *framework* de 2016. O primeiro pressupõe a análise do instrumental prático e o aspecto cognitivo do indivíduo para execuções de tarefas enquanto o último refere-se aos aspectos sociais, econômicos e culturais na busca da competência em informação do indivíduo. (CORRÊA; CASTRO JUNIOR, 2018).

Atualmente, a ColInfo postula-se em 4 dimensões: técnica, estética, política e ética as quais se sustentam mutuamente, apesar da possibilidade de avaliações individuais. Nesse sentido a apreciação da dimensão ética e o ensino de História decorre na mais relevante contribuição deste trabalho.

As dimensões da ColInfo consistem e se entrelaçam por meio de ações que circundam as atitudes, habilidades e conhecimento. São com essas questões

basilares que o desenvolvimento da ColInfo se estabelece para os indivíduos por meio das relações sócias, conforme se observa no Fluxograma 1.

Fluxograma 1 - Dimensões da Competência em Informação (ColInfo)



Fonte: (ALVES, 2016).

Além disso, se esmiúça, por meio do Quadro 2, as características das quatro dimensões da ColInfo preconizadas por Vitorino; Piantola (2011) para que seja possível *a posteriori* realizar as aproximações teóricas entre a ColInfo e competência narrativa

Quadro 2 - Características das quatro dimensões da ColInfo

Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
Meio de ação no contexto da informação.	Criatividade sensível.	Uso responsável da informação.	Exercício da cidadania.
Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos.	Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação.	Visa à realização do bem comum.	Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social.
Ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias.	Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.	Capacidade de ver além da superfície do discurso.
			Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.

Fonte: Vitorino; Piantola (2011).

Ressalta-se que as possibilidades de inter-relacionamentos das competências narrativa-informacional aqui apresentadas não esgotam as discussões acerca destas duas abordagens teóricas as quais são fundidas em uma *práxis* epistemológica para o direcionamento de conexão, estabelecida pelo autor deste trabalho de conclusão de mestrado.

Reforça-se a lembrança de que a competência narrativa consiste na integração das competências de experiência, interpretação e orientação. (CERRI, 2011). Para convalidar essa relação, faz-se necessário creditar o conceito de *Information Literacy* da *Association of College and Research Libraries*:

Competência em informação é o conjunto de capacidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética nas comunidades de aprendizagens. (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016, sem paginação, tradução nossa).

Sob a perspectiva das capacidades necessárias do sujeito para o alcance da ColInfo em sua atuação social, salientam-se a descoberta reflexiva e a compreensão sobre a produção da informação enquanto habilidades basilares para o aparelhamento de uma competência narrativa bem desenvolvida pelo indivíduo. O aprofundamento em desenvolver essas capacidades promovidas pela ColInfo, instrumentaliza a pessoa a sair de seu *status quo* por meio da leitura de mundo crítica e interpretativa, correspondendo, assim ao aperfeiçoamento de sua competência narrativa. (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016; CERRI, 2011).

Empreender no ato de aprender a „dhar“ sobre o passado requer um senso crítico do indivíduo em prol de uma qualidade em evocar e interpretar o contexto temporal, sob a perspectiva de inferir questões passadas para as suas ações no tempo presente e para o futuro. Para isso o envolvimento do sujeito com a atitude em desenvolver essa competência perpassa, fundamentalmente, no entendimento de efetivar um comportamento ético-político sobre as informações adquiridas. (CERRI, 2011; VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Além disso, a compreensão em situar a produção da informação e para qual finalidade ela se destina, surge como uma habilidade primordial para as

significâncias que o sujeito dará ao utilizar a informação em sua individualidade e, por conseguinte ao coletivo. Nesse contexto, o bojo de dimensionalidades que contemplem a criticidade a ser empenhada para aquisição dessa habilidade, perpassa por aspectos culturais, sociopolíticos e históricos do indivíduo. (BELLUZZO; FERES, 2015).

Diante disso, desvela-se o primeiro passo, adquirir informações para subsidiar a sua competência narrativa e, isso indubitavelmente consiste em um aprimoramento em ColInfo. Em nossa sociedade contemporânea, o sujeito que se submete em aprimorar suas habilidades no uso de fontes de informação, das tecnologias presentes e, as que ainda virão, e a informação em toda sua complexidade, aumenta as suas possibilidades de possuir uma competência de interpretação desenvolvida em prol do estabelecimento de critérios flexíveis de julgamentos de situações passadas para direcionar suas ações no presente, baseando-se em seus valores sociais.

Definitivamente, para isso, a definição de suas necessidades de informação, saber buscar, como acessar de maneira efetiva, avaliar a sua relevância para o tema investigado, organizar a informação encontrada e transformar em conhecimento são aspectos primordiais para o alcance de uma competência narrativa-informacional. (DUDZIAK, 2001). O sistema educacional deveria ser um organismo potencializador das conexões transdisciplinares ao cunho de objetivar as relações interpretativas do indivíduo, pois as abordagens e sinapses de inferências realizadas pelo ser humano é o que denota o conhecimento adquirido e, as diferentes contextualizações fomentam as inter-relações entre os diversos campos científicos, tornado real o aprendizado ao longo da vida. (BELLUZZO, 2007).

Importa salientar a dimensão política da cultura histórica preconizada por Rüsen (2015) ao informar que o pensamento histórico é subsidiário da relação perene de poder e dominação atribuída às relações políticas entre os seres humanos. Nesse contexto, a informação social evoca relações históricas, política e cultural nas quais os significados simbólicos dos indivíduos são construídos através de lutas contra formas hegemônicas de dominação e transformações sociais as quais incorrem do desenvolvimento da competência narrativa do sujeito. (CAVALCANTE, 2015).

A competência de orientação pode ser correspondida de forma análoga a um alfabetismo histórico ou como proposto por Lee (2006) e defendido por Barca (2006)

a literacia histórica a qual afirma que o indivíduo não deve se abastecer de fatos históricos desprovido de interpretações de seu cotidiano, ou seja, deve pautar suas ações político-sociais com base nas relações estabelecidas entre passado e o seu tempo presente. A capacitação na literacia histórica proporciona um avanço no que concerne a visão de mundo, tanto local quanto global, que estabelece uma apreciação multimodal do sujeito, tendo em vista a sua compreensão histórico-social. (BARCA, 2006).

A apresentação de diversos pontos de vista por uma infinidade de suportes informacionais, invariavelmente, sugere a apreensão cognitiva por parte do indivíduo para uma interpretação e criticidade apurada e que ele seja capaz de relacionar a intencionalidade da informação e o fator histórico nela contida. (BARCA, 2006). Na sociedade do conhecimento apregoa-se, por vezes de modo exacerbado, que capacitar a população de uma nação para utilizar as TIC"s é suficiente para contemplar as mazelas argumentativas e interpretativas das informações adquiridas, contudo isso não abrange todas as dimensões da Colnfo, sendo necessário um desenvolvimento que englobe diversos aspectos na apropriação desta matéria-prima social que é a informação. (SERAFIM; FREIRE, 2013).

Nessa esteira, se acrescenta que um indivíduo competente em informação tem maiores condições de se tornar um sujeito competente narrativo e, por conseguinte um ser humano consciente histórico. Isso, sob a noção de que a pessoa capacitada em Colnfo torna-se capaz de se favorecer intimamente através da incorporação de experiências de outros sujeitos gerando conhecimento que pode ser compartilhado com o coletivo proporcionando a construção de novas ideias e conceitos. (LAU, 2007).

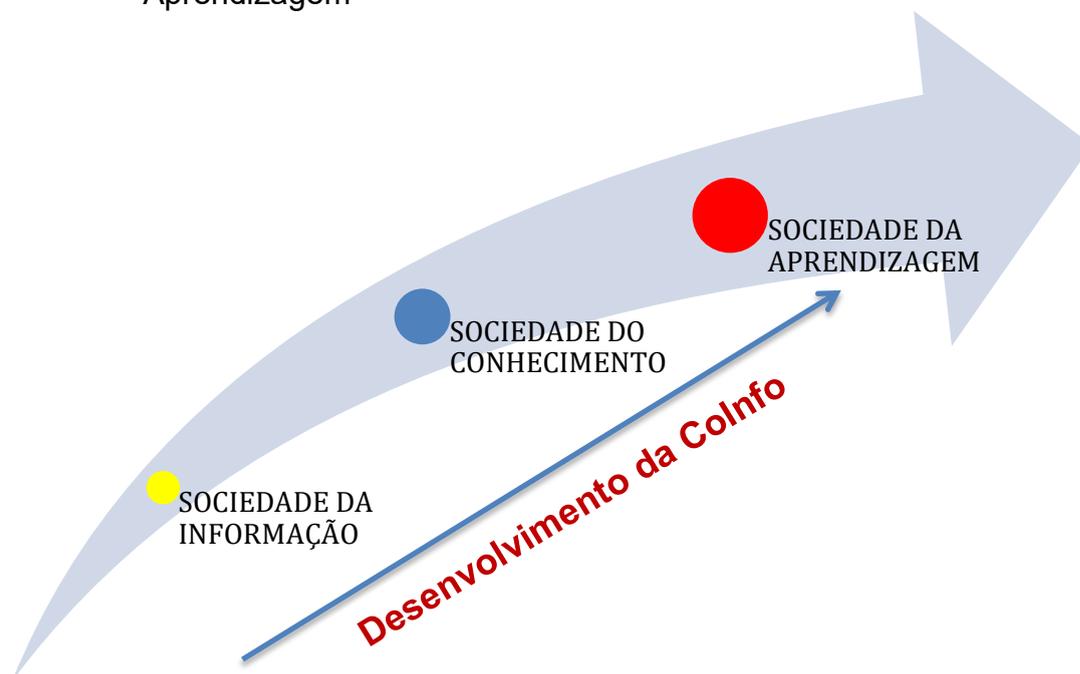
Nesse contexto, importa lembrar, que a sociedade da informação, a sociedade do conhecimento e a sociedade da aprendizagem se tornaram paradigmas desde a *boom* informacional entre o fim do Século XX e o início do Século XXI. Na época atual, a hiperinformação garante a inserção dos indivíduos na sociedade da informação e, para fazer parte da sociedade do conhecimento, a informação deve conter um valor agregado no qual haja consistência para a geração de conhecimento. Porém, para adentrar na sociedade da aprendizagem, a necessidade em mudar de postura perfaz um relevante aspecto a ser considerado, pois requer o reconhecimento do indivíduo como um ator social cujas habilidades

forneem subsídios para esse sujeito aprender e, também modificar sua realidade através de sua criticidade. (GARCIA, 2015)

Não há dúvidas de que existam estágios pertinentes às mutações sociais que a História nos apresenta ao longo do tempo, sendo assim o desenvolvimento da consciência histórica do sujeito indica como uma relevante competência que deva ser instrumentalizada sob a perspectiva de um convívio na sociedade da aprendizagem. Diante disso, postula-se, que neste século XXI se vivencia em uma sociedade da aprendizagem, a qual se decorre da sociedade do conhecimento, pois o conhecimento sem as devidas argumentações e aplicações éticas no cotidiano incorre em uma deficiência na capacidade do sujeito em modificar a sua realidade.

No Fluxograma 2, se observa que o desenvolvimento da ColInfo se apresenta como um relevante instrumento para o ingresso do indivíduo na sociedade da aprendizagem.

Fluxograma 2 - Desenvolvimento da ColInfo para o alcance da Sociedade da Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Garcia (2015).

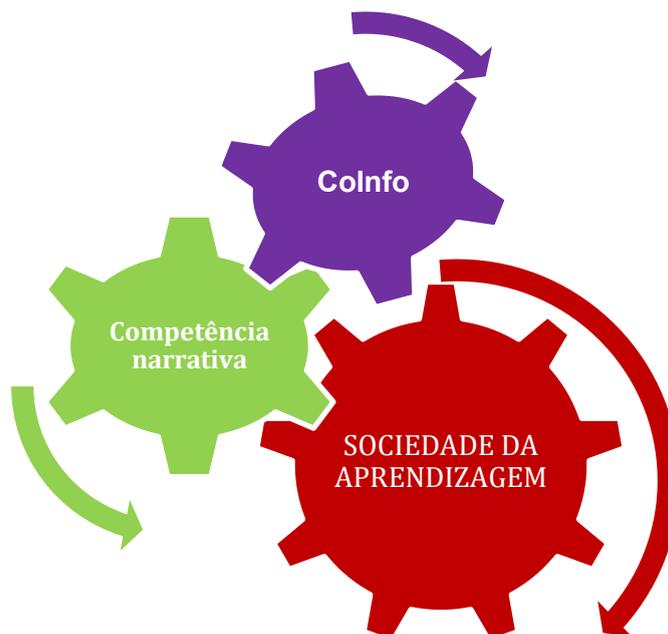
Acredita-se que o desenvolvimento da ColInfo contribua para a constituição de indivíduos preparados para ingressarem na sociedade da aprendizagem, tendo em vista que as habilidades preconizadas pelas dimensões técnica, estética, política

e ética serão capazes de inserir os indivíduos instrumentalizados por essa competência. Além disso, sob o intuito de se apropriar, compartilhar e usar o conhecimento para promover a aprendizagem faz com que o aparelhamento individual através da ColInfo fomente o processo coletivo de aprender a aprender e o aprender ao longo da vida. (GARCIA, 2015).

Sob este prisma, se verifica uma atribuição genuína da consciência histórica para com essas pessoas, sob a perspectiva de que uma conduta crítica do sujeito fomente a percepção argumentativa de um uso informacional para alguma finalidade, sendo, então, necessário um poder reflexivo de historicidade por parte desse indivíduo. Saber buscar e utilizar de forma consciente e ética a informação decorre de um processo de aprendizagem na qual a competência narrativa integra esse contexto processual. (BELLUZZO, 2007; CERRI, 2011; GARCIA, 2015).

Para isso, se pressupõe que a relação da competência narrativa e a ColInfo sejam entremeadas em uma práxis educacional (in)formal que facilite a compreensão do sujeito em suas dimensões - atitudinal, tecnológica e histórica – que permeiam as competências necessárias de intervenção individual e coletiva na sociedade da aprendizagem. No Fluxograma 3, se apresenta a constituição do processo que deve ser estabelecido para a instrumentalização do indivíduo, cuja finalidade percorre a busca de inserção na sociedade da aprendizagem, por meio do desenvolvimento da competência narrativa e a ColInfo, com o estabelecimento de uma relação teórico-prático que promova o aprimoramento de ambas de forma conjunta.

Fluxograma 3 - Processo contínuo e mútuo de desenvolvimento da ColInfo e Competência narrativa na Sociedade da Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Garcia (2015).

Nessa direção, as formações realizadas nas licenciaturas em História desempenham um papel estratégico, especialmente, ao se referirem à didática da História, pois, a regulação didático-normativa serve em sua cientificidade como um suporte na direção de uma práxis das ciências históricas sobre o papel que as atribuições da consciência histórica impactam na sociedade. (LIMA, 2014).

Ademais, se acredita na relevância teórica em atrelar as dimensões elucidadas por Rüsen (2015) que se relacionam com a cultura histórica. Salienta-se que as dimensões preconizadas por Rüsen (2015) são: cognitiva, estética, política, moral e religiosa.

Para isso, se faz necessário a contextualização destas cinco dimensões da cultura histórica na qual se verifica que a dimensão cognitiva se assenta pelo conhecimento do passado humano, pautado pela verdade, a qual se conhece por meio da respeitabilidade dos aspectos empírico, teórico e normativo. Em relação à dimensão estética, é possível estabelecer o aspecto de humanização, o qual não se pode encontrar na outras dimensões, em virtude de sua concepção de comunicação na qual a coerência narrativa perfaz um aspecto preponderante para o engajamento

dos receptores, sendo possível a assimilação do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2015).

Sobre a dimensão política, se esclarece que nela atribui-se a pertinência em lidar “[...] com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, em meio às quais os seres humanos, nas relações entre si e consigo mesmos, têm de viver.” (RÜSEN, 2015, p. 232).

Nas relações autoritárias de dominação, os historiadores estão constantemente sob suspeita de contestar a legitimação, pois são capazes de apresentar experiências de desumanidade conectadas com problemas de dominação ou relações de dominação alternativas, mais humanas. Nos sistemas políticos em que o exercício do poder e da dominação dependa da adesão de sujeitos livres (cidadãos e cidadãs), o pensamento histórico assume a função legitimadora de manter viva a liberdade humana. Temos aqui uma das razões políticas mais importantes para considerar necessária a cientificidade do pensamento histórico. (RÜSEN, 2015, p. 233).

No que se refere a dimensão moral da cultura histórica, se evidencia a valorização de acontecimentos que já ocorreram à serem interpretados com a distinção de bem ou mal, bom ou ruim sob a custódia das normas éticas e morais vigentes na cultura atual. Com isso, sem abjurar aos critérios éticos e morais vigentes e aplicá-los a apreciação dos acontecimentos passados, credita-se, então, que a moral da História se torna externa. (RÜSEN, 2015).

Por fim, a dimensão religiosa infere sobre uma forma transcendental que supera a finitude do ser humano, o qual percebe em uma figura salvadora/mítica/suprema a intercorrência das relações transcendentais ao sentido histórico do indivíduo. (RÜSEN, 2015). Cabe destacar *a priori* que a dimensão religiosa, manifestada por Rösen, (2015) literalmente transcende quaisquer tipologias de relacionamento analíticos com as dimensões pressupostas da ColInfo, por isso essa dimensão não será abordada nas relações promovidas a seguir. Nesse intento, discorre-se o seguinte:

- Relação das dimensões Técnica e a Cognitiva: O saber e conhecimento do passado humano invariavelmente deverá percorrer um caminho de buscas, avaliações e usos críticos de fontes de informação (formais e/ou informais) que sustentem as argumentações acerca de um conhecimento histórico. Para isso, o entendimento técnico de utilização de tecnologias de informação e comunicação perfaz um aspecto de relevância ao

encontro de formas críveis de respeito aos vieses empírico, teórico e normativo. (RÜSEN, 2015; VITORINO; PAINTOLA, 2011).

- Relação das dimensões Estéticas: Com nomenclaturas idênticas e nuances díspares, pois dizem respeito as suas respectivas teorias e áreas de atuação, encontra-se a relação entre essas dimensões a partir do entendimento de sensibilização da criatividade, de relacionar, ordenar e ressignificar a informação por intermédio de uma coerência narrativa a qual deve estar presente na construção de uma cultura histórica, pois evoca a humanização do ser ao externar ao coletivo as suas experiências individuais de acesso a informações referentes ao passado. Desse modo, pressupõe-se a interação dos indivíduos e suas correlações entre presente, passado e sua transmissão de sua ressignificação histórica para o convívio pessoal e/ou profissional. (RÜSEN, 2015; VITORINO; PAINTOLA, 2011).
- Relação das dimensões Políticas: Parte-se da premissa que o indivíduo não exerce sua ação de conviver socialmente sem as prerrogativas políticas intrínsecas de qualquer ser humano. Com isso, qualquer subterfúgio acenado em prol de um discurso de não participação política na sociedade nada mais é do que uma sinalização de obediência/submissão aos mecanismos de poder impostos por qualquer sociedade e suas hierarquias, sejam elas por meio do Estado, família, escola, religiosa entre outros. Nesse sentido, a participação social através de transformações e decisões sociais que implicam em interferências culturais ou de identidades requerem manifestações que sejam fundamentadas em análises criteriosas que versam sobre ir além da superfície de um discurso ideológico, sendo ele convergente ou divergente do seu, e para isso o pensamento histórico serve como alicerce para legitimar sua adesão ou discordância ao regime/discurso que o sujeito é submetido, sendo a informação e sua criticidade importantes aliados ao cerne da reflexão do pensamento histórico. (RÜSEN, 2015; VITORINO; PAINTOLA, 2011).
- Relação entre as dimensões Ética e Moral: A construção do pensamento histórico torna-se impensável sem a contemplação de elementos

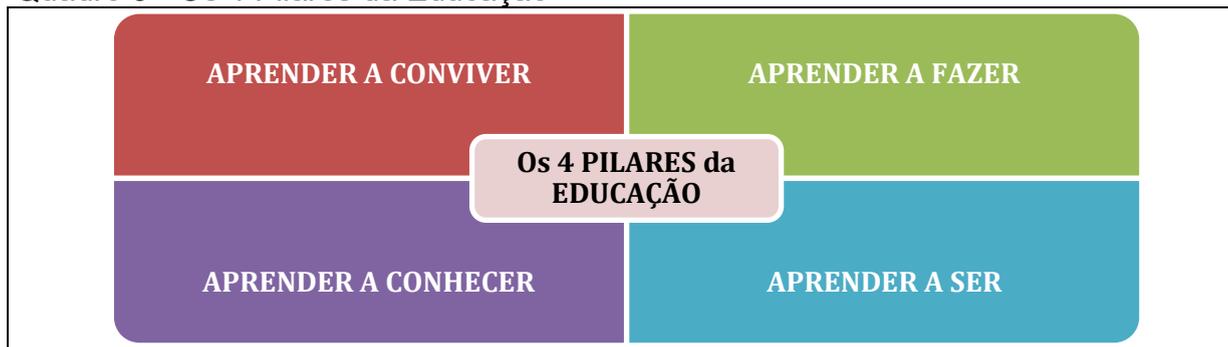
normativos, ou seja, a distinção entre o bem e o mal. Com isso, a relação entre passado e presente indica-se pela valorização de acontecimentos passados e suas normativas morais e éticas atuais. Para tanto, essa construção percorre um caminho de conhecimento que incorre de apropriação e usos da informação, além da preservação da memória, sendo isso tudo circundado pela utilização com responsabilidade da informação e do conhecimento, pautado pelo bem comum no qual as consequências coletivas sobrepõem as individuais, sempre conexas ao sistema de normas e valores morais e éticos. (RÜSEN, 2015; VITORINO; PAINTOLA, 2011).

Ao estabelecer essas interconexões entre as dimensões da ColInfo e a cultura histórica, importa ressaltar o alerta de Rüsen (2015) que novos meios de comunicação se constituem como um fator desafiador para a ciência da História e, não há dúvidas, que a ColInfo pode se tornar um propulsor para enfrentar e ultrapassar esse possível obstáculo. Atualmente, o mundo passa por uma mutação relativa aos modos de comunicação, sendo a escrita e sua representação simbólica transformada, tendo a semiótica com uma nova ressignificação, em virtude dos novos modelos comunicacionais contemporâneos. (RÜSEN, 2015).

Nesse contexto, a cultura histórica fica marcada pela simultaneidade e “[...] se caracteriza assim pela imediatez esmagadora da percepção sensível, pelo excesso e pelo fluxo impressionante de informações, sem sentido que as ordene cognitivamente ou que as diferencie temporalmente.” (RÜSEN, 2015, p. 240). Nesse aspecto, inevitavelmente, as propostas dos parâmetros desenvolvidos pelos mecanismos das dimensões da ColInfo fornecem uma vasta gama de competências e habilidades para enfrentamento desta dificuldade que prevê Rüsen.

Ao direcionar as análises sobre os desafios que os professores de História encontram, ou ainda encontrarão, em suas carreiras, torna-se indubitável a relação com o documento publicado pela UNESCO, originalmente em 1996, e em 2010 no Brasil, o qual apresenta os quatro pilares da educação para o Século XXI, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Os 4 Pilares da Educação



Fonte: Delors *et al.* (2010).

De acordo com Delors *et al.* (2010) um dos principais quesitos da educação, neste século em que vivemos, é a premissa da educação ao longo da vida em que o aprender a aprender torna-se uma ferramenta primordial para a inclusão social. Diante disso, os quatro pilares formam a sustentação norteadora para uma educação individual que terá como consequência a valorização social de um coletivo. (DELORS *et al.*, 2010).

Ao passo que aprender a conviver perpassa pela notoriedade de um respeito mútuo dos indivíduos o qual considera de forma factual o conhecimento a respeito da história do outro, de sua espiritualidade e de suas tradições. A finalidade seria enveredar a compreensão mútua e a busca pela paz, sendo assim possível a inter-relação pessoal para objetivar o trabalho conjunto e compartilhado em prol de uma visão de pluralismo cultural, ético ou quaisquer outros aspectos. (DELORS *et al.*, 2010).

Aprender a conhecer relaciona-se a uma cultura geral que sirva como base para um indivíduo busque mais conhecimento e, isso sirva de norte para um aprendizado ao longo da vida. Em relação a aprender a fazer tem-se por concepção a aquisição de uma competência que forneça subsídios para tornar o indivíduo apto as mais variadas situações profissionais e pessoais e, para isso fomenta-se a atuação profissional e/ou social de maneira concomitante aos estudos. (DELORS *et al.*, 2010).

Para ultimar as dimensões relacionadas aos pilares da educação, apresenta-se o aprender a ser, o qual se aproxima da “[...] capacidade [...] de **autonomia**, **discernimento** e **responsabilidade pessoal**. [...] a educação deve levar em consideração todas as **potencialidades** de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, [...] aptidão para comunicar-se.” (DELORS *et al.*, 2010, p. 31, grifo

nosso). Diante disso, a ColInfo coexiste com a educação formal de maneira imbricada para sustentação, realização e eficácia da prática norteadora que estes quatro pilares preconizam, especialmente, para as populações integrantes de países emergentes como o Brasil, o qual possui 29% de analfabetos funcionais na população entre 15 e 64 anos de idade. (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

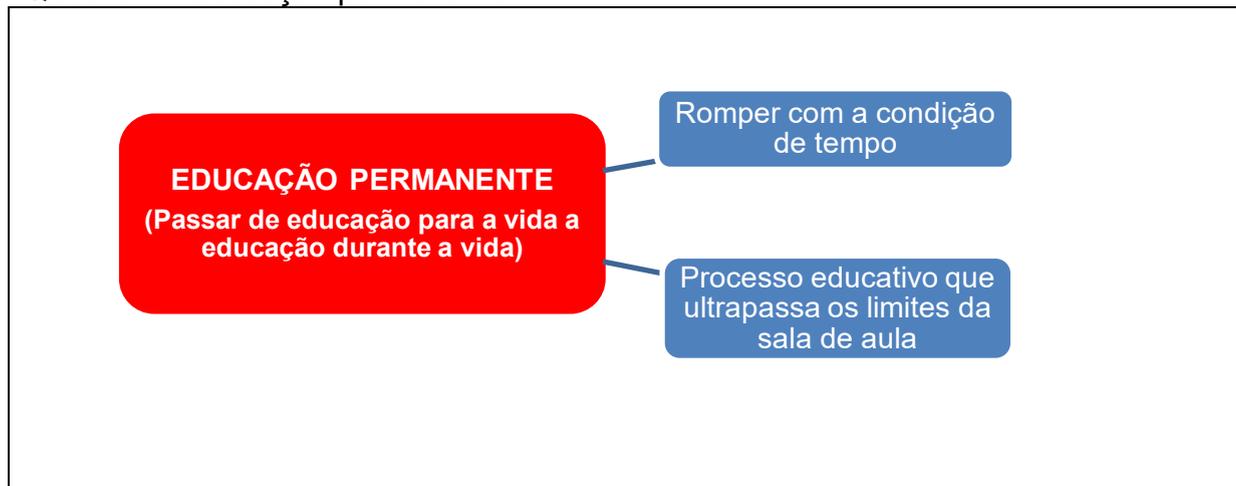
O alinhamento do currículo, das práticas pedagógicas, métodos de ensino e a concepção pessoal do professor de História, como um indivíduo que partilha as suas atuações sociais em meio a um coletivo, com a relação estabelecida entre os pilares da educação e a ColInfo trará ao contexto educacional do ensino de História um aporte substancial acerca da preparação social e profissional do indivíduo a ser formado. Tudo isso, com vistas à encarar os desafios, por vezes inesperados, em prol de resoluções pautadas na cidadania, no bem-estar social, na conduta ética e moral e na preservação do ambiente.

Na especificidade da ColInfo alguns aspectos devem ser levados em conta, especialmente ao se tratar sobre indivíduos que estejam em fases iniciais de aprendizagem sobre a competência em informação e, nisso importa ressaltar que independe das idades escolares. São eles:

- Exibir flexibilidade mental e criatividade;
- Entender que as primeiras tentativas de busca nem sempre produzem resultados adequados;
- Perceber que as fontes de informação variam muito em conteúdo e formato e têm relevância e valor variados, dependendo das necessidades e da natureza da pesquisa;
- Buscar orientação de especialistas, como bibliotecários, pesquisadores e profissionais;
- Reconhecer o valor da navegação e outros métodos aleatórios de coleta de informações;
- Persistir diante de desafios de pesquisa e saber quando eles tiverem informações suficientes para concluir a tarefa de informações. (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016, sem paginação, tradução nossa).

A educação permanente pressupõe ações que resultem em mudanças conceituais e atitudinais no que se refere a aprendizagem, pois requer rupturas das condições temporais e estruturas físicas. Nesse sentido, o Quadro 4 elucida de forma clara os vieses para uma educação permanente.

Quadro 4 - Educação permanente



Fonte: (GROTZ, 2018, p. 29, tradução nossa).

Pensa-se que a educação deve ser empreendida como um processo durante a vida e não apenas um ciclo pré-estabelecido pelo Estado. Processo o qual a pessoa reveste-se dos conhecimentos aprendidos e os usa em seu cotidiano pessoal e profissional para a vida toda.

Nesse sentido, o Quadro 5 mostra alguns aspectos que edificam a educação ao longo da vida.

Quadro 5 - Aspectos da educação ao longo da vida

EDUCAÇÃO PERMANENTE
O conhecimento transmitido é mais do passado do que do presente. Mais história do que futuro
Mudanças científicas qualitativas (nova visão do homem e do universo)
Concepção unificadora do universo (ruptura de fronteiras artificiais entre as ciências)
Identificação das ciências com as humanidades. A razão, em equilíbrio com a estética e a transcendência do homem
Busca de novos conhecimentos
Educação como integração de conhecimentos. Professor centrado no sujeito que aprende
Implica estarem capacitados para aprender, reaprender e desaprender de maneira permanente

Fonte: (GROTZ, 2018, p. 30, tradução nossa).

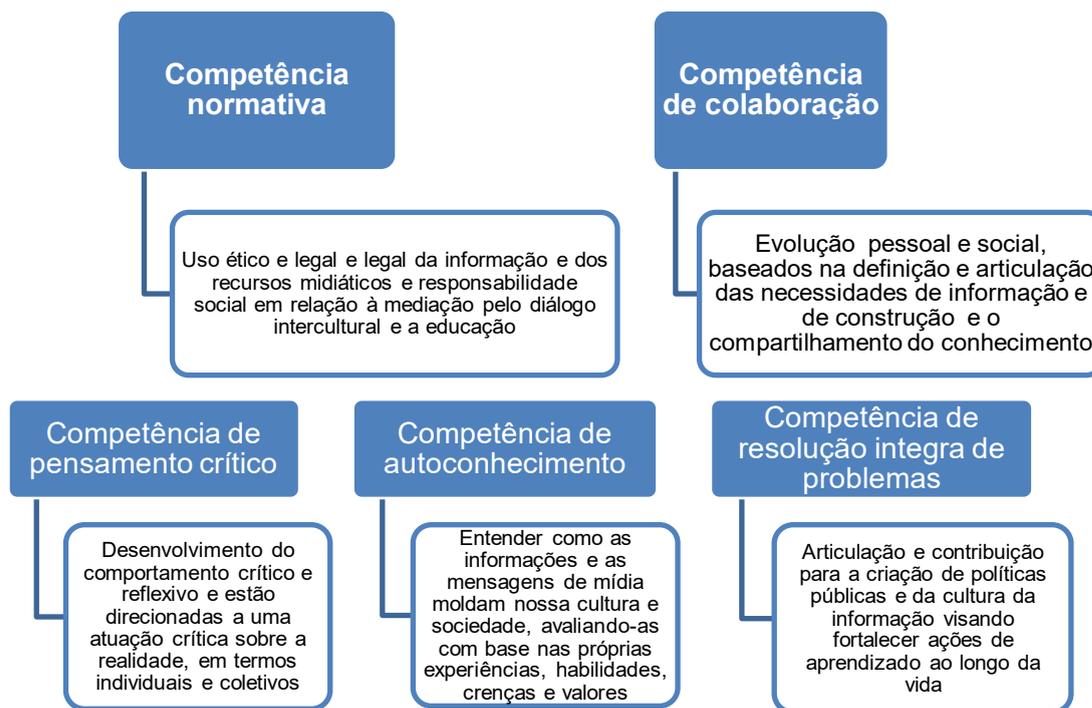
Diante disso, se preconiza uma associação com as relações estabelecidas por Tardif (2002) quanto aos saberes dos professores e suas fontes sociais que subsidiariam as contemplações necessárias para um fim educacional e social. Com isso, importa ressaltar que os docentes precedem de um saber pessoal imbuído de experiências vividas e partilhadas como mudanças socio-econômicas, curriculares e metodológicas no ensino, sendo assim, atrelar à história de vida e socialização de seus alunos fomentaria a utilização de fontes sociais como o ambiente e a família na construção educacional ampla e como consequência externar ao ambiente escolar. (TARDIF, 2002).

Por conseguinte, a inter-relação entre ColInfo e a educação contemporânea, apresentada anteriormente, também deve se ter como acréscimo de relacionamento a competência midiática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) preconizados pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO* (2017). Com esse prospecto acerca das conexões possibilitadas pelas relações supracitadas, tenciona-se a introjecção de possíveis variáveis que direcionem para o alcance da educação permanente.

Nessa direção, o Esquema 1 mostra as competências chaves e os indicadores propostos pela UNESCO acerca da ColInfo e da competência midiática.

Esquema 1 - Competências-chave relacionados aos indicadores da UNESCO





Fonte: Belluzzo (2018).

Com isso, faz-se necessário que as discussões voltadas ao atendimento do aprendizado ao longo da vida tenham, também, como requisito a apreciação da Competência em Informação e em Mídia (CIM). Neste Século XXI, as reformulações sociais, políticas, econômicas e educacionais que estão em curso tem como causa um fenômeno social e tecnológico o qual decorre da proliferação de meios e dispositivos de comunicação que moldam os discursos sociais por meio da midiaticização. (DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2017).

Então, cabe ao docente o desprendimento em advogar para uma educação em que o domínio informacional e tecnológico, em breve, serão requisitos de equidade social, pois no futuro (ou no presente?) essas competências se tornarão parâmetros de exclusões sociais. (DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2017). Há mais de 5 anos que o cenário brasileiro tem como prerrogativa que a ColInfo se assente como um propulsor para as classes minoritárias que enfrentam a dificuldade da promoção educacional brasileira,

[...] a Competência em Informação é um fator crítico e condicionante ao **desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil** na contemporaneidade e, portanto, merece a atenção primária no que tange à mobilização da Sociedade Civil organizada e dos Órgãos Governamentais para a sua integração às ações de democracia e exercício pleno da cidadania. Consideramos que o país necessita urgentemente reavaliar suas políticas voltadas às Populações Vulneráveis/Minorias, entendidas como sendo aquelas que se

encontram em situações de discriminação, intolerância e fragilidade e que estão em desigualdade e desvantagem na sociedade atual, principalmente, em relação às questões que envolvem o **acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social**. A Competência em Informação deve ser compreendida como um **direito fundamental da pessoa humana**, intrínseco ao seu próprio ser, sendo essencial à sua sobrevivência. É imprescindível criar discussões sobre o reconhecimento dessas afirmações, colocando a Competência em Informação nesse contexto, de modo a suscitar reflexões e ações em prol desse direito. (MANIFESTO..., 2013, p. 1, grifo nosso).

No continente africano, em 2013, foi criado o *Pan-African Alliance on Media and Information Literacy* (PAMIL) cujo objetivo foi de fortalecer o desenvolvimento da CIM nos países da África, sendo uma organização de convergência para a interlocução entre o poder público e as comunidades civis ao redor do continente. Nesta mesma ocasião, mais de 80 países representados por diversas organizações concordaram em angariar forças e parcerias para direcionar seus esforços ao atendimento de diversos objetivos que estivessem contemplados em alguns aspectos como liberdade de expressão e cidadania; acesso a informação e o conhecimento; desenvolvimento da internet, mídia e bibliotecas; educação, ensino e aprendizagem; atenção especial a mulheres, crianças, jovens e pessoas com deficiências e outros grupos marginalizados; diversidade linguística e cultural com o provento do diálogo intercultural e inter-religioso; desenvolvimento econômico sustentável. (THE GLOBAL..., 2018).

Não há dúvidas que ações como esta, além de fomentar o desenvolvimento social por meio da competência em informação e em mídia favorece a diminuição da discrepância relativa ao capital social dos integrantes de classes desfavorecidas socialmente e/ou marginalizadas. Isso fica claro ao perceber o entendimento de Bourdieu ao abordar o capital social como

[...] la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. [...] se trata aquí de la totalidad de recursos basados em la pertinência a um grupo. El capital total que poseen los miembros individuales del grupo les sirve a todos, conjuntamente [...]. Em la práctica, las relaciones de capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas, y contribuyendo además a su mantenimiento. (BOURDIEU, 2001, p. 148-149).

Nesse sentido, a constituição de uma sociedade em que as ações individuais são realizadas em prol do coletivo, sem dúvidas, fortalece de sobremaneira para o engrandecimento do capital social. Sobretudo, as competências e habilidades informacionais são importantes ferramentas para o alcance desse aparelhamento social.

2.3 O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A conduta ética, relativa ao uso da informação perpassa por utilizá-la de modo responsável, sob o prisma da realização do bem comum, ou seja, com o pensamento coletivo. Com isso, diversas reflexões debruçam-se sobre o componente ético que diz respeito à apropriação e ao uso da informação, o que inclui questões como direitos autorais, propriedade intelectual, acesso à informação e preservação da memória do mundo. (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Com base nisso, maximiza-se a importância de relacionar o uso ético da informação e o ensino de História. Inobstante, a dimensão ética da competência em informação incide como um insumo para a relação que se deve estabelecer entre o uso da informação e o ensino de História, em todos os graus de escolarização.

O bem comum e a responsabilidade social estabelece uma relação ética no que se refere ao comportamento correto e utilização adequada de informações pelos atores sociais, especificamente, educadores e educandos. (ALVES, 2016). Por isso, torna-se cada vez mais difícil dissociar, o ensino-aprendizagem com questões como propriedade intelectual, plágio, identificação de fontes fidedignas e responsabilidade social no que tange à informação.

Acredita-se que o exemplo espanhol possa servir como base de contribuição no que diz respeito à competência informacional e o ensino-aprendizagem. Na Espanha, a Rede de Bibliotecas Universitárias Espanholas (REBIUN) traçou linhas de atuação em seu plano estratégico para auxiliar em diversas questões, entre elas: a docência, a aprendizagem e a formação ao longo da vida. (GONÇALVES; CUEVAS-CERVERÓ, 2016).

Portanto, a relação do ensino de História e a construção de identidades, cidadãos politizados, críticos, reflexivos e emancipados perpassa intrinsecamente por um comportamento ético em seu período de escolarização. Diante disso, é de suma importância, um aporte prático no que tange a competência informacional,

especificamente o uso ético da informação para uma contribuição, além da formação acadêmica, mas acima de tudo, social.

Essa relação é consubstanciada a partir do entendimento de que “O ensino de História deixou de ser um julgamento do passado, pois a sala de aula não é mais um tribunal que julga as experiências do outro a partir das suas próprias referências.” (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p.172). Para tanto a permissão do indivíduo para uma educação crítica e assertiva é fundamental para a resolução da complexa relação entre o que é comunicado do que é apreendido.

Diante disso, importa salientar, que são falseadas as seguintes afirmativas: Ensinar a pensar equivale a ensinar para o pensamento crítico; O ensino crítico resultará necessariamente no pensar crítico; Ensinar sobre o pensar crítico equivale a ensinar para o pensar crítico; Ensinar a pensar criticamente inclui o treinamento de habilidades de pensar; Ensinar a aprender é tão eficaz quanto ensinar a pensar de modo crítico. (LIPMAN, 1995).

Em relação a primeira afirmativa, exemplifica-se de maneira hipotética, que um professor inicie uma série de perguntas para seu alunado com a perspectiva de que esse ato faça os estudantes a pensarem de forma crítica. Esse pensamento recai em uma concepção errônea sob o aspecto de que os discentes não foram estimulados a pensar em suas próprias inquietações, apenas nas respostas que o docente experiente, *expert* e que possui um lastro de leituras sobre o assunto, espera receber. (LIPMAN, 1995).

O pensar crítico de um discípulo não é resultado de um ensino crítico, pois “[...] não significa que professores reflexivos produzirão, necessariamente, alunos reflexivos [...] [bem como] professores que ensinam rapidamente produzirão alunos que aprendam rapidamente.” (LIPMAN, 1995, p. 269). Significa dizer que os refinamentos críticos realizados, anteriormente, pelo professor não podem ser absorvidos em sua totalidade por seus alunos, pois eles somente tiveram o recebimento dos produtos finais elaborados por anos de estudo deste profissional, tornando-se, assim, um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. (LIPMAN, 1995).

Nesse caminho, perfaz um relevante aspecto a negação de que ensinar sobre o pensar crítico é o mesmo que ensinar a pensar criticamente, pois

[...] não seremos capazes de conseguir que os alunos se envolvam com a atividade de pensar melhor a não ser que os **ensinemos a utilizar critérios e padrões** através dos quais possam avaliar seus pensamentos sozinhos. Significa [...] que o pensar crítico implica na participação do **raciocínio prático**, ensinar sobre o pensar crítico não contribui muito neste sentido. (LIPMAN, 1995, p. 270-271, grifo nosso).

Atrela-se a isso, o desenvolvimento da competência crítica da informação para a possibilidade de formação de cidadãos proativos e éticos no exercício de sua cidadania. Ao passo que a percepção cognitiva de que a competência crítica da informação serve como um subsídio para uma resistência político-social na qual se apoia em uma leitura crítica ante ao manancial de informações disseminadas no mundo. (BRISOLA; ROMEIRO, 2018).

A percepção de que o treinamento de habilidades é primordial para ensinar a pensar criticamente se esvai a partir do embasamento de que a inventividade do sujeito sobrepõe à mecanização de habilidades. Constatar as transmutações sociais e individuais fornecem aportes para a reorganização do pensamento crítico quando disposto em situações de contrapontos. (LIPMAN, 1995).

Essas contraposições são inerentes às relações sociais estabelecidas pelos seres humanos, onde há duas pessoas, pode ocorrer divergências de opiniões e nessas situações as relações argumentativas prescindem de uma leitura/visão de mundo. Para tanto a educação formal, por vezes, não fornece subsídios suficientes para o embate ideológico, pois a escola se vale da intenção de avaliar os estudantes se sabem ou não o conteúdo, mas esquece de apreciar se eles são capazes de efetivar relações entre temas baseados naquilo que realmente aprenderam, compreenderam e internalizaram como conhecimento adquirido. (LIPMAN, 1995).

As diretrizes propostas pela ACRL/ALA são importantes aliadas para o alcance de um coletivo social abarcado pela ColInfo, pois atende questões relacionadas ao uso ético da informação, a contextualização política, econômica, social, a reflexão crítica, bem como o aprendizado contínuo. Diante disso, a ColInfo desvenda-se como um processo socialmente mutante. (CORRÊA; CASTRO JUNIOR, 2018).

Ao referendar a análise dos usos de fontes de informação em sala de aula, salienta-se que

Quanto ao uso de [...] **documentos/fontes em sala de aula**, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de **compreensão e interpretação**. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de **desenvolver habilidades** de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa **perspectiva autônoma**. Os procedimentos a serem desenvolvidos no tratamento de fontes em sala de aula requerem **competências específicas do professor de história** na organização do trabalho pedagógico. (CAIMI, 2008, p. 141, grifo nosso).

Outro ponto que merece atenção é o momento em que vivemos de hiperinformação, a grande circulação de informações, e o suntuoso número de pessoas que se julgam entendidos em quaisquer assuntos prementes de discussão na internet. A „estupidez coletiva” pode ser considerada um termo apropriado para a conjuntura existencial do ciberespaço, pois o crescimento exponencial de argumentos rasos denota a superficialidade ao tratar-se de assuntos de relevância social como a homofobia, política, usos de drogas, aborto entre vários outros. (MORETZSOHN, 2017).

Além disso, o compartilhamento automático de informações que em diversas ocasiões não há uma checagem de confiabilidade, fidedignidade e verificação da informação incorre em um vasto lastro de *fake news* proliferadas como um vírus que chega ao convívio individual por meio de familiares, vizinhos e/ou colegas de trabalho. Todavia, responsabilizar apenas aos indivíduos que não possuem algum discernimento ou que agem de modo maldoso é um equívoco, pois existem aquelas pessoas com formação intelectual, curricular e educação formal que também contribuem para a alimentação da „estupidez coletiva”,

[...] considerando que mesmo pessoas bem formadas tendem a compartilhar automaticamente informações falsas ou **verdadeiras, mas antigas** – quantas vezes já não se repetiram as condolências, em forma de *emojis* lacrimejantes, pela morte de alguém já falecido há tanto tempo? –, porque não **conferem as datas da publicação nem verificam a origem da informação** [...]. (MORETZSOHN, 2017, p. 304).

Na atualidade o acesso às fontes de informação é algo rotineiro e quase casual, porém esse acesso não incorre em qualidade da informação adquirida, pois em muitas ocasiões a utilização da internet para buscas de informações não há o

empreendimento de esforços por parte do indivíduo para verificar a confiabilidade da informação apreendida, o que seria necessário para evitar as notícias falsas e a desinformação nas bolhas em vivemos. (ZATTAR, 2017). Entretanto, esse tipo de ação necessitaria de articulações que tivessem as intercalações nas ambiências virtuais e presenciais, sob uma orientação coletiva ao individual na perspectiva de direcionar as pessoas que ainda não possuem os componentes desenvolvidos da ColInfo para não serem „abduzidas” pela hiperinformação da contemporaneidade, bem como a identificação da educação ética, tendo em vista que na cibercultura em que se encontra essa geração, um dos principais requisitos éticos é aprender que apesar da facilidade de acesso ao mundo virtual, nem tudo pode ser postado e/ou compartilhado sem a aferição de que nenhuma intimidade e/ou privacidade está sendo invadida. (MORETZSOHN, 2017).

De acordo com Leite (2018) o termo filtro-bolha elaborado pelo estudioso Eli Pariser, faz referência a personalização de informações recebidas pelos usuários de serviços gerenciados por *Google, Facebook, Amazon* entre outros. Os filtros informacionais são customizados por meio de coletas de dados do perfil de utilização dos serviços. Com isso, as informações recebidas são direcionadas ao interesse do indivíduo e dessa forma o fomento de um ambiente hegemônico de opiniões envereda para um isolamento informacional, ou seja, uma bolha cujo preceito é a crítica limitada ao seu viés ideológico no qual fortalece a proliferação de *fake news* e a polarização de opiniões.

Por isso, a importância da criticidade pessoal e o enriquecimento de habilidades informacionais contribuem para o direcionamento de um contexto proeminentemente voltado à concepção de uma sociedade competente em informação. Sem ressalvas, a pertinência ética perfaz um contributo basilar para a construção de uma sociedade que inquirir e ao mesmo tempo sana suas dúvidas de modo que as verificações, confiabilidade e fidedignidade sejam fatores comprobatórios de suas afirmações e argumentações.

Ao encontro disso,

[...] seria possível afirmar que cidadãos “habilitados” no uso da internet seriam capazes, entre outras ações, de aperfeiçoar seus processos de busca e uso das informações, reconhecendo critérios que possam determinar o nível de confiabilidade de uma fonte de informação na web. Porém, mais do que competência tecnológica, é provável que esse processo esteja envolto em questões sociais mais profundas tais como o capital cultural desses sujeitos e o

desenvolvimento de suas habilidades na busca, análise e uso de informações, processo que compõe sua competência em informação e, assim como o capital cultural, relaciona-se à possibilidade de acesso a equipamentos culturais e educacionais como escolas e bibliotecas. (COELHO; SILVA, 2019, p. 15, grifo do autor).

Para o ensino de História o docente deve estar apto a suscitar a criticidade, reflexão e discernimento de seus discentes quando confrontado com as relações estabelecidas por *Fake News*, em sala de aula. O entremeio das fontes de informação fidedignas e as notícias falsas ou manipuladas devem ser aproximadas pelo professor ao dispor, também, de habilidades e competências de buscar, avaliar e selecionar materiais de confiabilidade que contraponham as notícias que visam a má compreensão dos fatos.

Nesse contexto, evidencia-se a mutação social que se transcorre, especialmente neste século, relacionada a hiperinformação e a cibercultura que facilitam a criação de bolhas de opiniões massificadas desconexas ou falsas que fomentam as argumentações de indivíduos que não possuem a devida competência em informação. Com isso, o auxílio na construção ideológica, por parte do professor de História aos seus discentes, sobre o entendimento que as *fake news* são totalmente danosas na constituição de opiniões e formatações de concepções argumentativas, ajuda a catalisar para esse docente a imagem de um fornecedor de subsídios intelectuais e de ferramentas que capacitem os indivíduos com informações corretas, verdadeiras e, especialmente de fontes confiáveis em prol do fomento a criticidade dos cidadãos.

A acusação de que o Estado poderia ser um incentivador da propagação de notícias manipuladas seria totalmente leviana, porém a possibilidade em não ponderar sobre isso, seria ingenuidade. Nesse aspecto, esse texto traz em sua carga teórica e conceitual o entendimento de que a História e, em consequência o seu ensino, promove o respaldo para a formação de cidadãos com poder de criticidade, sendo assim, torna-se irrevogável o pensamento analítico sobre a possibilidade de tal ação.

Por isso, a IFLA, em 2018, emitiu uma declaração sobre as *Fake News* na tentativa de combater essas disseminações prejudiciais ao entendimento ético no uso da informação. As atribuições descritas nesse documento, direcionadas aos governantes ao redor do mundo, tornam evidentes as preocupações que perpassam

sobre essa „epidemia” comunicacional. Diante disso, a IFLA sugestiona aos governantes:

- Mostre moderação ao referir-se a “*Fake News*” para evitar legitimá-las como uma desculpa para a censura.
- Invista em programas de competência em informação e em mídia em todos os níveis e para pessoas de todas as idades que respondam a necessidades contemporâneas, especialmente através de bibliotecas e escolas, como parte de esforços mais amplos para alcançar as metas da Agenda 2030 da ONU em educação.
- Abster-se de aprovar leis que tenham um impacto desproporcional sobre a liberdade de acesso à informação e liberdade de expressão, especialmente através de “proibições” gerais ou vagamente definidas de “*Fake News*”, ou outras restrições de acesso a recursos digitais e à Internet.
- Garantir que a regulamentação da plataforma da Internet não crie incentivos para restringir a liberdade de expressão de forma injustificada.
- Apoiar a pesquisa em:
 - o modo como as informações são criadas e compartilhadas on-line, respeitando a privacidade dos usuários e;
 - modelos de publicidade que podem distorcer a maneira como as informações são exibidas e compartilhadas.
 Trabalhar com todos os parceiros relevantes para promover o valor da informação de qualidade, assegurando que tais esforços não excluam novas ou diversas vozes. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018).

Diante disso, torna-se plausível pensar que o percorrer por caminhos escusos de indivíduos detentores de poderes legislativos por meio de seus entrelaçamentos com o Estado faz com que se tenha especial atenção em suas ações, atitudes e acima de tudo a complacência com criações de fatos notadamente falsos. Isso decorre da percepção de que a abstração, omissão e manipulação de informações são ferramentas poderosas de norteamto de ideologias em prol de governos estabelecidos.

O acesso a informações verdadeiras, as habilidades para a busca, análise e uso da informação relacionados ao pensamento crítico são subsídios para tomadas de decisão individuais e coletivas, assim, facilitando o progresso econômico e social. A intenção de criar e compartilhar informações falsas, de modo geral, são para suscitar ideias e/ou ações desproporcionais, ou até mesmo fascistas, para corroer as opiniões de massa fazendo com que essas notícias se tornem histórias enganosas, sendo as tecnologias digitais as principais ferramentas utilizadas para a

disseminação de *Fake News*. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018).

E, como já discutido anteriormente, a equação de dois elementos como a „estupidez coletiva“ e as bolhas de opiniões fornecem subsídios atrozes contra o estabelecimento de acesso livre à informação, liberdade de expressão e a possibilidade de ensino contínuo ao longo da vida. Nessa direção, cada vez mais, torna-se primordial a luta por ações que enveredem à ColInfo em uma perspectiva de servir como uma aliada nesta empreitada.

2.3.1 Plágio

No ambiente acadêmico emergem situações em que a ColInfo serve como suporte para uma educação ética, no que diz respeito as produções intelectuais realizadas nas instituições de ensino superior, no combate a ações de falsificações de dados, criação de resultados fictícios, autoplágio e o plágio. Certamente, o plágio é um dos pilares de má conduta científica que deve ser abordado para o envolvimento dos estudantes universitários em prol de uma educação voltada ao uso ético da informação.

A *Turnitin*, empresa reconhecida mundialmente por trabalhar na verificação de originalidade em documentos acadêmicos, divulgou um estudo realizado entre os anos de 2013 e 2014, no qual verificou em um total de 196.691 trabalhos avaliados no Brasil, Colômbia, Peru e México, houve mais de 23 mil trabalhos com a ocorrência de conteúdos plagiados. (TURNITIN, 2018). Apesar de ser uma empresa comercial e os trabalhos analisados serem os encaminhados para sua base de dados, é possível inferir uma escala globalizada na abrangência do plágio impregnada na constituição da educação em diversos países ao redor do mundo, conforme demonstra o Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de plágios ao redor do mundo

Região	EUA Canadá	América Latina	Reino Unido	Europa	Oceania	África	Oriente Médio	Ásia Oriental
% de conteúdo não original no total de entregas	11%	12%	7%	11%	10%	9%	9%	14%

% de documentos contendo mais de 50 por cento de conteúdo não original

Fonte: (TURNITIN, 2018).

De acordo com Moraes (2004) o plágio é o ato ilícito de maior gravidade contra a propriedade intelectual, tendo em vista que plagiar o conteúdo elaborado/criado por outrem viola a dignidade da pessoa humana. Nesse aspecto, considera-se que as licenciaturas em História possam promover um diálogo consistente com seus discentes para fortalecer a construção ética que se espera de seus profissionais que irão desempenhar suas funções relacionadas a educação e formação de cidadãos.

É inegável que a internet é um facilitador para os indivíduos recorrerem à ação do plágio, todavia a desonestidade acadêmica/científica que se identifica no ensino superior tem um culpado principal: o próprio ser humano. (MORAES, 2004). Com isso, o combate por meio do ensino e a abordagem da ColInfo fomenta o estabelecimento de critérios éticos inerentes dos sujeitos em prol de uma cultura ética na ciência, e em se tratando de cursos de licenciatura, na formação de futuros professores.

As universidades brasileiras que não possuem normas/diretrizes de combate ou para uma educação ética acadêmica encaminham-se para se tornarem instituições tolerantes, passivas e, até mesmo, cúmplices aos atos desonestos que circundam a má conduta científica. Esta aceção apresenta-se sob a prerrogativa de que toda instituição de ensino é responsável por criar medidas protetivas das criações originais e a relação ética do direito autoral e a propriedade intelectual, instrumentalizando e capacitando o indivíduo na leitura, escrita e avaliação das fontes consultadas de forma que contribua para a construção ética de conhecimentos. (KROKOSCZ, 2011). Nesse contexto, salienta-se que “Tolerar o plágio acadêmico é aniquilar o incentivo à produção intelectual. [...] Desincentivar a criatividade. Desestimular o autor. Destruir o sonho de o Brasil ocupar uma posição de destaque na produção artística e científica mundial.” (MORAES, 2004, p. 108).

Em sua origem grega, etimologicamente, *plágios* ou *plágon* significa tortuoso, ambíguo, astucioso e doloso. (PRATA, 2002). Adiante, por meio do latim *plagium* sua significação alterou-se para sequestro, ocultação, doação, sendo que no Séc. II a.C. a expressão era utilizada na *Lex Fabia de Plarigiis* do Direito Romano, o qual além dos verbetes supracitados também consistia em crime de sequestro de um homem livre e fazê-lo de escravo. (KROKOSCZ, 2012; PRATA, 2002).

Além disso, tem-se a ideia de que no Séc. I d.C, o poeta Marcus Valerius Marcialis pode ter sido o primeiro a incorporar uma relação entre este crime e o uso próprio de obras de outrem. (KROKOSCZ, 2012). Descreve-se aqui o epigrama pioneiro desta significância:

Confio a ti, Quintiano, os nossos –
 Se nossos ainda posso chamar
 Os livros que recita teu poeta -:
 Se se queixam de onerosa servidão,
 Vem como defensor e lhes preste toda assistência.
 E, quando aquele se disser o senhor deles,
 Dize serem meus e manumíssos.
 Isto, se, ou três ou quatro vezes, gritares,
Imporás ao plagiário pudor. (MARCIALIS, Séc. I d.C. apud PRATA, 2002, p. 20, grifo nosso).

Ao se abordar o plágio, nos moldes em que se discute no atual momento, uma análise histórica pressupõe de duas preposições sociolinguísticas para tal ação, sendo-as: a transposição da cultura oral para a escrita e a invenção da imprensa no Séc. XV e sua conseqüente disponibilidade dos textos escritos em larga escala ao longo do tempo. (COULTHARD; JOHNSON, 2007).

De acordo com KrokoscZ (2014) o crescimento do ingresso de estudantes no ensino superior foi pautado pelo pensamento de que o término de um curso superior se tornaria uma alavanca social e, assim sendo garantido um aumento de renda por meio de sua atuação no mercado de trabalho. Nesse intento, as atribuições, formalidades e os critérios éticos para com a pesquisa científica, por vezes, poderiam ser desprezadas ou cumpridas de maneira „automática” sem uma acepção cognitiva para o fomento de uma competência adquirida para a vida deste indivíduo. (KROKOSCZ, 2014).

Em um levantamento realizado, em março de 2019, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações (BDTD), sob o termo „Plágio” recuperou-se 80 materiais que abordavam esse tema, todavia constatou-se a repetição de seis trabalhos, com isso foram identificados 74 produtos intelectuais nesta fonte de informação de âmbito nacional. Ainda sobre esse aspecto, ao relacionar em uma busca avançada, permitida pelo sistema, os termos „Ensino de História” (todos os campos) e „Plágio” (campo: Assunto) recuperou-se três trabalhos: Corrêa (2011), Lima (2013) e Romaneli (2014), sendo todas dissertações e defendidas nas

respectivas instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Cabe salientar que nenhum dos três trabalhos estavam vinculados a um programa de Pós-Graduação em História, mas Filologia e Língua Portuguesa (CORRÊA, 2011), Linguística aplicada (LIMA, 2013) e Psicologia (ROMANELI, 2014). Nesse cenário é possível verificar um déficit no que diz respeito ao tratamento de produções intelectuais, especificamente, ao se tratar de dissertações e teses para com um relacionamento mais próximo entre os temas plágio e o ensino de História. Isso se evidencia na verificação, que atualmente na BDTD, há mais de 300 mil dissertações e mais de 100 mil teses disponíveis em sua base nas mais variadas áreas do conhecimento.

Ademais, o estudo de Almeida e Gonçalves (2019) debruçou suas análises em todos os artigos publicados em 18 periódicos científicos *online* da área da História que tinham como mantenedoras instituições do Estado do Rio Grande do Sul. No referido trabalho, verificou-se que apenas dois artigos traziam em seus textos a palavra plágio, todavia sem quaisquer discussões aprofundadas sobre a temática.

Nessa direção é possível afirmar que há poucas abordagens sobre o plágio nas produções científicas de dissertações, teses e artigos científicos em relação ao ensino de História, o que pode impactar de alguma forma na formação de professores de História tendo em vista que as publicações são reflexos das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em instituições de ensino superior. Diante disso, a inserção deste tema e outros correlatos torna-se um importante aspecto a ser inserido em sala de aula e conseqüentemente nas produções científicas relacionadas à área do conhecimento de História.

Outros dados interessantes sobre o plágio puderam-se verificar no estudo de Rocha e Silva (2018), o qual analisou 351 artigos indexados na base de dados *Library and Information Science Abstracts* (LISA) que tem abrangência em 40 países e mais de 300 periódicos fornecendo uma cobertura ampla sobre a literatura acadêmica relacionada à biblioteconomia. (LIBRARY & INFORMATION SCIENCE ABSTRACTS, 2019, sem paginação).

Para este trabalho de conclusão de mestrado acrescentam-se os levantamentos realizados nas bases de dados *Web of Science* e *Educational Resources Information Center* (ERIC), em março de 2019, com o termo *Plagiarism*

entre aspas, para consubstanciar os resultados apresentados por Rocha e Silva (2018). Nessa esteira, verificou-se que na base ERIC houve o resultado de 1.386 materiais, sendo 1.053 artigos de periódicos científicos nos quais se identificaram os descritores de maior recorrência *cheating*, *ethics*, *foreign countries* e *higher education*. (EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER, 2019, sem paginação).

No que se refere a *Web of Science* foram recuperados 2.944 artigos científicos, sendo percebida a primeira publicação, indexada nessa base, por Hascall (1957). Na Tabela 2, se apresentam os quantitativos de artigos publicados entre os anos 2000 e 2018.

Tabela 2 - Artigos sobre plágio publicados na *Web of Science* entre os anos 2000 e 2018

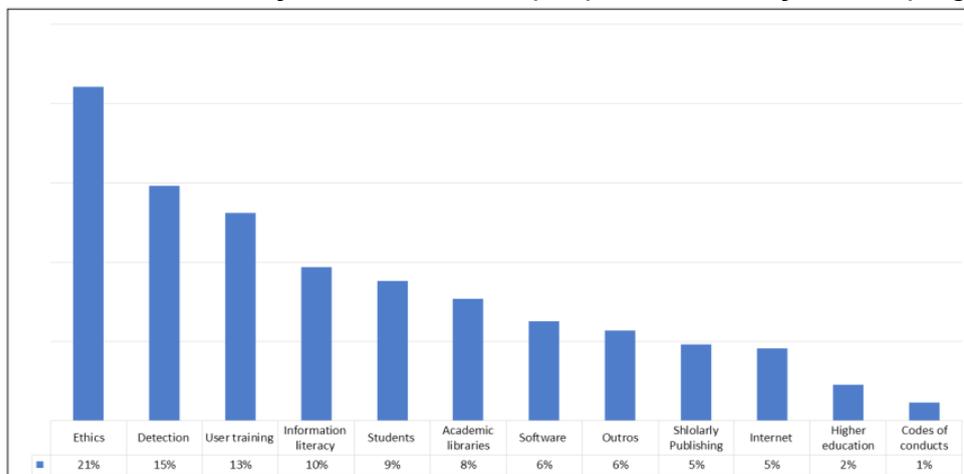
ANO	Número de artigos publicados
2000	26
2001	28
2002	61
2003	33
2004	52
2005	76
2006	70
2007	79
2008	114
2009	122
2010	148
2011	127
2012	169
2013	186
2014	172
2015	266
2016	269
2017	323
2018	282

Fonte: Web of Science (2019).

Verifica-se que na *Web of Science* houve um crescimento em mais de 10 vezes no número de publicações em pouco menos de duas décadas. Aferiu-se que entre os anos 2000 e 2010 a média de artigos publicados era de 73 por ano em

contrapartida de um aumento para mais de 200 por média, entre os anos 2011 e 2018 demonstrando um maior interesse científico pelo tema.

Gráfico 2 - Associação entre termos que possuem relação com plágio



Fonte: (ROCHA;SILVA, 2018).

De acordo com o Gráfico 2, a identificação dos termos *ethics*, *detection*, *user training* e *information literacy* (ética, detecção, treinamentos dos usuários e competência em informação) como as palavras de maior índice de associação com o plágio decorrem dos principais aspectos dos quais os educadores e/ou instituições de ensino devem, de alguma forma, abordar em suas ações. (ROCHA; SILVA, 2018).

Acredita-se que possa ocorrer uma divisão entre ações das quais facilitariam o alcance ao êxito no que se refere ao combate às más condutas científicas. Em um recorte dos termos supramencionados, talvez seja possível pensar em aglutinar as questões referentes a ética e a detecção às ações educacionais dos professores, tutores, monitores, enfim, os atores responsáveis pela educação formal de outro indivíduo.

Por outro lado, acredita-se que o treinamento de usuários e a competência em informação não devam ficar atrelados somente aos bibliotecários. Na verdade o bibliotecário deve servir como uma „ponte” entre as ações institucionais e a sala de aula para com a relação de formação dos indivíduos, especialmente ao que se refere às normas de trabalhos científicos, tanto para publicação em periódicos científicos quanto trabalhos internos de cada instituição, identificar frentes de pesquisa e por meio de indicadores bibliométricos em uma relação intrínseca com os programas de pós-graduação.

Nesse contexto, ressalta-se que

[...] a inclusão de outras vozes no próprio texto não desmerece o próprio trabalho – ao contrário, garante maior credibilidade a este. Considerando isso, apesar de em diversos casos tratar-se de uma conduta antiética, **plágio pode indicar principalmente falta de maturidade acadêmica e desconhecimento acerca da importância da presença de outros textos no próprio para se obter suporte e o ponto de partida para novos avanços.** (ABREU; MUCK; RODRIGUES, 2015, p. 66, grifo nosso).

Nesse sentido, os investimentos educacionais para o desenvolvimento da competência em informação desde a tenra idade (respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária) torna-se um conceito a ser alcançado através de políticas públicas que fortifiquem a ColInfo. Diante disso, indubitavelmente os saberes reflexivos e críticos ensinados por meio do ensino de História, tornam-se imprescindíveis ferramentas para o uso ético da informação desde o ensino básico.

Além disso, no ensino superior, as bibliotecas seriam como pontos centrais das instituições de ensino no que concerne às práticas de pesquisas científicas, buscar fontes de informação fidedignas, encontrar periódicos com alto fator de impacto para ressaltar as produções científicas da instituição e dos autores no que se refere a comunicação científica. Ademais, fomentar a cultura de utilização de identificadores persistentes para pôr fim aos nomes homônimos e facilitar as citações de outros pesquisadores, servir como centros de informações científicas sendo realizados atendimentos personalizados aos grupos de pesquisa, pesquisadores individuais e acadêmicos adeptos a iniciação científica.

No Reino Unido, por exemplo, algumas instituições possuem uma ampla estrutura institucional para tratar sobre o plágio, sendo disponibilizadas normas técnicas para efetivação correta de referências e citações e, também guias de escrita científica. (ABREU; MUCK; RODRIGUES, 2015). Por isso, acredita-se que consubstanciar os papéis educacionais dos professores e os bibliotecários pode fomentar uma identidade científica brasileira a qual deve impregnar a sua marca de condutas éticas no que tange às pesquisas científicas, especialmente no ensino superior.

Krokosc (2011) após analisar as três melhores universidades de cinco continentes e do Brasil propôs em seu estudo quatro medidas para se abordar o plágio. São elas: Medida institucional; Medida preventiva; Medida diagnóstica e

Medida corretiva, as propostas estabelecidas em cada medida são elucidadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Propostas de combate ao plágio em Instituições de Ensino Superior

MEDIDAS	PROPOSTAS
Medidas institucionais	1. Hotsite institucional com conteúdo exclusivo sobre plágio; 2. Política Institucional sobre o plágio; 3. Disponibilizar guias, manuais e/ou documentos oficiais sobre o assunto; 4. Criar comissão de Integridade Acadêmica, Comitê Disciplinar, Sindicância etc.
Medidas preventivas	1. Orientação: Ações de esclarecimentos da comunidade educativa (Definição e/ou caracterização do plágio; documentos de professores, conferências, workshops, formulários de declaração da idoneidade do trabalho, indicação de <i>links</i> para aprofundamento sobre o assunto; etc.); 2. Capacitação: Ações de instrumentalização, tais como cursos, atividades, exercícios, abordagem disciplinar, elaboração de manuais de escrita acadêmica, tópico de disciplina ou orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos; 3. Formação: Apelo a princípios e valores, ações voltadas para a importância do compromisso e desenvolvimento de princípios éticos, como a preservação da reputação do aluno.
Medidas diagnósticas	1. Disponibilização e/ou utilização de softwares de detecção do plágio.
Medidas corretivas	1. Descrição do plágio nos códigos institucionais (Código de Honra; Código de Ética etc.); 2. Penalização (advertência, suspensão, expulsão).

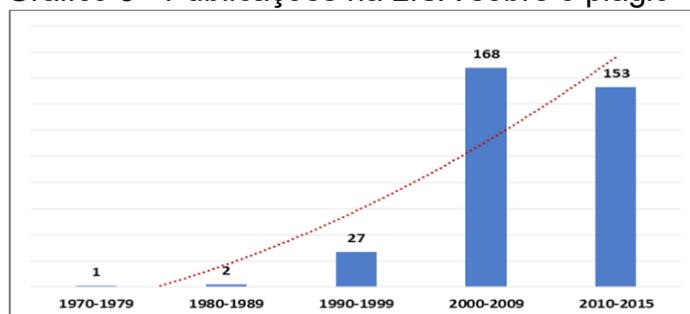
Adaptado: Krokosz (2011)

Essas medidas servem como propulsores para combater a má conduta científica, na academia, tendo em vista que a lei brasileira sobre o direito autoral não dispõe de tratativas sobre o plágio em trabalhos acadêmicos. (AIRES, 2017). No que se refere às licenciaturas, Dias e Eisenberg (2015) constataram que os licenciados não estão sendo formados para ensinar os seus futuros alunos a investigarem de maneira ética, pois não há clareza do que é o plágio.

A preocupação recai sobre o acadêmico de licenciatura que realiza plágio sem intenção de fazê-lo, pois o não reconhecimento do ato e a crença de ser autor de sua escrita ou fala, incorre na possibilidade de que haja continuidade, em um ciclo de má conduta científica e/ou falta de competências e habilidades para esse discernimento, quando este sujeito se tornar professor e avaliar os seus discentes. (DIAS; EISENBERG, 2015).

No Gráfico 3 é possível identificar que o maior número de publicações sobre o plágio ocorreu entre os anos 2000 e 2009, seguindo de uma leve queda entre 2010 e 2015.

Gráfico 3 - Publicações na LISA sobre o plágio



Fonte: (ROCHA; SILVA, 2018).

Cabe ressaltar o curioso caso de uma das publicações da década de 1980, a qual trazia à tona da comunidade científica a identificação de venda de teses em um departamento de História Moderna. (ROCHA; SILVA, 2018). Este caso, em particular, incorre de uma contravenção penal grave, tanto para o vendedor quanto o comprador do trabalho e ambos cometeram seus atos de forma consensual, mas cabe ressaltar que os aspectos de má conduta científica circundam a área do conhecimento da História há algum tempo.

Diante disso, ao relacionar o quantitativo de publicações científicas anuais com a área do conhecimento da História pode-se considerar alarmante ou no mínimo preocupante o baixo índice de publicações científicas correspondentes ao tema. Isso, de forma indireta, pode ser reflexo da falta de uma constituição curricular que abarque os aspectos da má conduta científica e as relações que serão estabelecidas quando, por exemplo, um licenciado em História se tornar professor.

Como uma possibilidade de solução Abreu; Muck; Rodrigues (2015) mencionam a importância de que cada instituição possua sua própria

regulamentação/norma relacionada ao combate e punições ao plágio, mas sem perder o foco principal de uma instituição de ensino que seria o de educar o acadêmico para o seu desenvolvimento no que diz respeito as suas habilidades de escrita científica/acadêmica. Nessa direção, a competência em informação torna-se uma das principais ferramentas de auxílio para o alcance deste objetivo.

Percebe-se que a vigência das práticas escolares no ensino médio conduz o estudante a efetivar o plágio, em parte, responsabilidade do professor (sem generalizar), que em não raras vezes propõe atividades de pesquisa em que o aluno copia e cola trechos, sem fontes, retirados da internet e, após sua avaliação se vê aprovado. Todavia, a mudança que o ensino superior requer, traz consequências negativas no que diz respeito a uma conduta científica ética, mas que para alguns discentes pode não parecer tão grave em virtude de sua concepção construída em suas práticas escolares realizadas no ensino médio, não há dúvida que há um paradigma que deve ser combatido desde o ensino básico. (ABREU; MUCK; RODRIGUES, 2015).

Nesse sentido, acredita-se que a possibilidade de enxergar o problema a partir do processo anterior, ou seja, já no ensino médio pode suscitar efeitos mais satisfatórios em relação ao combate ao plágio. Nesta fase escolar – ensino médio – acredita-se que o professor de História possa preencher, em conjunto com o bibliotecário da escola, esse papel estratégico de construir um caminho para seus alunos, por meio de competências e habilidades, que corroborem para uma cultura de condutas éticas, *a posteriori*, no ensino superior.

No ensino de História a revelação de casos „extraordinários” ou „famosos” de plágios em diferentes áreas e contextos poderiam elevar as curiosidades dos alunos sobre o tema, tornando-o comum e sem a carga burocrática de conteúdos ou instrumentos normativos da escola. Não há dúvida que as más condutas éticas na ciência e na academia acarretam diversos problemas aos envolvidos sejam eles os plagiadores, os plagiados e a instituição que também possui sua parcela de responsabilidade.

Além disso, o Estado que em sua forma institucionalizada não cumpre o dever de zelar pelas propriedades industriais, intelectuais e artísticas de seus autores e/ou criadores por meio do cumprimento de leis estabelecidas para esse fim e a educação de seus cidadãos por meio de uma competência ética no uso da informação. Por isso, o entendimento sobre os direitos autorais e a propriedade

intelectual brasileira é imprescindível para a formação de profissionais e cidadãos éticos no uso da informação e geração de conhecimento, e isso é observado na seção seguinte.

2.3.2 Direitos autorais e Propriedade intelectual

No Brasil, a Lei do Direito Autoral (LDA) vigora desde 1998 por meio da Lei 9.610/98 (BRASIL, 1998) - e as discussões ao entorno dela não são poucas. O mês de abril é especial quando o assunto é direito autoral e propriedade intelectual, pois os dias 23 e 26 são considerados mundialmente como os referidos a estas temáticas, respectivamente.

Apesar das maiores discussões na sociedade civil serem envoltas em concepções mercadológicas, torna-se inobstante direcionar os diálogos para o sentido educacional. Pois, é inegável que em um momento da trajetória acadêmica de algum estudante universitário brasileiro, ele(a) não tenha se deparado com um docente que disponibilizava capítulos de livros de outros autores para leitura em um serviço de fotocópia/xerox para que fosse trazido consigo em uma próxima aula.

A associação brasileira de direitos reprográficos (ABDR) elucida diversas questões que surgem como dúvidas quando há necessidade de tratativas sobre o direito autoral. Nesse caminho, se contextualizam as „pastas“ dos professores que alocam (parcialmente ou integralmente) cópias de livros para que os estudantes procedam a sua duplicação, o que configura uma contrariedade a lei brasileira. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIREITOS REPROGRÁFICOS, [2016?]).

Assim, expõe-se um processo errôneo, desde a disponibilização de uma cópia do livro pelo professor em um serviço de fotocópias sem a autorização expressa do(s) autor(es) da obra ou da editora, cópias estas que servirão como matrizes para as duplicações dos estudantes e, por fim a obtenção de lucro dos estabelecimentos comerciais. Outro ponto em destaque é sobre o procedimento equivocado que a distribuição das cópias gratuitamente, por parte dos professores, e após o uso dos acadêmicos solicitar a devolução, sendo que isso infringe a lei do mesmo modo, pois ofende o „uso próprio“ que circunscreve o direito do autor. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIREITOS REPROGRÁFICOS, [2016?]).

Nos cursos de licenciatura em História os professores se utilizam de imagens, gravuras e ilustrações de maneira geral em sala de aula, e caso essas ilustrações sejam provenientes de cópias de livros, a autorização do autor para isso

se faz necessária. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIREITOS REPROGRÁFICOS, [2016?]). Em contrapartida, a lei de direitos autorais brasileira concede em seu art. 46, o que não causa ofensa aos direitos do autor, sendo relevante mencionar os incisos II e IV,

II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro;

IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou; (BRASIL, 1998, p. 6).

Admitir a falha conceitual e ideológica em realizar um ato de contravenção jurídica é o primeiro passo para o professor, mas parar por aí é injusto e desumano. O efeito cascata da falha estrutural perpassa hierarquicamente pelo Estado, instituição de ensino e seu quadro técnico (Docentes e Técnicos administrativos) e nesta conjuntura torna-se inevitável desembocar nos alunos.

Entretanto, a análise sobre o direito autoral deve ser colocada como ulterior à propriedade intelectual sob a premissa de que ela abarca a propriedade industrial e propriedade artística e literária sendo o direito do autor inserido nesta última. (BARACAT, 2013.).

Burke (2003) nos lembra que a ideia de comércio da informação e do conhecimento podem ser consideradas tão antigas a ponto de colocar como exemplo Platão e sua crítica aos sofistas por práticas que ele acreditava ser comercial. Além disso, as disputas sobre plágios, especialmente na época do Renascimento, tornaram-se acaloradas em virtude das dificuldades encontradas para definir de quem era a propriedade intelectual. (BURKE, 2003).

Nesse contexto, importa lembrar alguns marcos históricos, como, por exemplo, em meados do Século XV foi concebida ao arquiteto Filippo Brunelleschi a patente relativa a um projeto de um navio, sendo-a considerada a primeira patente conhecida da História. Nesse mesmo Século, especificamente em 1474, foi aprovada em Veneza a primeira lei que dispunha sobre patentes no mundo. Doze anos após a aprovação da lei, foi registrado o primeiro direito autoral de um livro, cujo autor era Marcantonio Sabellico e o primeiro registro para o direito autoral artístico foi concebido em 1567 pelo senado de Veneza à Ticiano. (BURKE, 2003).

Em um contexto atual, é possível dividir em dois modelos no que se refere à proteção jurídica no direito autoral, sendo eles o inglês e o francês. Nesse intento,

historicamente, o modelo inglês direcionou suas intenções na exploração econômica das obras, mediante o direito de cópia, mais conhecido pelo símbolo © e pela nomenclatura *Copyright*. (BABINSKI; PARAHYBA, 2015).

No que diz respeito ao modelo francês, chamado de *Droit d'auteur* consagrou-se pela divisão do direito do autor em duas vertentes, sendo o direito de personalidade e o patrimonial. Nessa direção, afirma-se que a LDA brasileira recorreu a esse modelo para sua elaboração. (BABINSKI; PARAHYBA, 2015).

Na história brasileira verifica-se que a primeira lei a vigorar sobre os direitos autorais foi no Século XIX, sendo a Lei nº 496/1898, também conhecida como Lei Medeiros de Albuquerque até ser revogada em 1916. Nesse sentido passou-se mais de cinco décadas após a revogação para a criação da Lei nº 5.988/1973 que vigorou até o fim dos anos 1990 quando foi sancionada em 19 de fevereiro de 1998 a Lei nº 9.610, atual lei que trata sobre o direito do autor. (BARACAT, 2013.).

Por meio desta Lei, é possível verificar o conceito de obra intelectual e por conseguinte, que merecem a proteção jurídica. Nesse sentido, a LDA discorre que “São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro [...]”. (BRASIL, 1998, p, 4).

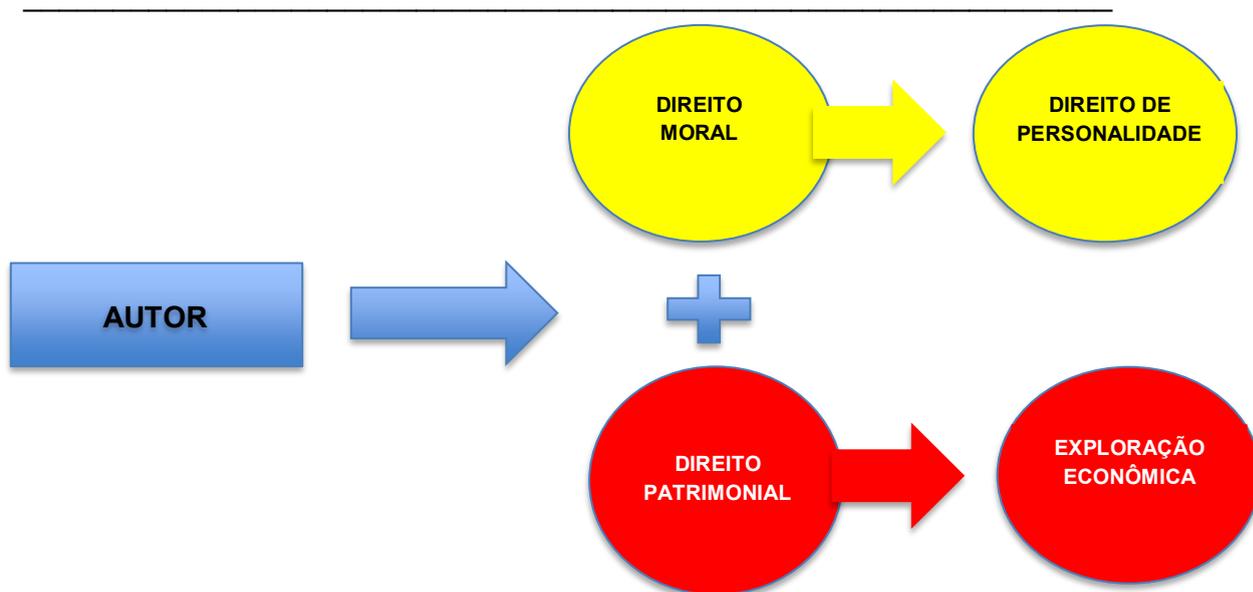
Diante disso, importa salientar os 13 incisos contidos na LDA que perfazem o escopo jurídico de proteção do autor. São eles:

- I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas;
- II - as conferências, alocuções, sermões e outras obras da mesma natureza;
- III - as obras dramáticas e dramático-musicais;
- IV - as obras coreográficas e pantomímicas, cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra qualquer forma;
- V - as composições musicais, tenham ou não letra;
- VI - as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas;
- VII - as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia;
- VIII - as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética;
- IX - as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza;
- X - os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência;
- XI - as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova;
- XII - os programas de computador;

XIII - as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual. (BRASIL, 1998, p, 4).

Ao versar em sua legislação o modelo francês torna-se possível diagramar a LDA da seguinte maneira, conforme exposto no Esquema 2.

Esquema 2 - Sistema brasileiro de proteção ao Direito Autoral



Fonte: (BABINSKI; PARAHYBA, 2015).

Percebe-se que ao criar uma obra intelectual o autor, de forma automática, possui a detenção de seus direitos morais, sendo assim, perpétuo. Ademais, a partir de sua criação esses direitos não podem ser comercializados, doados ou renunciados. No Quadro 7 é possível visualizar os direitos envolvidos no direito moral do autor e os seus respectivos incisos descritos na LDA. (BABINSKI; PARAHYBA, 2015).

Quadro 7- Direito moral de autor da legislação brasileira

INDICAÇÃO DE AUTORIA	ALTERAÇÃO DA OBRA	ALTERAÇÃO DA OBRA	INOVAÇÃO LEGISLATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • I - o de reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra; • II - o de ter seu nome. pseudônimo ou sinal convencional indicado ou anunciado, como sendo do autor, na utilização de sua obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • III - o de conservar a obra inédita; • IV - o de retirar de circulação a obra ou de suspender qualquer forma de utilização já autorizada, quando a circulação ou utilização implicarem afronta à sua reputação e imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • V - o de assegurar a integridade da obra, opondo-se a quaisquer modificações ou à prática de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la ou atingi-lo, como autor, em sua reputação ou honra; • VI - o de modificar a obra, antes ou depois de utilizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • VII - o de ter acesso a exemplar único e raro da obra, quando se encontre legitimamente em poder de outrem, para o fim de, por meio de processo fotográfico ou assemelhado, ou audiovisual, preservar sua memória, de forma que cause o menor inconveniente possível a seu detentor, que, em todo caso, será indenizado de qualquer dano ou prejuízo que lhe seja causado.

Fonte: (BABINSKI; PARAHYBA, 2015).

Cabe ressaltar que o inciso VII é o único que foi acrescentado em relação à Lei nº 5.988/1973, o qual versa sobre a indenização a terceiros que possuírem, de forma legítima, exemplar único ou raro de alguma obra e a disponibilizem a fim de alcançar a preservação da memória. Sobre as tratativas dos direitos patrimoniais na LDA percebe-se vinculadas aos artigos 18,29, 31 e 41 os quais abordam sobre a proteção automática, prévia autorização, individualidade e independência da proteção e temporalidade, respectivamente. Conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Direito patrimonial de autor da legislação brasileira

PROTEÇÃO AUTOMÁTICA	PRÉVIA AUTORIZAÇÃO	INDIVIDUALIDADE E INDEPENDÊNCIA DA PROTEÇÃO	TEMPORALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Art. 18 - A proteção dos direitos de que trata esta Lei independe de registro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 29 - Depende de autorização prévia e expressa do autor a utilização da obra, por quaisquer modalidades [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 31 - As diversas modalidades de utilização de obras literárias, artísticas ou científicas ou de fonogramas são independentes entre si, e a autorização concedida pelo autor, ou pelo produtor, respectivamente, não se estende a quaisquer das demais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 41 - Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contatos de 1º de janeiro do ano subsequente ao seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da Lei civil (o mesmo para obras póstumas).

Fonte:(BABINSKI; PARAHYBA, 2015).

No programa Universo da Leitura desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em entrevista com o bibliotecário da mesma instituição Alex Serrano de Almeida é possível verificar alguns pontos que merecem atenção sobre a LDA e o contexto universitário de algumas práticas de contravenção da lei. A entrevista está disponível no *YouTube*².

A *Asociación para el Progreso de las Comunicaciones* (APC) indica uma série de princípios que deveriam ser seguidas para a elaboração de leis que regem o direito do autor nas Américas, sendo

- Proteger a inovação: os poderes conferidos aos autores não devem impedir o pleno exercício dos direitos dos usuários e de outros inovadores, seja a inovação envolver a criação de novos trabalhos ou novas formas de acesso às obras existentes. A promoção da inovação tecnológica e a garantia dos direitos do consumidor andam de mãos dadas. No atual cenário tecnológico, a distinção entre criadores e consumidores de cultura foi corroída. O acesso aberto ao conteúdo garante que os usuários nas Américas possam se tornar os criadores do futuro.

- Preservar o acesso justo à tecnologia e à liberdade na Internet: Garantir que a economia da informação gere benefícios reais para as pessoas requer políticas públicas que promovam mercados realmente competitivos e abertos e evite que grupos privados criem obstáculos artificiais a adoção de novas tecnologias e inovação. Os

² ALMEIDA, Alex Serrano de. Usos dos livros [Entrevista concedida ao programa Universo da Leitura]. TV Campus UFSM, Santa Maria, 2017. [YouTube] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7HZT61h_h0A&feature=youtu.be. Acesso em: 10 maio 2018.

direitos autorais devem, acima de tudo, garantir a livre circulação da liberdade de idéias, conhecimentos e conteúdos na internet.

- Promover a justiça social: os direitos autorais devem não apenas servir para proteger os interesses das indústrias. Os direitos autorais devem garantir a promoção da liberdade de expressão, o acesso à cultura e à inovação em todo o mundo. (ASSOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LAS COMUNICACIONES, 2017, sem paginação, tradução nossa).

Silva (2017) alerta que neste Século há uma necessidade de rearticulação das práticas pedagógicas para que o professor de História possa se adequar ao cenário multicultural encontrado em sala de aula em conjunto com as metas das políticas públicas estabelecidas no cenário brasileiro. Nesse intento, as diversidades de mídias e formatos de comunicação se atrelam como um relevante aspecto da bagagem cultural e intelectual proposta pelos estudantes.

Com isso, a percepção de que o professor das licenciaturas em História deve entremear as relações das fontes históricas que serão utilizadas pelos seus alunos ao se tornarem professores com as questões legais do direito autoral e propriedade intelectual. Pois, a falta destas pautas no currículo do licenciado em História pode corroborar com a cultura da má conduta científica sob a perspectiva de que se em sua formação não houve uma capacitação, a tendência é de que após formado, sua atuação será deficitária para com seus alunos.

2.3.3 Fontes de informações fidedignas

Na ciência a qualidade da confiabilidade prescinde há quaisquer discussões, evoluções ou quebra de paradigmas, pois é ela que faz a distinção da opinião popular de algo científico e para isso o rigor metodológico e a avaliação por pares são importantes instrumentos de convalidação dos resultados obtidos e divulgados. (MUELLER, 2000). A utilização de fontes de informação fidedignas, também, contribui para uma confiabilidade científica, Cassota *et al.* (2017) elucidam sobre o conceito de recursos do conhecimento o qual pode ser descrito como sendo a utilização de ferramentas que forneçam suporte para o armazenamento, compartilhamento e a reutilização de conhecimento científico.

As fontes de informação podem ser distinguidas entre primárias, secundárias e terciárias nas quais suas características de autoria perfazem como o primordial aspecto de inserção em uma destas classes conceituais. Nesse sentido, as fontes primárias são aquelas que possuem em sua produção a interferência direta do

autor, como por exemplo, dissertações, teses e artigos científicos. (MUELLER, 2000).

As secundárias por meio de dicionários, enciclopédias e manuais entre outros, fornecem um refinamento normativo para facilitar o uso das informações contidas nas fontes primárias e, assim, a possibilidade de geração de conhecimentos. No que diz respeito às fontes terciárias, pode-se considerá-las como guias para a obtenção de informações que estão presentes nas fontes de informação primárias e secundárias, exemplifica-se, serviços de indexação e os catálogos impressos e *on-line*, como é o caso do ARGO da FURG. (MUELLER, 2000).

Nesse contexto, é possível afirmar que a amplitude para o conceito de fontes de informação é vasta, sob a perspectiva de que, além das fontes tradicionais, livros, artigos científicos e enciclopédias, as obras de arte, peças museológicas, programas de computador, *sítes* e pessoas são fontes de informação. Por isso, aquilo que possui alguma vinculação informacional e possa gerar conhecimento, servindo assim, como um meio de obtenção da informação para sanar alguma necessidade informacional, seja acadêmico ou pessoal, deve ser considerado uma fonte de informação. (CUNHA, 2001; RODRIGUES; BLATTMANN, 2011).

A maior intensidade na utilização da rede mundial de computadores e a disseminação das TIC"s, neste século, propiciou um novo significado para as fontes de informação, como recursos informacionais facilitadores para a aquisição de informação e geração de conhecimento. (RODRIGUES; BLATTMANN, 2011). Esses recursos podem contribuir ao autor/pesquisador para encontrar materiais disponibilizados por outros indivíduos mesmo que a busca não tenha sido realizada de maneira direta/explicita, ou seja, até mesmo por meio da serendipidade.

Nessa direção, os recursos informacionais podem ser dimensionados em cinco grupos: Bases de dados com sistema de alerta de novas publicações; Bases de dados de teses e dissertações; Gestores de referências bibliográficas; Mecanismos de apoio; e Redes sociais acadêmicas. (CASSOTA *et al.*, 2017). A relação da ColInfo e a ciência se estabelece do pressuposto que parte significativa do fazer a ciência passa por buscar, selecionar, ler, analisar, organizar, escrever e publicar documentos, sendo isso, um conjunto de características que englobam o ato de processar a informação científica. (MARTÍNEZ, 2013).

Esse processo informacional requer do indivíduo uma criticidade, pois a consequente hiperinformação disponível, proveniente do avanço da *web* de forma globalizada, faz com que o sujeito possua competências inerentes ao processo de recebimento e, posterior utilização da informação de forma ética. Leite (2018), de maneira específica à informação científica, lança em seu trabalho alguns critérios para verificação da confiabilidade informacional, sendo-os ligados à autoria, fonte, conteúdo, contexto e replicação, tendo as bases teóricas sedimentadas pelos estudos de Hjørland (2012) e Tomaél, Alcará e Silva (2008), o autor elucida os seus critérios por meio de perguntas que servem de balizas norteadoras aos consumidores da informação, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Os cinco critérios de confiabilidade informacional

CONFIABILIDADE INFORMACIONAL	
Critérios	Perguntas norteadoras para verificação da confiabilidade informacional
Autoria	Quem é o autor? Quais são suas outras pesquisas ou publicações? Qual é a sua formação e especialidade? Quantas referências externas existem mencionando o autor? É possível achar a sua biografia? O autor possui alguma orientação teórica/ideológica? O autor está representando alguma instituição no texto?
Conteúdo	O texto cita suas fontes? Existem coesão e coerência nos argumentos? O texto está claro e bem escrito, de acordo com as normas da língua? O assunto tratado pelo texto é controverso? O texto apresenta diferentes pontos de vista sobre o assunto em questão? O texto parece imparcial, ou defende uma posição clara na argumentação? A linguagem utilizada pelo texto é agressiva ou demonstra algum tipo de preconceito? A linguagem é informal demais? A conclusão do texto pode ser inferida de suas argumentações? O título ou chamada está de acordo com seu conteúdo?
Contexto	Existem data e local de publicação das informações? O texto é a opinião pessoal de um autor ou está apresentado como um relato de acontecimentos? É um texto real ou ficcional? Por que esta informação está sendo veiculada neste momento? Qual era o contexto histórico-social no momento em que o texto foi produzido? As fontes do texto parecem ser confiáveis? Os <i>links</i> disponibilizados funcionam?

Fonte	<p>A página identifica o corpo editorial? Possui alguma aba explicando sua história, seus objetivos e sua localização? Qual o domínio do endereço da página (.org, .com, .gov)? A página faz parte de alguma instituição? Possui muitos anúncios de propaganda (<i>advertising</i>)? O <i>layout</i> das informações parece organizado?</p>
Replicação	<p>O conteúdo da informação foi veiculado por mais quantas fontes? Quem são as fontes que divulgaram a informação também?</p>

Fonte: Adaptado de Leite (2018).

Essas indagações não devem ser vistas como estanques, pois, assim como a sociedade, todas as suas relações merecem novas avaliações, novos conceitos, novas perguntas. Com isso, a obstrução de quaisquer novas maneiras de enxergar os critérios de identificação da confiabilidade da informação tornam-se retrocessos no sentido de que isso evita avaliações e evoluções a respeito das suas constantes mutações sociais que regem a História da humanidade.

Para o convívio dentro de uma cibercultura a verificação da confiabilidade da informação na *web* perfaz um relevante aspecto para as abordagens argumentativas do ser-humano, seja em contextos social, político, econômico ou educacional. Para tanto, observa-se que Martínez (2013) descreve 12 critérios de confiabilidade da informação na *web* (Quadro 10), especialmente voltado para o âmbito acadêmico, mesclando-se de maneira complementar ao exposto anteriormente, sendo assim, salientando que a criticidade e a seleção são competências primordiais para o acesso com efetividade de informações fidedignas na internet.

Quadro 10 - Os 12 critérios de confiabilidade da informação na *web*

CONFIABILIDADE DA INFORMAÇÃO NA WEB	
Critérios	Perguntas norteadoras para verificação da confiabilidade informacional
URL	<p>O que o endereço da página sugere? Qual é o domínio principal (o último código à direita da primeira parte do URL Ou o subdomínio? Qualquer termo significativo?) Você deduz se a raiz é de um site educacional, oficial ou comercial? Educacional ou oficial inspira confiança: onde você classifica isso?</p>

	<p>Outras indicações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (.com): sites de negócios, com interesses comerciais. • (.net): sites de empresas de tecnologia ou comunicação. • (.edu): sites educacionais, de pesquisa, em muitos países. • (.ac.): Sites educativos, de pesquisa, etc. nos países anglo-saxões. • (.org): sites de entidades sem fins lucrativos, podem ter interesses ideológicos. • .es, .uk, .fr, .pt, .de, .mx, .ar, .co, .cl, .pe: estes são domínios geográficos. • ~: Como parte do URL, indica que é uma página pessoal.
Sítio Web	<p>Qual é o sítio onde o conteúdo que você está examinando está hospedado? Que confiança lhe passa? Ao clicar no <i>link</i> Início ou Home é possível visualizar o endereço no navegador da página principal. A quem pertence? Está vinculado com alguma instituição? Quais propósitos, visão e missão desta instituição? Pesquise os <i>links</i> de apresentação: Sobre, Sobre nós, Objetivos, entre outros. Os administradores filtram e controlam o conteúdo publicado ou é um site onde os usuários externos publicam seus conteúdos sem nenhuma avaliação?</p>
Autoria	<p>São os responsáveis diretos pela criação do conteúdo? (Quanto mais anônima a informação, pior. Às vezes, no entanto, a autoria pode não ser pessoal, mas grupos, coletivos ou instituições). Eles são especialistas no assunto? Possuem dados, credenciais, currículos ou formulário de contato? (Tenha em mente que você está procurando informações científicas, de especialistas, não de amadores ou de pessoas que sabem menos ou igual a você).</p>
Vigência	<p>A informação é datada? Por a data, e pelo assunto ou área do conhecimento, você pode considerá-lo atual ou obsoleto?</p> <p>Pode haver outras indicações no texto: Datas citadas, notícias, dados, legislação, referências bibliográficas com ano, entre outros. Embora seja uma indicação indireta, não devemos confundir a data de atualização da página <i>web</i> com a validade ou atualização do conteúdo.</p>
Finalidade	<p>Para que e para quem a página da <i>Web</i> em questão é dirigida? Público-alvo? Para qual finalidade? Adapta-se a exigência universitária?</p> <p>Por exemplo, pergunte a si mesmo: São resultados de pesquisa, para outros pesquisadores? É informação para profissionais/especialistas? É um material educativo e formativo? Qual nível de educação? É informação comercial de uma empresa para potenciais clientes? É conteúdo apenas para gerar tráfego para os anúncios? É divulgação científica? Que nível e para quais pretensões? É informação Estatal para o cidadão?</p>
Rigor	<p>O texto é redigido corretamente? Usa linguagem científica? Expõe corretamente as informações? Justifica suas afirmações por meio de referências bibliográficas? Cita outros estudos ou relatórios, fornece documentação? Inclui dados: experimentos ou cálculos próprios, figuras extraídas de fontes externas?</p>

	Oferece links para outros sites? Transmite segurança?
Consistência	Há questões de coerência às quais você deve ser crítico: A informação inclui contradições internas? Possui declarações suspeitas, contradiz algo que você sabe? Incorpora declarações que em outras fontes aparecem de outra maneira?
Objetividade	Pretende vender algo: uma ideia, um produto? A informação é tendenciosa? Qual é o equilíbrio entre persuasão, opinião e informação? Existem interesses ocultos ou visíveis? A publicidade afeta o conteúdo? (importante monitorar se há vieses ideológica ou não).
Design	Está alinhado ou está desalinhado, graficamente? Velho ou moderno? Acima de tudo: a informação é bem organizada e estruturada? O que domina: textos ou imagens? Atrai a atenção ou é austero? (Informações mais sérias e confiáveis tendem a ser bem apresentadas, mas geralmente são sóbrias). Existe publicidade? Muito invasivo? (O excesso de publicidade revela pouca consideração do valor da informação pelo webmaster: é um sinal ruim).
Relevância	A informação é relevante para o que você está procurando? Responde as suas perguntas? Tem a ver com sua necessidade? (Se não, por melhor que seja, não funciona para você, não é suficiente).
Suficiência	No que diz respeito a página ou conteúdo, quanta informação lhe dá em relação ao seu problema? É o suficiente para o que você está procurando? Abrange todos os aspectos do assunto? Com que grau de detalhe, de profundidade?
Conclusão	Avaliando em resumo todos os aspectos anteriores, que opinião a página lhe dá? O que você analisa? Merece confiança? É apropriado para um estudante universitário? É adequado para sua necessidade? Tem confiabilidade e credibilidade suficientes? Possui conhecimento científico? Seria digno de ser citado em um trabalho acadêmico como representante do estado do conhecimento no assunto?

Fonte: (MARTÍNEZ, 2013, tradução nossa).

Todavia, cabe salientar que estes critérios servem como um guia no qual fornece concepções pertinentes ao auxílio da verificação à fidedignidade dos

materiais selecionados na *web* e que estão aptos para serem utilizados em pesquisas científicas ou em sala de aula. Essas indagações correspondem a como fazer (afirmações ou negações) acerca da confiabilidade da informação, mas a criticidade deve ser o cerne de quaisquer buscas, avaliações e usos de informações e para tanto os apontamentos da Colnfo servem como parâmetros e subsídios para discernimento do indivíduo em relação ao atendimento à sua necessidade de informação.

Nessa esteira, evoca-se a relevância da cientificidade do pensamento histórico ao passo de que a legitimação do poder, como é salientado na dimensão política de Rüsen (2015), necessita invariavelmente da relação mútua de dominação e obediência, como é convalidada na obra ficcional „A revolução dos bichos” do jornalista e romancista britânico George Orwell. Para isso a educação histórica funciona como importante ferramenta argumentativa sobre os posicionamentos sociais e políticos que os sujeitos podem ser condicionados pelo Estado, tendo em vista as situações passadas que são passíveis de relação com o tempo presente.

Nesse contexto, a Colnfo fornece subsídios de equidade sob a perspectiva de um pensamento crítico por parte do indivíduo e, por conseguinte o estabelecimento de um posicionamento ativo sobre a relação de poder e obediência estabelecida nas relações humanas ao longo da vida. O desenvolvimento do comportamento apurado em identificar, acessar e avaliar as informações ascende a Colnfo como um relevante mecanismo educacional (in)formal para o direcionamento ético no uso da informação.

Nessa direção, para o ensino de História se podem destacar algumas fontes de informação que auxiliarão nas abordagens dos professores em sala de aula e suas pesquisas para elaboração de aulas expositivas. Eles podem recorrer a fontes fidedignas de sua área do conhecimento e correlatas. Seguem alguns exemplos no Quadro 11.

Quadro 11 - Exemplos de fontes fidedignas de informação voltadas ao ensino de História

Nome da Base	Conteúdo	Link de acesso
<i>Digital History</i>	Textos e outros materiais educacionais sobre História, provenientes do banco de dados da Universidade de Houston (EUA).	http://www.digitalhistory.uh.edu/index.cfm
<i>History Engine</i>	Ferramenta colaborativa para educação em História.	http://historyengine.richmond.edu/

<i>Library of Anglo-American Culture and History</i>	Guia histórico da Biblioteca Anglo-Americana de Cultura e História. Sendo a Universidade de Göttingen da Alemanha a mantenedora.	https://libaac.de/home/
<i>US History</i>	Possui e-book's gratuitos sobre a História dos Estados Unidos.	http://www.ushistory.org/index.html
<i>Internet Ancient History Sourcebook</i>	Textos completos sobre antigas civilizações, por exemplo, Mesopotâmia e Roma.	https://sourcebooks.fordham.edu/ancient/asbook.asp
<i>Internet Modern History Sourcebook</i>	Materiais sobre História moderna, por exemplo, Revolução Francesa e Nazismo.	https://sourcebooks.fordham.edu/mod/modsbook.asp
<i>Directory of Open Access Books (DOAB)</i>	E-books gratuitos e de livre acesso.	https://www.doabooks.org/doab?uiLanguage=en
Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)	Entrevistas, Arquivos pessoais e E-books.	https://cpdoc.fgv.br/
<i>Gale – Academic OneFile</i>	Cultura Africana, História cultural, Civilizações Pré-Colombianas, entre outros.	http://go-galegroup.ez40.periodicos.capes.gov.br/ps/start.do?p=AO NE&u=capes&authCount=1
<i>RefSeek</i>	Mais de um bilhão de documentos, incluso área do conhecimento de História	https://www.refseek.com/
<i>National Aeronautics and Space Administration (NASA)</i>	Vídeos, Fotografias e E-books sobre missões e história da NASA	https://www.nasa.gov/

Fonte: Elaboração do autor.

A busca por fontes de informações confiáveis na internet é cada vez mais difícil nesta época de hiperinformação disponibilizada na rede, especialmente ao público universitário que encontra dificuldades na seleção e análise do que se pode confiar na rede mundial de computadores. (DOMÍNGUEZ, 2010). Inobstante a isso, se especifica o caso da *Wikipédia* que se sabe de sua utilização por parte de estudantes para elaboração de suas pesquisas e elaboração de trabalhos acadêmicos.

Para muitos professores de História e de tantas outras áreas do conhecimento recai a dúvida se esta rede colaborativa que representa uma enciclopédia sob uma plataforma *online*, pode ser considerada com uma fonte

fidedigna para as incursões dos acadêmicos em suas pesquisas científicas. Para tanto, traz à luz desta discussão a resposta do co-fundador da *Wikipédia*, Jimmy Donal Walles quando inquirido sobre a utilização da *Wikipédia*, por alunos, como fonte de informação para a realização de trabalhos escolares ou acadêmicos, sua resposta foi

Isso é uma má ideia. Acredito que a Wikipédia é um ponto de partida e não um ponto de chegada. Talvez possa ser útil para as crianças que não fazem um trabalho importante, pulando de um tópico para outro. Mas nenhum estudante universitário deve tomá-lo como a fonte principal. (DOMÍNGUEZ, 2010, p. 147, tradução nossa).

Este tipo de declaração revela de maneira contundente em qual deve ser a postura de um docente frente a esse possível dilema que encontra, em não raras vezes, no cotidiano de seu trabalho. Certamente, a permissividade de um professor, por exemplo, no ensino médio, contribui sobremaneira para que este estudante se torne um „pesquisador de *Wikipédia*“ no ensino superior, sendo substancialmente de maior dificuldade modificar essa conduta enraizada em seus trajetos escolares anteriores à academia.

Haja vista que os professores são vistos como exemplos para seus alunos, seja em suas condutas em sala de aula, bem como seus tratamentos interpessoais com outros atores da instituição escolar, não seria diferente ao que se refere a utilização de fontes de informação para a construção de seus trabalhos escolares. Por isso, acredita-se ser indispensável a compreensão do corpo docente atuante no ensino básico e médio sobre a ColInfo, pois o fortalecimento de suas habilidades, destaca-se aqui, sobre a busca, seleção e análise crítica das fontes que serão utilizadas em sala de aula e para os trabalhos solicitados, tornam esse estudante um aprendiz à seu exemplo em como utilizar fontes fidedignas de forma ética, crítica e responsável consigo e a sociedade.

Pinsky (2015) nos lembra as diversas possibilidades de temas que podem ser abordados nas aulas de história, por exemplo, alimentação, gênero, cultura, direitos humanos, meio ambiente, corpo, ciência e tecnologia. Tudo isso em prol da concepção de uma História social e cultural em substituição daquela preocupada apenas em destacar personalidades e fatos impactantes, além de implantar uma visão pluralista em sala de aula. (PINSKY, 2015).

Para tanto, para quaisquer discussões argumentativas serão necessárias bases sólidas teóricas e conceituais, sendo, de suma importância, a atribuição de critérios e habilidades para empenhar esforços que contribuam ao encontro de fontes seguras e confiáveis que deem suporte para atender as necessidades informacionais. Inobstante a isso, a Era da pós-verdade (*Age Post-Truth*) converge para aumentar as dificuldades educacionais, argumentativas e éticas no que se refere ao uso da informação.

Em 2016, o dicionário Oxford escolheu o termo *Post-Truth* (Pós-verdade) sendo a palavra do ano, em decorrência de sua utilização exponencial na eleição presidencial a qual Donald Trump se elegeu o presidente do Estados Unidos da América e na época do referendo britânico sobre a permanência ou saída da Inglaterra da União Europeia. (HANCOCK, 2016). Entende a Pós-verdade como “Relacionando-se ou denotando circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal.” (PÓS-VERDADE, 2019, sem paginação, tradução nossa).

As relações cognitivas e emocionais pelo sujeito incorrem de (re)significados, por vezes, apelativos por um Estado de poder cujo objetivo se finda em manter a relação mútua de soberania e dominação. Diante disso, destaca-se que

A pós-verdade implica, sobretudo, na transmutação acrítica do sujeito que ressignifica a realidade, conforme o conjunto de conveniências ideológicas que se estabelecem no cotidiano dos sujeitos. Essa ressignificação desvirtua a centralidade da verdade como objeto de elucidação e construção de sentidos, tornando-a secundária e promovendo azo a apelos emocionais possivelmente falsificacionistas da realidade. Compreendendo a pós-verdade como uma excrescência de sentidos e significados, é possível afirmar que está presente nos mais diversos segmentos da humanidade. **No entanto, vale destacar que a pós-verdade não é causa, mas consequência de um boom informacional promovido pelas tecnologias criadas nos séculos XX e XXI.** (SILVA, 2018, p. 336-337, grifo nosso).

A pós-verdade se tenciona por diversos aspectos, entre eles, destaca-se a massificação da informação, o senso comum se sobrepõe ao conhecimento científico e a ética como um fenômeno anacrônico. Indubitavelmente, essas relações confluem para a segregação em diversas bolhas informacionais que sucumbem a pluralidade, diversidade e a heterogeneidade sócio-político e cultural. (SILVA, 2018).

Na Era da pós-verdade a ética dos sujeitos „abduzidos“ em suas bolhas informacionais emerge de um reposicionamento argumentativo concebido através de suas crenças e emoções, as quais são as responsáveis pela criação e promoção de informações disseminadas com vistas ao convencimento alheio. (SILVA, 2018). Nessa esteira, a massificação da informação fomenta a pós-verdade por meio da desinformação (*disinformation*) que está intimamente atrelada a falta de competências no uso de fontes de informação e a dificuldade na criticidade das informações recebidas em decorrência da hiperinformação vinculada às mídias digitais fortalecem opiniões baseadas em crenças e ideologias fundidas nas respectivas bolhas informacionais dos sujeitos. (SILVA, 2018; ZATTAR, 2017).

A inabilidade em verificar as fontes, as notícias, as opiniões e, por conseguinte, a saída da bolha informacional a qual está imerso, fortalece de sobremaneira, o detrimento do conhecimento técnico-científico. Isso ocorre porque a manipulação da informação torna presente, em não raras vezes, um conteúdo mais inteligível e de fácil persuasão ao receptor, em contrapartida das teorias e conceitos pré-estabelecidos cientificamente que necessitam de tempo e estudo e, assim mesmo, percorrem pensamentos não-lineares que prescindem de um intelecto crítico e reflexivo com o tempo presente. (SILVA, 2018).

No intento de combater a desinformação, subsídio para a criação de *fake news*, enrijecimento das bolhas informações e, por conseguinte o fortalecimento da era da pós-verdade, a ACRL promoveu uma resolução sobre o acesso preciso as informações. Nessa resolução, destaca-se a oposição a desinformação e a manipulação das mídias que prejudica o acesso a informação com precisão, os profissionais bibliotecários devem fornecer e facilitar o uso de fontes de informação que combatam a desinformação, sendo primordial a ColInfo para os cidadãos e, que sejam feitas parcerias entre os profissionais bibliotecários e/ou bibliotecas para incentivar o acesso a informação com precisão. (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2017).

No que diz respeito a efetivação de parcerias, pressupõe-se que os professores de História sejam atores proativos nesta era da pós-verdade, pois a construção de uma competência narrativa que favoreça a autonomia do indivíduo sobre o seu „fazer“, o seu „pensar“ sócio-político sem a presença da desinformação corrobora para um convívio coletivo plural e diverso. A constatação de que “[...] os movimentos políticos que refutam os dirigentes convencionais nas democracias

liberais e representativas, lançam mão dos elementos mais sentimentais que racionais e não apenas se aproveitam do desconforto, mas contribuem decisivamente para criá-lo e ampliá-lo.” (ZARZALEJOS, 2017, p. 12), afirma decisivamente que o professor de História possui um papel primordial para com a formação dos cidadãos.

O estado monolítico que a pós-verdade, as *fake news* e as bolhas de informação geram nas redes de colaboração entre os indivíduos surge como um dos principais alçozes que o professorado de História terá de encarar em sala de aula. Todavia, mutuamente, essa relação deve gerar licenciados em História preparados para esse enfrentamento de modo crítico e instrumentalizado de competências que serão requisitadas no cotidiano educacional. (PREGO, 2017).

Diante disso, a competência e a habilidade em criar critérios que subsidiem a utilização de fontes de informação fidedignas, as quais auxiliam no uso da informação de forma ética para geração de conhecimento e o desenvolvimento coletivo, perfazem um importante aspecto da ColInfo. Nesse sentido, a inabilidade na elaboração desses critérios e os usos das TIC"s perfaz como consequência o estado monolítico social e/ou uma estupidez coletiva.

Essa estupidez coletiva causa um enrijecimento das bolhas informativas que são „alimentadas“ por *Fake News* consubstanciadas pela desinformação aliada a pós-verdade, que se mostra como um potencial criador de regimes fascistas baseados em crenças e emoções manipuladas por quem exerce o poder ou se beneficie de alguma maneira. Diante disso, se apresenta a seguir os procedimentos metodológicos empregados no presente estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao projetar uma pesquisa científica, indubitavelmente, objetiva-se a obtenção de resultados que possam sanar lacunas ainda não abordadas na ciência. Para isso o caminho processual incorre em procedimentos sistemáticos, sendo primordial a utilização de técnicas de investigação e métodos científicos. (GIL, 2010).

Nesse contexto, este estudo é caracterizado por uma abordagem qualitativa, pois a partir das relações e interações ocorreram as inferências do pesquisador junto ao fenômeno estudado. (APPOLINÁRIO, 2011). Ademais, referente aos objetivos, este trabalho é descrito como uma pesquisa explicativa, pois analisou os fenômenos estudados por meio de inferências possibilitadas por métodos qualitativos. (SEVERINO, 2007).

O universo deste estudo se estabeleceu nos cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul cujo recorte é apontado como amostra para estabelecer a atual visão sobre o uso ético da informação no ensino de História.

A obtenção dos dados ocorreu por meio do envio de um questionário elaborado no *Google Drive* – Formulários, o qual foi encaminhado para os docentes. O envio foi realizado por *e-mail*, para cada docente que preenche o quadro dos cursos de licenciaturas em História de cada instituição analisada.

Foi enviado o instrumento de pesquisa para 107 docentes que atuam nos cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Essa identificação foi realizada de duas maneiras – buscas nos sites oficiais e solicitações de listagem para as coordenações dos cursos.

No que diz respeito à análise documental, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) presenciais de licenciatura em História. A partir dessa análise, tencionou-se em verificar as relações entre as competências pretendidas nos PPC's e a dimensão ética da competência em informação. Para realização desta relação foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) na apreciação documental dos PPC's, bem como as respostas advindas do questionário.

Nessa esteira, em posse dos documentos, os estágios de análise se estabeleceram em organização da análise, codificação, categorização e a inferência. A organização da análise perpassou fundamentalmente pela escolha

documental para a criação de indicadores que nortearam as interpretações finais (BARDIN, 2011).

A codificação foi considerada como um tratamento documental no qual foi enquadrada em regras que transformaram o texto, em sua forma „bruta”, em índices nos quais foram possíveis de classificar e agregar características do texto. Ao passo que em seguida ocorreu a categorização que se apresentou como unidades de registro as quais possibilitaram a agrupação por características de semelhança. (BARDIN, 2011).

As categorias estabelecidas para o presente estudo foram: Fontes de informação (usos, indicações, e parâmetros da ColInfo), Confiabilidade das fontes, *Práxis* na conduta ética científica e Projetos Pedagógicos dos cursos. Essas categorias se entremeiam com os objetivos sob a égide de uma parametrização que configure a possibilidade de inferências e, por conseguinte a análise de conteúdo.

Na categoria Fontes de informação apoia-se na contribuição conceitual da ALA ao considerar um indivíduo competente em informação sob o viés do uso ético da informação, o qual espera que ele obtenha resultados positivos sobre alguns indicadores que corroborem para essa competência.

Diante disso, enseja-se que o sujeito identifique aspectos sobre privacidade e segurança da informação em ambientes eletrônicos e/ou virtuais, discuta as questões pertinentes ao acesso livre e o acesso pago de publicações científicas e/ou notícias publicadas em meios de comunicação e compreensão dos direitos autorais, propriedade intelectual e os usos éticos e legais sobre produtos que tenham proteção jurídica. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000). Com base nestas considerações, pressupõe-se averiguar o uso de fontes de informação para o ensino de História utilizadas e indicadas pelos professores.

No que concerne a categoria da Confiabilidade das fontes de informação aponta-se em sua finalidade investigar se os professores orientam sobre quais critérios utilizar para conferir a confiabilidade das fontes de informação. Nesse contexto, Almeida (2011) concebe uma visão interessante de que o historiador possui a perspicácia em anotar a confiabilidade de suas fontes há muito tempo, pois a incerteza faz parte de sua atuação profissional, tendo em vista que “Um documento impresso pode ser falso. Uma fotografia antiga pode ser fraudulenta.” (ALMEIDA, 2011, p. 21-22).

Todavia, em uma época de hiperinformação medidas cautelares acerca da verificação das fontes de informação se tornam relevantes para que não se corra o risco de sucumbir a informações errôneas e/ou manipuladas. Para tanto as medidas e os critérios estabelecidos por Krokosz (2011), Leite (2018) e Martínez (2013) subscrevem importantes auxílios no que tangem a instrumentalização das habilidades concernentes a atribuição da fidedignidade informacional.

Sobre a categoria, *Práxis* na conduta ética científica visualiza-se como basilar o entendimento do que seja o plágio, sob a compreensão de que não se atribua para si as criações intelectuais de outras pessoas, e a consciência da falta de ética na constituição de dados falsos em pesquisa científicas e acadêmicas. Sendo necessário o cumprimento de políticas/diretrizes estabelecidas pela instituição mantenedora dos recursos informacionais que serão utilizados, sendo o sujeito competente em armazenar e disseminar textos, dados, imagens ou sons de modo ético e legal. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000). Por isso, há perspectiva em identificar como os professores orientam em relação a má conduta na produção de textos acadêmicos.

No que se refere a categoria dos Projetos Pedagógicos do Cursos se indica o pressuposto de que a Resolução CNE/CES 13, de março de 2002 estabeleceu as diretrizes curriculares para o cursos de História no Brasil. Nesse caminho, verifica-se que os PPC"s destes cursos devem indicar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) **as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;**
- c) **as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura**
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002, sem paginação, grifo nosso).

Diante disso, há perspectiva de análise nestes documentos de quais competências e habilidades se dispõem em cada instituição, que compõem o *corpus* do presente estudo, para a formação dos futuros professores de História da rede educacional brasileira. Sob este aspecto, propõe-se observar as possíveis convergências e divergências no que se refere a dimensão ética da competência em

informação, tendo por objetivo relacionar as competências pretendidas nos projetos pedagógicos dos cursos e a dimensão ética da competência em informação.

Diante disso, há o processo de inferências que consiste na interpretação possibilitada pelo estabelecimento de critérios e categorias e o cumprimento analítico destes estágios. Essas inferências incorrem das análises dos conteúdos propostos nos documentos que foram analisados – os PPC's – e as respostas obtidas com o instrumento de pesquisa, tendo em perspectiva o alcance dos objetivos propostos no presente trabalho. (BARDIN, 2011).

Sob essa perspectiva, se visualizou a possibilidade de criação de um plano de ensino o qual pudesse abarcar diversas concepções teóricas e técnicas de compreensão da dimensão ética da informação e sua relação com o ensino de História.

A ideia do pesquisador do presente estudo se tenciona na direção de que esse plano de ensino seja implementado em quaisquer instituições de ensino superior que ofereçam o curso de licenciatura em História. Pensa-se que as atribuições conceituais estabelecidas nesse plano de ensino contribuam, sobretudo, para o acréscimo curricular dos acadêmicos das licenciaturas em História, sob o ponto de vista da elucidação da relevância do uso ético da informação na ciência histórica.

A construção do plano de ensino se direcionou para as discussões acerca da conduta ética na pesquisa científica, hiperinformação, desinformação, *Fake News* e pós-verdade. Além disso, se envolve nessas discussões o entendimento do direito autoral e propriedade intelectual, bem como as atribuições do professor de História no ensino básico, sob a compreensão de orientar a produção escolar e a relação com a conduta ética. Com base nisso, a seguir, se apresentam as discussões e inferências delineadas por meio dos resultados obtidos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nessa seção serão empregadas as técnicas de análise de conteúdo para reflexão e inferências, que consubstanciaram as considerações finais sob a perspectiva dos objetivos propostos no presente estudo. Nesse sentido, pretende-se, em um primeiro momento, discutir os PPC"s dos cursos presenciais de licenciatura em História e as suas reflexões pertinentes, especialmente, a dimensão ética da ColInfo.

Além disso, sob a perspectiva de entremear uma construção dialógica entre o que está documentado nos PPC"s e a relevância que os docentes evocam para determinadas competências, habilidades e conteúdos atribuídos em suas disciplinas em prol ao atendimento do PPC, faz do questionário encaminhado e respondido por esses profissionais, o próximo objeto de análise e interpretações, que constituem essa seção. Diante do exposto, por meio do Quadro 12, há caracterização das instituições de ensino superior e seus respectivos cursos presenciais de Licenciatura em História.

Quadro 12 - Características dos cursos de História/Licenciatura

INSTITUIÇÃO	ANO DE FUNDAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA/ LICENCIATURA	NÚMERO DE INGRESSOS AO ANO
FURG	1979	32
UFPEl	1980	50
UFSM	1975 - Licenciatura 2015 - Licenciatura/Bacharelado	35
UNIPAMPA	2014	50
UFFS	2010	50
UFRGS	1942	50 (Diurno) 60 (Noturno)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, outra caracterização que merece ser evidenciada se relaciona aos conceitos atribuídos pelo MEC. Em consulta ao portal e-MEC foi possível verificar as notas das últimas avaliações dos cursos presenciais de licenciatura em História das universidades em análise, conforme a Tabela 3

Tabela 3 - Avaliações do MEC para os cursos presenciais de História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

INSTITUIÇÃO	ANO	NOTA DO MEC
FURG	2017	4
	2014	4
	2011	4
UFPeI	2017	4
	2014	3
	2011	4
UFSM	2017	4
	2014	4
	2011	3
UNIPAMPA	2017	4
	2014	4
	-	-
UFFS	2017	4
	2014	4
	-	-
UFRGS	2017	4
	2014	4
	2011	3

Fonte: Adaptado do e-MEC (BRASIL, 2019).

Nota-se a homogeneidade nos conceitos recebidos pelos cursos de licenciatura em História das instituições gaúchas no que se refere a última avaliação, sendo percebida a nota 4 para todos os cursos. Vale ressaltar que os relatórios de avaliação dos cursos possuem diversos nuances de aferição por parte dos professores avaliadores sendo por fim atribuído um conceito final para o curso, a análise dos detalhes de cada relatório não perfaz objetivo nesse estudo, sendo percebido para as inferências aqui estabelecidas apenas a nota final publicada.

Com isso, é possível interpretar duas visões no que concerne esses conceitos dos cursos em análise, um aspecto remete a um padrão acadêmico nos

curso de licenciatura em História das universidades do Rio Grande do Sul, sendo aferido o conceito 4 em todos eles, portanto não havendo discrepâncias em suas diversas dimensões de avaliação. Outro ponto de vista se direciona para a verificação de que não há um curso presencial de licenciatura em História de excelência, ou seja, conceito 5, no Rio Grande do Sul, perfazendo um relevante aspecto para a atribuição de metas institucionais e/ou dos próprios cursos para futuras avaliações do MEC.

Após essa caracterização geral dos cursos em análise, menciona-se que as três próximas seções se debruçam nas discussões sobre os PPC's em três dimensões – Objetivos, Perfil do egresso e Competências e Habilidades – respectivamente. A construção dialógica de discussão entre esses aspectos descritos nos PPC's e a dimensão ética da informação direcionam as inferências estabelecidas no presente estudo.

4.1 DISCUTINDO OS OBJETIVOS DESCRITOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Nessa seção são abordados os objetivos propostos pelos cursos de licenciatura em História das universidades analisadas. Em um primeiro momento é apresentado no Quadro 13 o objetivo geral de cada instituição e, posteriormente foram analisados os objetivos específicos.

Quadro 13 - Objetivo geral de cada curso presencial de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL DO CURSO
FURG	Aprimorar o conhecimento histórico no que tange à História Geral, História do Brasil, História da América, História Regional e local, bem como o conhecimento sobre Teoria e Metodologias do Ensino e da Pesquisa em História, buscando formar profissionais capacitados ao Magistério na área de História da Educação Básica e Profissionalizante e, dentro de uma visão multidisciplinar preparar o profissional para o mundo do trabalho e para o exercício da docência comprometida com os valores humanos. O curso de História Licenciatura da FURG tem por missão formar professores de História com uma visão crítica da sociedade, capacitando-os para o exercício da profissão em diferentes espaços, tanto públicos quanto privados. Sua atuação deve primar, sobretudo pelo compromisso ético da profissão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 18).
UFPeI	Formar professores habilitados para o trabalho em equipe (interação entre pessoas) e inter/transdisciplinar (interação entre saberes), buscando a maior aproximação possível com o universo do exercício profissional, colocando os licenciandos em contato direto com as escolas - no intuito de aprimorar sua formação como docentes - e com as fontes de informações históricas (documentos, pessoas, objetos)

	necessárias à produção do conhecimento histórico – no intuito de aprimorar sua formação como pesquisadores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2010, p. 4).
UFSM	O Curso de História da UFSM visa formar o licenciado e o bacharel em História, ou seja, historiadores licenciados, capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa, com uma perspectiva crítica e reflexiva especialmente sobre a realidade brasileira e americana, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem, bem como pretende promover o estímulo e a qualificação contínua de seu quadro profissional, no qual possibilitará um trabalho integrado entre graduação e pós graduação, no ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).
UNIPAMPA	Formação qualificada de docentes para o ensino de História, apoiados nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 41).
UFFS	Formar professores-pesquisadores para atuarem com qualidade nas diversas esferas do ensino e pesquisa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p. 23).
UFRGS	O objetivo principal do curso de Licenciatura em História é a formação de professores pesquisadores para atuarem nos diversos níveis do ensino de História, a começar pelo fundamental e médio, incluindo igualmente o superior e outros como cursos em geral. Para isso, o curso forma seus discentes a partir de uma visão ampla das problemáticas educacionais, históricas, cronológicas e temáticas, incluindo conhecimentos dos diversos campos das humanidades. Forma igualmente historiadores habilitados a desenvolverem pesquisas históricas e a atuarem em espaços e atividades voltadas ao patrimônio histórico-cultural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17).

Fonte: Adaptado dos PPC's da FURG, UFPel, UFSM, UNIPAMPA, UFFS e UFRGS.

A primeira instância de análise se direciona sobre a verificação de que apenas o curso de licenciatura em História da FURG indica explicitamente em seu objetivo geral o compromisso ético com a profissão. Nessa esteira, é preciso estabelecer o bojo do compromisso ético para com o licenciado em História, o qual deve ser entendido em todas as suas dimensões, incluindo o uso ético da informação.

Diante do conteúdo discursivo contido na seção dos objetivos específicos dos PPC's em análise é possível criar inferências temáticas que auxiliam na compreensão do direcionamento estabelecido por esses cursos de licenciatura. Portanto, confere-se a aplicação de algumas categorias de análise, especificamente para os objetivos específicos, são elas: I - ColInfo, II - Práticas pedagógicas, III - Ética e IV - Multidisciplinaridade.

Essas categorias foram criadas, pois versam sobre as tratativas que se encaminham para análise no presente estudo, conferindo, assim, a possibilidade de relação entre a ColInfo e o ensino de História nas universidades federais gaúchas.

I – ColInfo: No Quadro 14 estão apresentados os objetivos específicos os quais foram relacionados à ColInfo.

Quadro 14 - Objetivos específicos que se relacionam à ColInfo

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS ESPECIFICOS
FURG	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 19).
UFSM	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar o domínio dos conteúdos específicos e os métodos e técnicas pedagógicas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, que permitem tanto a sua revisão e produção, como a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino [...]; - Desenvolver Grupos/Núcleos de Pesquisa e conseqüente linhas de pesquisa como forma de permanente atualização, qualificação e produção, integrando com isso a pesquisa, o ensino e a extensão na Graduação e esta com o Pós-graduação; - Criar mecanismos de contato e inter-relação/diálogo entre os membros (docentes, discentes, técnicos administrativos) da UFSM e a comunidade, através de programas de extensão, pesquisa e ensino, de caráter educacional e social; - Possibilitar, através de programas institucionais, as relações de intercâmbio com outras realidades tanto em nível regional, nacional como internacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).
UNIPAMPA	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar ao exercício do trabalho de licenciados(as) em História, em todas as suas dimensões, o que supõe domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção, crítica e difusão; - Busca de competências, mediante o desenvolvimento de habilidades específicas, esperando-se que a natureza relacional do saber histórico contribua efetivamente para a formação de indivíduos indagadores, criativos e autônomos, que intervenham propositivamente na sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 42).
UFFS	<ul style="list-style-type: none"> - Interferir com criticidade e autonomia nos mais diversos acontecimentos sociais e políticos. - Elaborar, coordenar, executar, desenvolver e avaliar projetos de pesquisa, ensino e difusão, visando uma interferência significativa na sociedade. - Reconhecer o papel social e político do professor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p. 23).

Fonte: Adaptado dos PPC's da FURG, UFSM, UNIPAMPA e UFFS.

Os objetivos apresentados estão substancialmente relacionados ao conceito de ColInfo estabelecido pela *Association of College and Research Libraries* (2016) os quais são evidenciados por determinadas terminologias, tais como: „produção do conhecimento“; transmissão do conhecimento“; diálogo entre os membros“; relações de intercâmbio“; „busca de competências“; Intervir com criticidade“; „reconhecer o papel social“. Todas as dimensões estabelecidas por esses objetivos estão

atreladas as diretrizes da ACRL que compõem os campos de atuação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, sendo crucial o aparelhamento para o desenvolvimento do conjunto de capacidades integradas e que funcionam como engrenagens para a compreensão da formação e valoração da informação. Assim sendo, por conseguinte, para o diálogo coletivo e elaboração de novos conhecimentos. (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016).

Acredita-se que a identificação esmiuçada dos objetivos fortaleçam o entendimento e o direcionamento que o curso quer promover em suas concepções didático-metodológicas. Por isso, cabe salientar que os PPC's dos cursos de licenciatura em História da UFPel e da UFRGS não possuem, em seus respectivos documentos, objetivos específicos, sob essa perspectiva, considera-se que essas duas instituições estão aquém no que concerne a esse aspecto e impossibilita as inferências que se seguem.

II – Práticas pedagógicas: No Quadro 15 há a identificação dos objetivos que são entendidas como referentes às práticas pedagógicas. Essas que devem ser compreendidas como fatores basilares nas edificações conceituais da aplicação da ColInfo e, em especial da dimensão ética.

Quadro 15 - Objetivos específicos que se relacionam às Práticas pedagógicas

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS ESPECIFICOS
FURG	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a pesquisa histórica com base em pressupostos teórico metodológicos renovados, analisando as várias formas de „fazer história” consagradas pela historiografia; - Desenvolver habilidades voltadas para o exercício do magistério na educação básica e profissional através de conhecimentos e pesquisas na área educacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 19).
UFSM	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a formação de profissionais habilitados para atuarem no magistério em todos os níveis, no ensino formal e não formal, nos institutos e órgãos de pesquisa, preservação do patrimônio, assessorias e consultorias à entidades públicas e privadas nos setores culturais, editoriais, políticos, artísticos, turísticos, sociais, nos meios de comunicação, entre outros; - Capacitar o domínio dos conteúdos específicos e os métodos e técnicas pedagógicas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, que permitem tanto a sua revisão e produção, como a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (ensinos fundamental, médio, e em cursos de educação básica em nível superior, ensino superior na área específica, ou no ensino informal) e em suas funções e demais encargos e atividades profissionais; - Possibilitar uma flexibilidade na formação profissional, enquanto opção de sua especialidade moldada por opção de linha de pesquisa (Núcleos/Grupos),

	resultando em uma prática na produção do conhecimento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).
UNIPAMPA	- Não possui objetivos específicos que contemplem essa categoria.
UFFS	- Reconhecer o papel social e político do professor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p. 23).

Fonte: Adaptado dos PPC's da FURG, UFSM, UNIPAMPA e UFFS.

Sob a perspectiva de uma educação plural e democrática cuja teia de relações entre docentes e discentes são ampliadas pela união de conhecimentos sociais, políticos e éticos em comunhão de preceitos didático-pedagógicos, a tarefa de formar pessoas torna-se cada vez mais desafiadora. (COMARÚ; OLIVEIRA, 2011). Nesse caminho, importa lembrar que o processo de ensino passou de uma percepção voltada à transmissão de experiências e informações para o aperfeiçoamento da significância do que é estudado, sendo desenvolvida a aprendizagem e a capacidade de pensar dos discentes. (MASETTO, 2003).

Sob esse entendimento, acredita-se que o PPC do curso de licenciatura em História da UFFS reflete de maneira emblemática ao objetivar a busca pelo reconhecimento político e social desse professor de História. Esse tipo de busca transcende as concepções teórico-metodológicas do „fazer história" e indica uma preocupação social para com esses atores educacionais, os quais não podem ser circunscritos em um estereótipo de transmissor/reprodutor de conhecimentos, pois é por meio do pensamento histórico que há legitimação da liberdade humana. (RÜSEN, 2015; SCHMIDT, 2009).

III – Ética: A construção ética que deve pontuar a profissão de professor de História não pode ser esquecida nos estabelecimentos norteadores dos PPC's. Com isso, o Quadro 16 refere-se aos objetivos diretamente relacionados à ética.

Quadro 16 - Objetivos específicos que se relacionam à Ética

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS ESPECIFICOS
FURG	- Não possui objetivos específicos que contemplem essa categoria.
UFSM	- Pautar em sua vida acadêmica, enquanto em uma Universidade Pública, por uma atuação profissional e social comprometida com a ética e com o exercício da cidadania; - Priorizar uma formação que valorize e vivencie a ética, o respeito humano, a solidariedade, a visão crítica e criativa, o crescimento contínuo, a responsabilidade

	individual e social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).
UNIPAMPA	- Desenvolver competências e habilidades que proporcionem aos futuros(as) licenciados(as) em História uma prática profissional responsável, ética e comprometida com a qualificação da Educação Básica do país e da região. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 42).
UFFS	- Não possui objetivos específicos que contemplem essa categoria.

Fonte: Adaptado dos PPC's da FURG, UFSM, UNIPAMPA e UFFS.

É necessário destacar os PPC's dos cursos de licenciatura em História da UFSM e da UNIPAMPA por apresentarem duas menções e uma menção do termo ética, respectivamente. Apesar dessas menções não estarem explicitamente relacionada à dimensão ética da ColInfo é possível apreciar uma associação implícita com a referida dimensão.

Ao compreender a concepção de Vitorino; Piantola (2011) sobre a dimensão ética da ColInfo, percebe-se a conexão nas abordagens pretendidas nos PPC's dos cursos dessas duas instituições. O desenvolvimento de competências e habilidades e a valorização em sua formação para uma prática profissional ética corroboram substancialmente para o comprometimento dessas instituições com o componente ético da ColInfo, o qual visa, em linhas gerais, o uso da informação com responsabilidade, criticidade e entendimento legal, sob o direcionamento da realização do bem comum. (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

IV – Multidisciplinaridade: A visão de uma multidisciplinaridade fornece um aspecto importante a ser considerado ao dialogar com o aprendizado ao longo da vida. Pois é preciso compreender a educação como um processo de integração de conhecimentos, o qual o docente centra-se no sujeito aprendente. (GROTZ, 2018).

Porém essa „via de mão dupla" (Professor – Aluno) deve estar disposta e capacitada a aprender, desaprender e reaprender de modo contínuo. Sob a condição de buscar novos conhecimentos de maneira permanente ao longo da vida, seja na educação formal ou informal. (GROTZ, 2018).

Quadro 17 - Objetivos específicos que se relacionam à Multidisciplinaridade

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS ESPECIFICOS
FURG	- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; - estimular a capacitação dos licenciandos para dialogarem com as demais licenciaturas, favorecendo uma formação mais completa e problematizadora das temáticas educacionais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 18).

UFSM	- Permitir a formação de profissionais que saibam transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, abertos e capacitados a uma relação de diálogo, aprofundamento e complementaridade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).
UNIPAMPA	- Não possui objetivos específicos que contemplem essa categoria.
UFFS	Transitar pelas áreas afins da história visando uma prática mais qualificada no ensino e na pesquisa.(UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p. 23).

Fonte: Adaptado dos PPC's da FURG, UFSM, UNIPAMPA e UFFS.

Sob à luz da educação formal, como é o caso das licenciaturas em História, os registros supramencionados, perfazem relevantes aspectos para a construção ideológica multifacetada dos egressos desses cursos. Essa construção reforça o combate à pós-verdade e auxilia os futuros professores em ampliar o trânsito em diversas áreas afins à História, que poderão englobar práticas diversas que fomentem a discussão teórico-metodológica no processo de ensino-aprendizagem, a fim de complementar e problematizar questões relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Diante da discussão expositiva sobre os objetivos (geral e específicos) apresentados nos PPC's e suas possibilidades de relação com a ColInfo, processos pedagógicos, ética e multidisciplinaridade foi possível identificar os pontos fortes e as fraquezas da construção das licenciaturas presenciais gaúchas, em História, para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos futuros professores de História. Tendo em vista que as discussões se fortalecem em totalidade de visões, segue-se na próxima seção para a compreensão e estreitamento de relações com a ColInfo, as discussões sobre o perfil de egressos propostos nos PPC's.

4.2 DISCUTINDO O PERFIL DOS EGRESSOS DESCRITOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Sobre as descrições dos perfis pretendidos para os egressos dos cursos de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul é possível verificar uma homogeneidade entre as seis instituições no que diz respeito às práticas de investigação, produção e difusão do conhecimento histórico. Nesse ponto é relevante suscitar a permeabilidade da competência narrativa-informacional, sob a perspectiva de que saber buscar, como acessar de maneira efetiva, avaliar a sua relevância para o tema investigado, organizar a informação encontrada e

transformar em conhecimento são aspectos primordiais no que tange a essa característica pretendida no perfil dos egressos. (DUDZIAK, 2001).

Ademais, a investigação, a produção e a difusão do conhecimento histórico perpassam intimamente pelo entendimento de que existe uma relação da ciência e a ColInfo, sob a perspectiva de que buscar, selecionar, ler, analisar, organizar, escrever e publicar documentos é parte fundamental do ato de fazer ciência. (MARTÍNEZ, 2013). Com isso, estreita-se a percepção de que esse aspecto pretendido no perfil dos egressos licenciados em História das IES analisadas no presente estudo se entremeia ao entendimento de que as fontes de informação variam muito em conteúdo e formato e têm relevância e valor variados, dependendo das necessidades e da natureza da pesquisa. (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016, sem paginação, tradução nossa).

Por isso, percebe-se a importância dada em todos os PPC's no que se refere a essa característica. Todavia, cabe salientar a relevância em associar a ColInfo como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura em História. Nesse sentido, verificou-se uma maior especificidade nos PPC's da UFPel e UFRGS no que concerne a recursos eletrônicos, "[...] sendo positiva a utilização de recursos áudio-visuais e outros recursos tecnológicos e artísticos disponíveis." (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2010, p. 135) e "Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa [...] vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros." (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 62).

A relação ética sobre a aferição e o uso adequado da informação fidedigna pelos educadores torna-se um relevante aspecto no que diz respeito a responsabilidade social dos docentes formadores de futuros professores. (ALVES, 2016). Diante disso, a identificação da palavra „ética" na caracterização do perfil do egresso é encontrada nos PPC's da UFSM, UNIPAMPA e UFRGS, sendo assim mencionados: "Esse profissional deve comprometer-se com a educação e o conhecimento pautado nos valores de ética, justiça, respeito à identidade e diversidade, compromisso social, inovação e responsabilidade." (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação); "[...] promoção de atividades que coliguem a tolerância, a ética e o respeito às diferenças por meio do enriquecimento cultural; do desenvolvimento de práticas investigativas, atividades de questionamento, reflexão [...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p.

43) e “Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 62).

Nessa esteira, percebe-se a preocupação dessas instituições em agregar a ética como item de alcance para formar esses egressos e futuros docentes. Desta forma, é imprescindível consubstanciar a ética como um conjunto de ações profissionais e pessoais das quais se enquadra, também, o uso ético da informação em que se prescreve como uma retroalimentação na qual os cursos de licenciatura em História formam professores capacitados em utilizar a informação de modo ético para com seus discentes, sob a perspectiva de que esses egressos possam realizar o mesmo processo em todos os graus de escolarização, agora como professores.

Outro ponto percebido e que merece destaque é a preocupação (de modo implícito) descrito no PPC da UFPel sobre a pós-verdade na formação de futuros professores de História.

O licenciado deve ser alguém comprometido com a liberdade intelectual e científica, entendendo que o **conhecimento não pode ser subordinado por convicções obscurantistas e preconceitos**. Com base em seu compromisso com a liberdade de pensamento, deverá sempre **lutar contra o cerceamento ideológico sob qualquer forma e manifestação**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2010, p. 135).

Diante disso, evoca-se a compreensão da pós-verdade como uma segregação em diversas bolhas informacionais que extingue a pluralidade, diversidade e a heterogeneidade sócio-político e cultural. O invólucro que a pós-verdade cria por meio da massificação da informação e a ética como um fenômeno anacrônico são as condições basilares à manifestação ao cerceamento ideológico. (PÓS-VERDADE, 2019; SILVA, 2018).

O comprometimento com a liberdade intelectual e científica preconizado pelo curso da UFPel está alinhado com uso crítico da informação, de modo que, a dimensão ética da ColInfo seja propulsora na atuação contra a pós-verdade em sala de aula. A pós-verdade vista como uma transmutação acrítica do sujeito que ressignifica a realidade, torna a „verdade” promovida por sua conveniência ideológica, a estabelecida em seu cotidiano, afetando de alguma maneira a todos ao seu redor, pois ela está presente em diversos segmentos da humanidade, incluindo a sala de aula. (SILVA, 2018).

Por isso, o aparelhamento conceitual e prático dos discentes dos cursos de História em relação a dimensão ética da ColInfo se alicerça como relevante no engajamento político-social dos futuros professores de História. Diante disso, a compreensão das competências e habilidades a que se pretendem as licenciaturas em análise se torna um importante recurso analítico para o entendimento do panorama atual desses cursos e o que será efetivado na próxima seção.

4.3 DISCUTINDO AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESCRITAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Em um primeiro momento é preciso ressaltar que as análises sobre as competências e habilidades pretendidas para os acadêmicos dos cursos presenciais em licenciatura em História das universidades federais gaúchas são baseadas nas concepções éticas da ColInfo. Em se tratando de padrões, podemos destacar a existência do Quadro Europeu de Competência Digital, que é um marco mais recente (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017), e dos padrões da *Association of College and Research Libraries*. Tendo em vista a expansão e consolidação desse último no âmbito brasileiro, bem como a familiaridade do pesquisador para com o mesmo, se optou para o presente estudo, pela utilização dos padrões instituídos pela ACRL.

Diante disso, os três indicadores promovidos pela *Association of College and Research Libraries* (2000) no que se refere ao uso da informação em conformidade com os seus aspectos legais e éticos são basilares para a contextualização das inferências percebidas nas descrições referendadas pelos PPC's das instituições em análise. Sob a consideração de que os indicadores de desempenho sobre o uso da informação de maneira ética e legal, voltados ao ensino superior, apresentam-se da seguinte forma:

- 1 - O estudante com conhecimentos de informação compreende muitos dos aspectos éticos, legais e questões socioeconômicas que envolvem informação e tecnologia da informação;
- 2 - O aluno alfabetizado segue as leis, regulamentos, normas institucionais políticas e etiqueta relacionadas ao acesso e uso de recursos de informação;
- 3 - O acadêmico com conhecimento de informação reconhece o uso das fontes de informação na comunicação do produto ou desempenho. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000, p. 14, tradução nossa)

Alicerçado nesses preceitos estabelecidos pela ACRL é possível afirmar que os cursos em análise permeiam, ainda de forma parcial, as questões éticas da ColInfo, ou seja, a maior parte das licenciaturas analisadas não apresentam todos os indicadores em seus preceitos sobre as competências e habilidades. Percebem-se lampejos de compreensão ao associar essa dimensão da ColInfo – ética – a constituição de competências e habilidades do acadêmico de licenciatura em História.

O PPC da UFRGS é a único que mostra indícios reais de preocupação e relações com todos os indicadores propostos pela ACRL. No Quadro 18 são relacionados os indicadores da ACRL e a competência e habilidades pretendidas pelas licenciaturas em História das universidades federais do Rio Grande do Sul.

Quadro 18 - Competências e habilidades e seus respectivos indicadores

INSTITUIÇÃO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	INDICADOR DE DESEMPENHO
FURG	- Desenvolver e utilizar novas tecnologias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 20).	1
UFPel	- Ter domínio da utilização de recursos audio-visuais e outros recursos tecnológicos e artísticos disponíveis. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2010, p. 4).	1
UFSM	- Posicionar-se eticamente, com responsabilidade social e profissional, pela defesa da dignidade humana e o respeito pela diferença, conscientes que são formados por uma Instituição Pública. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).	2
UFFS	- Não identificadas	
UNIPAMPA	- Competência na utilização da informática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 43).	1
	- Capacidade de interpretar, por meio de fontes e linguagens diversas, as experiências históricas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 66).	3
	- Capacidade de selecionar, organizar, sistematizar e interpretar bibliografia para um determinado tema de História, percebendo a sua historicidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 66).	3
	- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 67).	1
UFRGS	- Relacionar e questionar a linguagem dos meios de comunicação e seu uso nos processos didático-pedagógicos, especialmente no ensino de História, demonstrando domínio e crítica das novas tecnologias de informação e comunicação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018,	1, 2 e 3

p. 67).	
- Analisar, produzir e difundir recursos didático-pedagógicos pertinentes ao ensino de História. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 68).	3
- Desenvolver metodologias de ensino que possibilitem aos alunos da educação básica compreender os processos pelos quais se constrói o conhecimento histórico e os diferentes tipos de fontes utilizadas no trabalho dos historiadores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 68).	3
- Compreender a dimensão ética do conhecimento histórico, especialmente quando vinculado ao ensino de História, o qual, a par da sua validade explicativa, é matéria prima ideológico-política para legitimação ou contestação de diferentes projetos sobre a sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 68).	1 e 2

Fonte: Elaborado pelo autor.

É fulcral salientar que, desde o final do século XX, as consequências da utilização de TIC"s em diversos aspectos, por exemplo, na produção, armazenamento e divulgação de informações foram cruciais para as discussões acerca da ética da informação. Sendo percebido que o desenvolvimento e utilização das TIC"s trouxeram consequências benéficas à sociedade, porém os problemas éticos relacionados ao uso da informação vieram acoplados a essas repercussões. (PELLEGRINI; VITORINO, 2018).

Sob a perspectiva da dimensão ética da Colnfo é possível observar que a ação humana é basilar para a compreensão e apreensão dessa competência. Nessa direção, as deturpações comunicativo-informacionais impactam (in)diretamente nas condutas individuais, sejam elas de âmbito profissional ou pessoal, havendo assim, a necessidade de aplicabilidade da competência em informação a fim de equilibrar valores conflitantes, culminando em ações que estejam voltadas para o bem coletivo, sendo esse o cerne da dimensão ética. (PELLEGRINI; VITORINO, 2018).

Nessa esteira, compreende-se que a formação de licenciados em História deve perpassar por aspectos convergentes em seu bojo formativo, atribuídos nas competências e habilidades esperadas pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Diante disso, percebe-se que o curso da UFRGS está mais avançado em comparação as outras universidades analisadas no que se refere a apreciação reflexiva sobre a dimensão ética estabelecida pela ACRL.

Veja-se a busca por competências e habilidades que visem a capacidade de selecionar, organizar, sistematizar bibliografias e interpretar fontes e linguagens

diversas. Além disso, há o complemento pelo compromisso ético em sua atuação social, sendo consonante com a premissa do bem coletivo diante da aplicação da ColInfo. (PELLEGRINI; VITORINO, 2018; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A percepção de que a hiperinformação é intrínseca ao ciberespaço corrobora ao entendimento que a estupidez coletiva é o adjetivo correto para indicar os sujeitos que se intitulam entendidos de quaisquer assuntos merecedores de discussão na internet. (MORETZSOHN, 2017). Por isso, a constatação de que o curso de História da UFRGS trata como uma competência a de questionar a linguagem dos meios de comunicação e seu uso nos processos didático-pedagógicos, sendo ainda necessário o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como a sua crítica, deve ser enaltecido e compreendido como exemplificador para as outras instituições, podendo assim, ser considerada a instituição com maior estreitamento dialógico com a dimensão ética da ColInfo, sob o ponto de vista da instituições em análise. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Esse tipo de competência pode ser considerada premente sob o ponto de vista de um contexto *online* contemporâneo no qual as buscas informacionais não incorrem em qualidade, pois em não raras vezes, o uso da internet é efetivado sem o emprego de critérios, filtros ou discernimento cognitivo por parte do indivíduo para verificar a confiabilidade da informação apreendida, o que seria necessário para evitar a desinformação e, assim, suscitar o bem coletivo como pretendido pela dimensão ética da ColInfo. (ZATTAR, 2017). Nesse contexto, a dimensão ética pode sofrer com o impacto social dos indivíduos que buscam poder (em quaisquer de suas formas), pois o poder e a fidedignidade informacional não possuem a mesma característica, tendo em vista que o poder se embrenha no segredo que é caracterizado pela interioridade enquanto que a fidedignidade informacional se empenha na contraposição, ou seja, de apresentar os fatos tais como os são, sem a invenção de verdades convenientes. (HAN, 2018).

A competência e a habilidade do professor de História se instalam justamente no posicionamento de apreciar os fatos verídicos sob o entendimento das linguagens utilizadas no ciberespaço e, por conseguinte, na verificação de possíveis artifícios empregados por indivíduos corruptores informacionais cujo objetivo se direciona em „arrecadar“ outras pessoas para a concepção ideológica empreendida

em sua bolha informacional. Com isso, torna-se indubitável a busca por esse tipo de competência, a qual implica em profissional questionador, mas acima de tudo, aparelhado com habilidades das quais facilitem a compreensão da conjuntura social, econômica e política em todas as suas instâncias.

Nesse sentido, a permeabilidade da relação entre o ensino de História e a sociedade se aproxima substancialmente na seguinte disposição:

Compreender a dimensão ética do conhecimento histórico, especialmente quando vinculado ao ensino de História, o qual, a par da sua validade explicativa, é matéria prima ideológico-política para legitimação ou contestação de diferentes projetos sobre a sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 68).

A relevância processual de ensino-aprendizagem no que se refere a dimensão ética, seja do conhecimento histórico ou da ColInfo, evoca um aspecto primordial para o convívio social coletivo no qual a supressão de critérios ou habilidades nas buscas informacionais sufoca os fatos verídicos e alimenta a desinformação e as *Fake News*. Pois, como salienta Coelho e Silva (2019) a habilidade em utilizar a internet em buscas informacionais ultrapassa a competência tecnológica, permeando o capital cultural, o qual se relaciona de forma tênue a equipamentos educacionais e culturais, tais como escolas e bibliotecas.

Outro aspecto relevante sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas voltado especificamente ao ensino básico (*locus* de trabalho de grande parte das pessoas que visam se formar em licenciatura em História) recai nas condições de trabalho nas escolas. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, é perceptível a situação claudicante sob o aspecto da baixa remuneração e perda do poder de compra de seus salários em perspectiva da inflação dos últimos anos no Brasil.

Além disso, a situação pode ser considerada agravante se forem empenhadas análises sobre os parcelamentos dos salários, alterações em seus planos de carreira e reforma previdenciária que afetam os professores da rede básica de ensino. Nessa direção, percebe-se a verificação de baixas condições de trabalho nas escolas e uma contraposição evidente ao percorrer a quantidade de turmas e atividades promovidas pelos professores. (GARCIA, 2010).

Diante disso, é plausível afirmar que essas condições dificultam quaisquer mudanças relativas à atenção e atendimento personalizado aos seus estudantes. Todavia, ressalta-se que projetos didáticos próprios, dentro do contexto da

cibercultura, torna o entendimento do professor e de seu papel no que concerne a educação em outro olhar, no qual novas formas pedagógicas se embrenham em seu cotidiano, sendo assim, a relação entre a proposta e a prática pedagógica torna-o ético na realização de sua docência. (GARCIA, 2010).

Acredita-se que, de modo geral, os cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul estão aquém no que se refere a edificar competências e habilidades que forneçam ferramentas para os futuros professores de História se utilizarem de critérios para as suas buscas informacionais fidedignas, combater a desinformação e a pós-verdade no meio acadêmico e, por conseguinte na sociedade. A compreensão da academia que esse aparelhamento funcionará como um ciclo no qual os acadêmicos que estão em processo de formação nas universidades hoje, serão os professores de ensino básico em um futuro próximo.

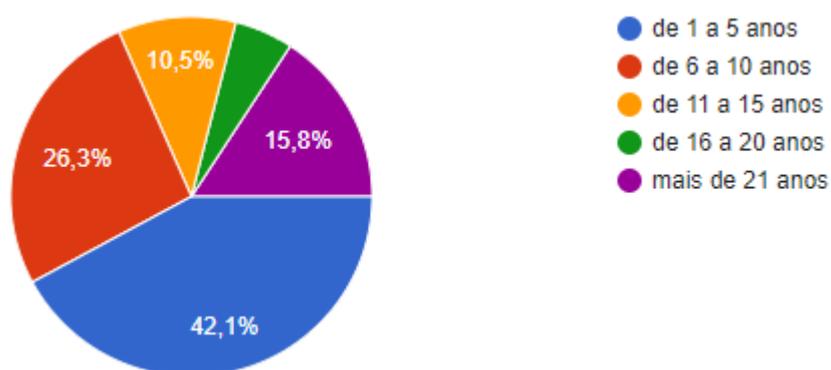
Isso faz com que a urgência do aparelhamento por meio da ColInfo, entendimento e comprometimento com a dimensão ética sejam pontos de análise e, espera-se, que também seja de inserção de competências e habilidades pretendidas nas próximas reformulações dos PPC"s das licenciaturas presenciais de História. Nessa direção, se discute a seguir o uso ético da informação sob o ponto de vista dos docentes dos cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

5 A CONSTRUÇÃO DO USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS DOCENTES DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Nesta seção, estão alocadas as respostas adquiridas por meio do questionário da presente pesquisa e as inferências estabelecidas através das discussões epistemológicas e *práxis* possibilitadas pelos referenciais teóricos dispostos no presente estudo. Após o envio do questionário a todos os corpos docentes dos cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul, obteve-se o número de 19 docentes que responderam ao instrumento.

Nesse contexto, a primeira pergunta do questionário foi elaborada sob a perspectiva de compreensão do tempo de atuação desses professores, por isso, foi inquirido aos sujeitos da pesquisa: **Há quanto tempo você atua como docente?**. No Gráfico 4 é possível perceber que o maior quantitativo de docentes respondentes no presente estudo é pertencente ao grupo de pouco tempo de atuação, ou seja, de 1 a 5 anos. Seguido pelo bloco temporal de 6 a 10 anos, os quais juntos se configuram como 68,4% do total dos participantes dessa pesquisa.

Gráfico 4 - Tempo de atuação docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Acredita-se que esses dados demonstrem um viés participativo em contribuir com pesquisas científicas, especialmente na modalidade *stricto sensu*, por parte de „jovens docentes”, sendo imprescindível ressaltar que aqui jovens se relaciona ao tempo de atuação como professor e não respectivo à idade do indivíduo. Nesse ponto de vista, pensa-se ser salutar o entendimento desses docentes em continuar

a contribuir com pesquisas que visem o diálogo e contextualização da episteme e da *práxis* sobre o ensino de História praticado atualmente.

Entretanto é preciso refletir sobre a participação dos docentes já consolidados em sua atuação profissional, ou seja, que trabalhem há mais de 10 ou 20 anos no ensino superior. É indiscutível que a experiência e a „bagagem” cultural e intelectual são aspectos que forneceriam um enriquecimento para com as pesquisas científicas, sendo por meio dos dados obtidos ou para a construção de novas ideias a partir das inferências estabelecidas.

Certamente, é preciso pontuar questões sobre a familiaridade com o assunto proposto no trabalho científico, incorrendo na vontade ou não de participação, indisponibilidade de tempo para responder diversas perguntas que por vezes não fazem parte de seu cotidiano ou até mesmo não sendo possível conciliar com suas atribuições como elaborar aulas, participação em grupos de pesquisa, reuniões de colegiado entre tantos outros motivos. Nesse sentido, acredita-se que as respostas desses 19 docentes contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento do presente estudo e, por conseguinte com a área de História e correlacionadas, para a construção de novas discussões sobre o ensino de História e a dimensão ética da ColInfo.

A compreensão de que as fontes de informação são ferramentas primordiais para a construção do trabalho do professor de História e, por conseguinte a constituição de uma área do conhecimento que preze pelo diálogo, interpretações e críticas do tecido social é propulsora para o direcionamento de que a ética perpassa como fundamental para o uso correto da informação. Essa utilização requer responsabilidade para com as fontes em mãos, sendo necessárias competências que possibilitem a exploração e, posterior difusão, com seus respectivos valores atribuídos à informação, ou seja, ao conhecimento adquirido.

Salienta-se que,

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico. (ALBERTI, 2019).

Sob essa concepção foi solicitado aos professores dos cursos de licenciatura em História das IES, em análise, o seguinte: **Descreva como você orienta uma**

busca para que seus alunos encontrem materiais científicos na área de História?

Essa inquirição se apoia em dois eixos, sendo o primeiro, a verificação das diversas possibilidades de temáticas que devem/podem ser abordadas em sala de aula, especialmente no ensino de história – alimentação, corpo, ciência e tecnologia, cultura, direitos humanos, gênero, meio ambiente – sob a perspectiva de implantar uma visão pluralista em sala de aula. (PINSKY, 2015). Nesse sentido, percorrem-se pelas respostas dos professores quais são suas posturas frente a essas possibilidades e o que eles indicam aos seus discentes e futuros professores de História a buscarem como fontes para as suas áreas de atuação.

O outro eixo se relaciona diretamente ao que se entende como fonte para a área da História, sendo isso, um relevante aspecto a ser considerado por professores que devem possuir habilidades de criticidade no uso de fontes de informação, de modo ético. Nessa esteira é possível inferir que, de modo geral, a produção humana em sua vasta gama de formatos, suportes e materiais pode ser considerada fonte.

Nessa direção, Alberti (2019), demonstra por meio de grupos e seus respectivos exemplos as fontes decorrentes da produção humana.

[...] documentos textuais, manuscritos e impressos (livros, jornais, revistas, cartas, processos criminais, registros paroquiais, diários, testamentos), documentos sonoros (discursos, músicas, canções, entrevistas gravadas em áudio), imagens (cartazes, pinturas, desenhos, fotografias, cartões-postais, charges, histórias em quadrinho, mapas, gráficos, anúncios impressos), documentos audiovisuais (filmes, programas de televisão, entrevistas filmadas, anúncios em vídeo, videoclipes), achados arqueológicos, edificações, objetos, esculturas, ferramentas, vestimentas, utensílios [...]. (ALBERTI, 2019).

Sob esses eixos norteadores se identificam nas respostas dos professores locais e suportes dos quais eles indicam ao seu corpo discente como fontes de materiais científicos para as suas buscas informacionais científicas. No Quadro 19, verificam-se os locais, mencionados pelos professores, os quais eles indicam como confiáveis para que seus alunos busquem materiais científicos.

Quadro 19 - Principais locais mencionados pelos professores para buscas informacionais

LOCAL	MENÇÕES
Bibliotecas	9
Arquivos	2
Centros de documentação	1
Museus	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que os inquiridos destacaram em suas respostas quatro locais de buscas informacionais para os seus discentes, sendo assim, inferido um quarteto basilar de locais que os cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul recomendam como fidedignos para as pesquisas científicas de seu corpo discente. Vale ressaltar o encontro de nove menções sobre bibliotecas como um local adequado para a busca de suporte informacional, comprovando assim, a relevância do papel institucional das bibliotecas nos contextos das pesquisas científicas, especialmente no que diz respeito ao ensino de História.

Ademais, percebe-se que tão importante quanto o local, também importa saber quais suportes os professores das licenciaturas em História sugerem para os seus estudantes realizarem suas buscas por materiais científicos. No Quadro 20, são apresentados os suportes mencionados pelos respondentes.

Quadro 20 - Os suportes mencionados pelos professores para indicação de uso por seus alunos

SUPORTE	MENÇÕES
Sites³ (que divulgam a produção acadêmica; de instituições de ensino e pesquisa; de universidades; das instituições que tenham pós-graduação; de projetos de investigação; sites de revistas)	6
Livros	5
Periódicos (científicos; online)	5
Referências Bibliográficas (ementas; citadas em publicações; conhecida pelo professor)	4

³ Em virtude da dificuldade de refinar as identificações sobre *sites* citados pelos docentes, no presente estudo, preferiu-se colocar todas as menções de *sites* como sendo uma categoria de análise.

Revistas (eletrônicas; especializadas)	3
<i>Scielo</i> ⁴	3
Google Acadêmico	3
Portal de Periódicos CAPES	2
Banco de dissertações e teses da CAPES	2
Bases de dados	2
Bibliotecas (virtuais; digitais)	2
Artigos	1
Bancos de Universidades	1
Catálogos <i>online</i>	1
Endereços na internet	1
Fotografias	1
Indicações de material que já usei	1
Jornais	1
Publicações científicas	1
Repositórios	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Em um contexto social no qual emerge o consumo informacional por meio digital torna-se imprescindível a identificação de fontes de informação fidedignas para a construção cultural acadêmica e individual do sujeito. Essa construção requer cuidados epistemológicos e de *práxis*, pois a conjuntura atual mostra que pessoas com habilidades e competências reflexivas e de criticidade sobre a recepção de informações são cada vez mais escassas.

Um dos traços da cultura atual é a proliferação dos textos. Nunca se escreveu e se leu tanto, ainda que o analfabetismo funcional e político continue crescendo e aparecendo. Ideias e opiniões configuram-se como narrativas em um universo de textualidades diversas. A pós-verdade transita entre textos verbais e imagéticos como uma produção publicitária, a verdade para ver, sem necessariamente ser verdade. A verdade que cola. (TIBURI, 2017, p. 113 – 114).

Por isso, o uso ético da informação, *a priori*, pela identificação de fontes confiáveis torna-se uma característica relevante para a atuação do indivíduo na sociedade atual, permeada pela hiperinformação, desinformação, pós-verdade e

⁴ Tendo em vista que a base de dados *Scielo* foi nominalmente indicada, preferiu-se indicá-la em separado à base de dados.

Fake News. Nessa linha, após identificar os locais e suportes provenientes das orientações dos professores dos cursos de licenciatura em História, visualizam-se as fontes indicadas para que seus alunos utilizem em sala de aula quando se tornarem professores de História.

Para isso, se perguntou: **Quais fontes de informação você indica para que seus alunos utilizem quando se tornarem professores em suas atuações em sala de aula?**. No Quadro 21, se apresentam as fontes de informação indicadas de maneira individual, ou seja, por cada curso em sua respectiva instituição.

Quadro 21 - Indicações de fontes para os futuros professores de História

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA	FONTES DE INFORMAÇÃO
FURG	Artigos; Coleções de material informativo; Disquetes; Fitas (vhs e K7); Fotografias antigas; Histórias em Quadrinhos (HQs); Livros; Livros didáticos desatualizados (anos anteriores); LP's; Manuscritos e cadernos de aula antigos.
UFPeI	NÃO INDICARAM FONTES
UFSM	Cinema; Documentários; Google acadêmico; Internet; Materiais disponíveis desenvolvidos por projetos de pesquisa e extensão voltados para o ensino básico; Material didático para ensino produzido por universidades; Materiais científicos (que transcendem a área da História); Periódicos científicos; <i>Podcasts</i> ; Rádio; Revistas comerciais especializadas e generalistas.
UNIPAMPA	Dissertações; Documentários; Livros; Revistas (área de Ensino de História); Textos (área de Ensino de História: Circe Bittencourt, Selma Pimenta, Maria Auxiliadora Schmidt, Luís Cerri, Ana Monteiro, Nilton Mullet, Fernando Seffner); Teses.
UFFS	Bibliotecas virtuais; Dissertações; Internet; Livros (autores historiadores); Livros didáticos; Museus eletrônicos; Obras impressas; Publicações científicas; Sites de universidades; Textos científicos; Teses.
UFRGS	Fontes primárias; Internet; Obras consagradas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em geral, os cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul indicam uma vasta gama de fontes para que seus atuais alunos utilizem quando forem atuar como professores de História em suas instituições de ensino. Averiguou-se que fontes como artigos, dissertações, teses, livros, livros didáticos, fotografias e periódicos científicos foram citados como indicações para uso dos futuros professores em sala de aula, demonstrando o

entendimento da constituição de um bojo fidedigno de informações como basilar para a construção da aprendizagem histórica escolar.

Essas indicações demonstram um caminho salutar em prol da confiabilidade da informação no ensino de História, obviamente, salienta-se, como qualquer tipo de informação (mesmo cientificamente fidedigna) deve haver um aporte crítico empreendido pelo professor, sob a compreensão de três características – conhecimentos, conceitos e habilidades – as quais configuram uma tríade basilar da progressão do conhecimento histórico. (CAIMI, 2019).

Todavia, algumas indicações merecem um olhar mais analítico para seus usos em sala de aula, em primeiro lugar, por exemplo, disquetes e fitas VHS e K7, que suscitam dificuldades de utilização em escolas ou em universidades, ou seja, configura um obstáculo para o seu uso e requer tecnologia compatível na instituição em que um futuro professor de História irá atuar, não há impossibilidade de sua utilização, mas requer um empreendimento de esforços.

Em segundo lugar existem algumas fontes de informação que necessitam da ponderação de sua intencionalidade, estabelecer critérios de confiabilidade e analisar para quais fins pedagógicos serão usados, ou seja, que possua um viés educacional estabelecido com objetivos claros. Fontes como rádio, *podcasts*, revistas comerciais e internet são caracterizadas como agentes de opinião.

Sendo assim, a veracidade informacional contida nesses suportes deve estar compreendida como critério essencial para o seu uso. Todavia, sabe-se que ocorre utilização de um material fabricado e/ou fraudulento com a finalidade de elucidar, em sala de aula, modos de identificar a fraude na informação promovida.

Embora isso possa ocorrer, o professor deve estar apto a identificar as incongruências informacionais a fim de estabelecer um distanciamento entre a verdade e a fraude para a construção educacional de seus estudantes. Nessa linha de ação, acredita-se ser salutar fazer essas recomendações de uso dessas fontes, mas com as devidas precauções na verificação da confiabilidade da informação que será discutida e analisada, sendo assim, contribuinte ao ensino de História em prol do desenvolvimento de novos conhecimentos.

Acredita-se que os critérios apontados por Leite (2018) e a *International Federation of Library Associations and Institutions* (2018) são relevantes recomendações acerca da verificação de fontes confiáveis, tanto para o contexto científico quanto cotidiano. A Figura 1 mostra os oito critérios estabelecidos

mundialmente pela IFLA para a identificação de notícias falsas, as quais assolam a sociedade contemporânea permeada pela desinformação e a pós-verdade.

Figura 1 - Oito critérios para identificar notícias falsas



Fonte: *International Federation of Library Associations and Institutions* (2018).

De modo complementar e voltado para o contexto científico Leite (2018) dispõe de cinco critérios para que o leitor/consulente recorra para aprimorar e, por conseguinte, consiga se certificar de que a fonte consultada é fidedigna. Os critérios de autoria; conteúdo; contexto; fonte; replicação são os indicados para a verificação da confiabilidade informacional. (LEITE, 2018).

Diante dessas duas perspectivas de critérios propõe-se para o presente estudo o estabelecimento de cinco critérios que serviram de base para as análises das respostas adquiridas por meio da pergunta: **De que modo você orienta os seus alunos para verificação de que uma fonte é confiável? Que critérios indica que eles usem?**

Além disso, espera-se que esses critérios sejam compreendidos pelos professores de História (atuais e futuros) como norteadores para a sua criticidade no

que diz respeito a ColInfo e a dimensão ética. Para isso, esmiúça-se cada critério proposto no presente estudo e, posteriormente as suas relações com as respostas dos professores das licenciaturas presenciais dos cursos de História das universidades federais do Rio grande do Sul.

Autoridade – O entendimento conceitual que aqui se propõe para esse critério é o referente a autoria do material a ser pesquisado, sendo aconselhado ao leitor/consulente realizar uma breve pesquisa sobre a existência do autor (biografia, formação acadêmica, linha ideológica), suas publicações e participações em coautoria, fatos que o desabonem sob o ponto de vista da má conduta científica e/ou repasse de *Fake News*. Ademais, verificar se possui vínculo empregatício ou representativo de alguma instituição de ensino, fundação, imprensa ou meios de comunicação, sendo imprescindível a percepção do „lugar de fala“ do autor da publicação e/ou material em análise. Por fim, é necessário salientar que a autoridade aqui caracterizada de forma alguma se refere a pessoas ou instituições cânones no assunto abordado e produzido para a sua posterior difusão. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018; LEITE, 2018).

Intencionalidade – Seguindo essa linha de raciocínio do „lugar de fala“, acredita-se que há um entremeio no que concerne a intencionalidade da produção comunicativa a que determinada autoridade pretende publicar seja em quaisquer suportes. A compreensão do contexto histórico-social sob a égide de data, autoridade e qual o vínculo do suporte que o material foi divulgado são características pertinentes sobre a intencionalidade da produção. (LEITE, 2018).

As fontes utilizadas remetem a qual abordagem ideológica se pretende almejar na publicação e para qual público se destina podendo ter sua entrada facilitada nas bolhas informacionais por meio da desinformação e *Fake News*. (LEITE, 2018). Ademais, o desenvolvimento cognitivo e o aparelhamento individual por meio da ColInfo são ferramentas primordiais para a constatação de verificação se o material é ficcional, é apenas uma opinião ou até mesmo se não passa de um material sarcástico visando outro tipo de reflexão. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018; LEITE, 2018).

Suporte – O suporte pode ser considerado como um adendo à intencionalidade da informação sob a perspectiva de que existem diferenças substanciais em uma informação publicada em um periódico científico referendado

por consultores *ad hoc* e um *blog* pessoal ou até mesmo uma rede social (*Facebook, Twitter, Instagram*). Na internet, por exemplo, a identificação se a página na *web* está vinculada a alguma instituição, fundação ou imprensa torna-se essencial para a valoração da informação e da fonte. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018; LEITE, 2018).

Nessa esteira arrola-se a percepção do domínio do sítio da página que o leitor/consulente está pesquisando, no qual (.org, .com, .gov) são exemplos de páginas com diferentes propostas e públicos a serem atingidos. (LEITE, 2018). Os livros, jornais, revistas, discursos, músicas, pinturas, desenhos, fotografias, cartões-postais, charges, histórias em quadrinho, mapas, gráficos, filmes, programas de televisão, videoclipes, achados arqueológicos, edificações, objetos, esculturas, ferramentas, vestimentas, utensílios são considerados fontes e suas utilizações como propostas de estudos são, inegavelmente, importantes aliadas no ensino de História. (ALBERTI, 2019).

Por isso, o entendimento do uso ético das informações dispostas por essas fontes e suportes é essencial para o direcionamento de um processo de ensino-aprendizagem em que haja um aparelhamento dos estudantes para o seu convívio acadêmico e social. Nessa linha, percebe-se que o suporte a qual é disponibilizada a informação é substancial para a compreensão de sua difusão e para qual público se destina.

Difusão – Na contemporaneidade a hiperinformação é um dos principais aspectos responsáveis pelo alastramento das *Fake News*, sendo ainda possível constatar que a hiperinformação é uma das características mais marcantes deste novo século com o aperfeiçoamento e popularização das TIC"s. Todavia, pensa-se que a utilização correta ficou aquém do desenvolvimento das tecnologias, sendo impelido, agora, a se pensar no avanço educacional no que se refere as competências e habilidades dos indivíduos para que possam sanar suas necessidades informacionais sem se deixar enganar e tornar-se uma pessoa atingida pela desinformação.

Diante disso, aponta-se a difusão como um critério de análise bastante relevante para que o indivíduo atinja uma autonomia sobre as suas buscas, avaliações e usos éticos da informação. A percepção de como a pessoa recebeu a informação é primordial para que se inicie a análise da informação, sendo

recomendável verificar com maior afinco mensagens recebidas por redes sociais ou aplicativos de mensagens (por exemplo: *Whatsapp* e *Telegram*).

A simples identificação de um grande número de compartilhamentos da informação não atribui valor de confiabilidade, sendo necessário tempo para análise do conteúdo (não apenas o título da publicação) e relacionar com outras fontes que estão abordando o assunto em questão. Por isso, verificar quais fontes divulgaram as informações e se suas vinculações são confiáveis por meio da autoridade e suporte, sem esquecer-se de apreciar a intencionalidade. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018; LEITE, 2018).

Consulta a especialistas – Esse critério se estende tanto a pessoas quanto bases de dados confiáveis que possuam *know-how* em suas abordagens e discussões sobre determinado tema. Além disso, a veiculação por parte de instituições de ensino e suas unidades é um relevante aspecto de identificação de confiabilidade da informação divulgada. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2018).

No Quadro 22 é possível apreciar por meio das respostas dadas pelos professores quais são os critérios abordados pelos cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais gaúchas.

Quadro 22 - Critérios abordados pelos cursos de licenciatura em História

CRITÉRIOS	AUTORIDADE	INTENCIONALIDADE	SUPORTE	DIFUSÃO	CONSULTA A ESPECIALISTAS
INSTITUIÇÃO					
FURG	X		X	X	
UFPel			X		
UFSM	X	X	X	X	X
UNIPAMPA	X		X	X	
UFFS	X	X	X	X	X
UFRGS	X	X	X		

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível identificar que os professores dos cursos de História da UFSM e UFFS foram os que conseguiram abordar os cinco critérios em suas respostas. Sendo perceptível que o diferencial para com as outras instituições é o item de consulta a especialistas, os quais são observados por eles, sob a perspectiva de

indicarem que os futuros professores pesquisem materiais que sejam veiculados a universidades, instituições ou fundações.

Entretanto, cabe ressaltar, que nem mesmo essas duas instituições citaram os profissionais bibliotecários ou bibliotecas (das universidades ou instituições, por exemplo) como uma indicação de consulta a especialistas. Acredita-se que seja importante o alinhamento educacional entre os professores de História e os bibliotecários das instituições de ensino as quais estiverem trabalhando para que ocorra uma convergência técnica sobre as buscas e o atendimento das necessidades informacionais desses indivíduos.

Outro destaque se direciona para os critérios de autoridade e suporte os quais todos os cursos de História das universidades federais gaúchas mencionaram através das respostas dos professores. A indicação desses dois critérios eleva a percepção crítica por parte dos futuros professores e, por conseguinte de seus estudantes para com a identificação da fidedignidade da informação.

O entendimento sobre quem está produzindo a informação (autoridade) e quais são os suportes em que foram publicadas e/ou produzidas perfazem aspectos basilares para a construção de um uso ético da informação. Tudo isso, consubstanciado pelo aparelhamento das habilidades individuais, sendo assim, possível a compreensão social da informação apreendida.

Os cursos de História da FURG e UNIPAMPA não produziram efeitos sobre a intencionalidade da informação, que em tempos atuais é um aspecto indispensável para combater a desinformação e a pós-verdade, pois elas são substanciais para fomentar argumentos alheios ou que apenas se insiram nas bolhas informacionais. Sem a percepção da intencionalidade da informação o indivíduo se torna „presa fácil“ para sucumbir à desinformação, tornando-se uma pessoa com dificuldade de cotejar as informações recebidas e o seu contexto político-social.

Por fim, sob o ponto de vista dos professores do curso de História da UFPel percebeu-se apenas a apreciação do critério de suporte como indicação para o seu corpo discente atribuir valor em sua posterior atuação profissional. Essa identificação demonstra que o curso fica aquém por não identificar a importância das discussões contemporâneas que cercam os critérios de autoridade, intencionalidade, difusão e consulta a especialistas.

Após identificar que apenas dois cursos mencionaram a indicação de consulta a especialistas, porém sem a indicação de profissionais que trabalham nas

bibliotecas, acredita-se que a próxima arguição possa esclarecer as relações entre os cursos presenciais de História das universidades federais gaúchas e as bibliotecas de suas instituições. Por isso, se perguntou: **Existe uma relação de parceria entre o curso de Licenciatura em História e a Biblioteca de sua instituição a respeito de onde e como publicar as pesquisas científicas realizadas pelo curso (alunos e professores)? Em caso positivo, descreva como ocorre.**

O desconhecimento sobre a existência de tal relação é predominante nas respostas dos professores, o que corrobora claramente com as apreciações da pergunta anterior a qual se percebeu a falta de indicação em consultar os profissionais que atuam nas bibliotecas. Em relação à pergunta sobre a existência de parceria entre a biblioteca e o curso de licenciatura em História foi possível verificar críticas que dimensionam a caracterização, sob o ponto de vista dos docentes, da precariedade da aproximação com as bibliotecas de suas instituições.

Os recortes assinalados no Quadro 23 expõem as visões demarcadas pelos professores dos cursos de licenciatura em História das universidades federais gaúchas.

Quadro 23 - Relatos sobre a relação entre biblioteca e o curso de licenciatura em História

'Tênuê. Poderia ser melhor.' (Respondente 6).
'Não. Essa orientação é dada pelos professores do curso. Costumamos fazer uma reunião para apresentar as revistas científicas da área, qualis, comissão editorial, apresentar algumas temáticas e sistema de envio de trabalhos.' (Respondente 7).
'Não que eu saiba. Nós manejamos os critérios da Capes. E eventualmente sugerimos aos alunos alguma publicação.' (Respondente 8).
'Não. O trabalho da nossa biblioteca é deslocado do nosso curso, até para coisas óbvias, como organização do acervo para que os alunos encontrem as referências, até para isso, temos problemas.' (Respondente 11).
'Não. Mas é algo a ser estabelecido.' (Respondente 13).
'Infelizmente não sei. Sempre encaramos a questão da publicação como uma tarefa individual.' (Respondente 14).
'Não há pela biblioteca, é feito o trabalho por professores que integram o departamento e fazem a divulgação regular.' (Respondente 17).
'A universidade ainda é "nova", busca consolidar alguns encaminhamentos, mas precisamos aprofundar essa parceria e não burocratizar tanto as informações que, por vezes, ficam restritas ao meio acadêmico local. Há revista eletrônica na instituição superior, mas poucos sabem sobre ela.' (Respondente 19).

Fonte: Dados da pesquisa.

O estudo de Leite e Silva (2015) apontam que os principais motivos para o uso de uma biblioteca universitária se direcionam para a consulta e o empréstimo de livros e revistas devido à recomendação de seus professores. Ademais, um ambiente adequado para o estudo e pesquisa com o próprio material, também é citado como um fator relevante para o uso de uma biblioteca universitária. (LEITE; SILVA, 2015).

Todavia, o trabalho desses autores e as respostas obtidas no presente estudo demonstram que a biblioteca pode e deve fazer mais do que apenas disponibilizar materiais e ambientes para a pesquisa individual. Parte-se da premissa de compreensão que o profissional bibliotecário pode auxiliar com o aparelhamento do indivíduo para assuntos como, por exemplo, como e onde publicar suas pesquisas, facilitar as buscas informacionais em bases de dados fidedignas e com o uso de operadores booleanos, traçar estratégias para a internacionalização das publicações científicas e, por conseguinte do autor e da instituição, assessorar na utilização de identificadores persistentes (ORCID, DOI, CrossRef), que facilitam o encontro da informação e do autor em meio a hiperinformação disposta na *web*.

Essa parceria deve ser percebida como um alento à sobrecarga que se culmina no trabalho dos professores, a qual pode ser aliviada com o estreitamento das relações de trabalho entre os docentes universitários e os bibliotecários. Os dados dispostos por Leite e Silva (2015) também demonstram que os acadêmicos universitários percebem a importância em utilizar a biblioteca sob o aspecto de manterem atualizados, sendo a biblioteca um ambiente apropriado para adquirir conhecimento e, por conseguinte ocorra a possibilidade de uma prática de reflexão crítica.

É inegável que a biblioteca deve estar intimamente ligada à pesquisa, ensino e extensão de uma universidade. Por isso, restringir seu serviço em apenas disponibilizar um acervo e o mantê-lo atualizado já não é o bastante, pois a contemporaneidade mostra que novos contextos emergiram e suscitam novas abordagens por parte dos profissionais que trabalham nas bibliotecas, mas, também, de professores e alunos.

O presente estudo não se objetiva em generalizar as críticas atribuídas pelos docentes dos cursos de História das instituições em análise, mas é primordial para as unidades de informação das referidas universidades rever os seus

posicionamentos educacionais em relação aos cursos de licenciatura em História. Relatos como esses: „O trabalho da nossa biblioteca é deslocado do nosso curso [...]”; „Não há pela biblioteca, é feito o trabalho por professores [...]”; „Tênué. Poderia ser melhor.”, demonstram insatisfações acerca do que é promovido pela biblioteca para com os cursos de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul.

Em complemento à discussão anterior foi inquirido aos professores: **Você indica aos seus alunos a buscarem auxílio na biblioteca de sua instituição para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas? Em resposta afirmativa, explique o porquê e como isso ocorre?**. Entre os 19 respondentes verificou-se que nove professores responderam que indicam enquanto 10 docentes mencionaram que não indicam aos seus alunos a buscarem auxílio na biblioteca para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas.

Esse cenário corrobora com a discussão anterior sobre as críticas atribuídas pelos professores em relação a existência de uma parceria com a biblioteca de sua instituição. No Quadro 24 são apresentadas as indicações, bem como o porquê de não realizarem essa indicação.

Quadro 24 - Relatos de indicações/não indicações para os alunos buscarem auxílio na biblioteca de sua instituição para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas

INSTITUIÇÃO	INDICAM	NÃO INDICAM
FURG	„Indico, pois existem uma infinita quantidade de publicações que preciso de ajuda para classifica-las enquanto confiáveis.”	„[...] Para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisa científica encaminhamos os discentes às bancas acadêmicas tipo MPU, eventos, mostras de produção universitária.”
		„Não.”
UFPel		„Não.”
UFSM	„Sim, pois a biblioteca é um repositório com inúmeras obras e que permite o contraste entre informações e conhecimentos de perspectivas e origens diversas.”	„Não, porque desconheço algum serviço da nossa biblioteca nesse sentido.”
	„Sim, para dúvidas gerais ou estruturais.”	„Não.”
	„Sempre. Indico que busquem formação/ atualização em uso da pesquisa na base de dados da Biblioteca nos acervos físico e	„Não. Essa tarefa é realizada no curso nas disciplinas de metodologia.”

	eletrônico. Além do uso adequado das regras de indexação e referencição bibliográfica."	
		„Na UFSM quem disponibiliza material nesse sentido é a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, onde há um grupo responsável pelo auxílio aos alunos em geral, para manterem-se na universidade e como viabilizar os seus estudos. Esse trabalho inclui atendimentos individuais de diversos profissionais e cursos regulares."
UNIPAMPA	„Sempre indico a biblioteca como principal fonte de pesquisa, inclusive procurando e adaptando o programa ao que estiver disponível."	„Não. Nunca pensei nisso, porque infelizmente não vejo nenhuma intenção/motivação por parte dos servidores para construir qualquer projeto que seja mais do que apenas "atender" as pessoas."
UFFS	„Sim. Acredito que a leitura é fundamental para compreender a história e, sobretudo, em material físico. Sei que cada vez menos os estudantes querem ler textos longos, como por exemplo, um livro inteiro." „Sim, a biblioteca de qualquer instituição deveria ser o coração pulsante dela. Tanto para pesquisa como para as interações de estudo e trocas de saberes. Porque esse espaço é fonte de saberes científicos, saberes que perpassam por uma elaboração rigorosa e ética para se manter como fonte do conhecimento. Por falta de investimentos governamentais, a biblioteca da instituição em que atuo, ainda traz poucos exemplares e nem sempre há uma diversidade das produções mais atuais no campo da educação. No entanto, isso não inviabiliza a pesquisa "in lócuo", buscando nas prateleiras os livros organizados por ordem de assunto e área do conhecimento. Os(as) acadêmicos(as) têm autonomia para realização de suas pesquisas e relatam suas experiências a partir de uma leitura crítica daquilo que pesquisaram."	„Não. Eu indico as obras, referências e sugiro levantamento do acervo acerca da temática de interesse."
UFRGS	„Indico para a busca de fontes e para a certificação ou revisão de normas técnicas." „Sim. Sobretudo naquilo que se refere a pesquisas bibliográficas e em bancos de dados on-line."	„A pergunta quer dizer procurar bibliotecários? Nossa biblioteca central tem minuta resumida da ABNT e já repassei este documento."

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os relatos obtidos pelos docentes acerca de possíveis indicações ou a falta delas para os seus discentes buscarem auxílio na biblioteca da universidade, observou-se que ocorrem contradições entre docentes de cursos da mesma instituição. Por exemplo, se percebe que no curso da UFRGS enquanto ocorre a indicação para revisões de normas técnicas, pesquisas bibliográficas e uso de bases de dados em meio digital, há por outro lado o relato de que a minuta da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (acredita-se que o docente se refere à Norma Brasileira – NBR, pois esse é o documento que rege a normalização) é encaminhado aos seus discentes, se configurando a falta de necessidade da indicação de auxílio pela biblioteca da referida instituição.

No curso de licenciatura em História da UNIPAMPA se verificou dois discursos dialógicos, o qual o primeiro indica a ida de seus acadêmicos, pois acredita ser o principal *locus* de pesquisa, sendo perceptível que esse docente adapta o programa de suas disciplinas ao que o acervo da biblioteca da instituição dispõe. Entretanto, o relato de outro docente mostra sua insatisfação com os servidores que atuam na biblioteca de sua instituição ao descrever a falta de motivação/mobilização para a construção de projetos que visem algo mais complexo do que apenas atender a comunidade acadêmica.

Sobre o curso de licenciatura em História da UFSM se percebe a indicação pela atribuição da importância da biblioteca universitária no que diz respeito a buscas em bases de dados, seu acervo físico e compreensão das normas técnicas para a realização de pesquisas científicas. Todavia, se observam relatos que mostram o desconhecimento de serviços pelas bibliotecas da instituição que visem o auxílio em pesquisas científicas, a atribuição exclusiva para as disciplinas de metodologia científicas e a menção de que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) possui um grupo especializado que possa sanar esse tipo de dúvida para os discentes de toda a instituição.

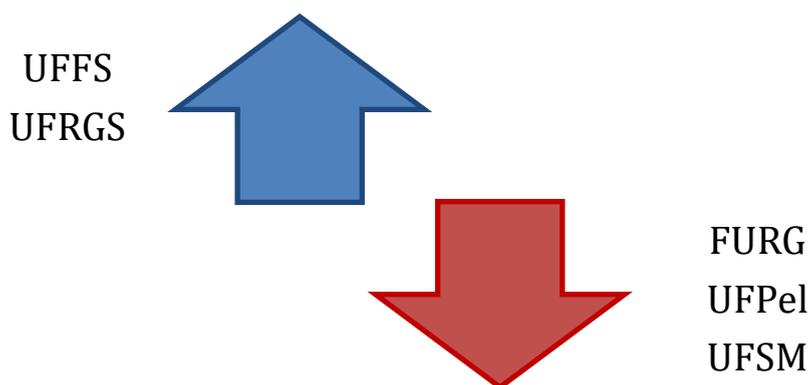
É notório alguns relatos contundentes sob o ponto de vista do trabalho desenvolvido nas bibliotecas dessas universidades, pois existem menções descontentes e/ou de noções errôneas sobre as dúvidas que surgem ao longo de um processo de pesquisa científica. Acredita-se que projetos voltados aos docentes dessas instituições em prol do direcionamento de serviços acerca das diversas facetas que englobam a prática de uma pesquisa científica possa elucidar ou até mesmo modificar algumas opiniões e, por conseguinte as atitudes sobre as

indicações pelos professores aos seus discentes para um auxílio técnico dos profissionais que atuam nas bibliotecas dessas universidades.

A relação indicação/não indicação pelos docentes dos cursos presenciais de licenciatura em História pode ser observada de maneira sintética na Figura 2. Observa-se que pelos relatos dos professores, os cursos da UFFS e da UFRGS possuem mais indicações do que não indicações.

Em contrapartida a FURG, UFPel e a UFSM tem maior contingente de não indicações do que indicações para os alunos buscarem auxílio na biblioteca de sua instituição para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas. Salienta-se que a UNIPAMPA ficou em um nível neutro nessa relação.

Figura 2 - Indicações/Não indicações para auxílio na biblioteca sobre as práticas de pesquisas científicas



Fonte: Dados da pesquisa.

A percepção de que a biblioteca deve ser vista como um local de acolhimento e promotor da autonomia do acadêmico na sua formação acadêmica e cidadã são relevantes para que os atores educacionais das instituições de ensino superior brasileiras identifiquem a importância desse aparelho educacional. (OLIVEIRA, 2017).

[...] defendemos a necessidade de relação dialógica entre os profissionais bibliotecários, professores e estudantes, buscando transformar a biblioteca universitária em ambiente real de aprendizagem. [...] Nesse mix de processos de descobertas, aprendizagens e vivências em geral, pelos quais passam os estudantes universitários, a biblioteca pode apresentar-se como um espaço de divulgação, promoção e produção do saber acadêmico e científico, enriquecido também como um local de convivência e de

cultura. A biblioteca contribui e fundamenta o fazer universitário, ao promover e ampliar a [...] competência em informação e visão de mundo do estudante, disponibilizando subsídios e ferramentas para que os futuros profissionais se tornem cidadãos críticos, éticos e atuantes no seu cotidiano. (OLIVEIRA, 2017).

A verificação de que alguns docentes dos cursos de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul não indicam aos seus acadêmicos a buscarem auxílio na biblioteca de sua instituição para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas confronta a concepção de que bibliotecas devem ser concebidas como um elo que articula o ensino, a pesquisa e a extensão. (OLIVEIRA, 2017). Apesar da maioria dos docentes, no presente estudo, responderem que não indicam a biblioteca aos seus acadêmicos para sanarem dúvidas acerca das pesquisas científicas, há outra parcela de professores que orientam para esse tipo de auxílio.

As justificativas para essa indicação se manifestam em diversas percepções, que elucidam a relevância institucional e científica da biblioteca universitária. Perspectivas sobre a elaboração de referências, elaboração de levantamentos bibliográficos e realização de pesquisas em bases de dados científicos são aspectos que denotam a percepção de alguns docentes acerca das potencialidades da biblioteca de sua instituição para a realização de pesquisas acadêmicas/científicas com qualidade e teor científico apurado.

Diante das respostas obtidas, constata-se que as bibliotecas das seis instituições federais, em análise, possuem uma „aparência” não tão respeitada por parte dos docentes dos cursos de licenciaturas em História dessas universidades. Certamente, caberia outro estudo científico que promovesse a identificação da visão de outros cursos ou de todos os cursos de graduação das instituições e suas respectivas bibliotecas.

Todavia, pelo proposto no presente estudo, visualiza-se que os cursos de licenciaturas em História não alimentam uma relação próxima com a biblioteca de suas universidades acerca das produções acadêmicas/científicas. Essa percepção merece um olhar com maior criticidade, pois há dois pontos de vista que podem ser analisados: 1 – As bibliotecas dessas instituições estão aquém sobre a promoção de serviços que tratem sobre auxílios a pesquisas científicas de acadêmicos das licenciaturas em História e/ou em todos os cursos de graduação? e 2 – Os docentes das licenciaturas em História promulgam uma construção fechada em suas técnicas

de produção científica em detrimento de uma possível relação com os profissionais que atuam nas bibliotecas de suas instituições?.

Provavelmente, pode haver a constatação de uma dessas perspectivas ou até mesmo a ocorrência de ambas, onde em um corpo docente de um curso possa se encontrar professores que percebem a primeira visão ou que promovam a segunda. Acredita-se que essa verificação é difícil de afirmar, sendo passível de identificação sob uma relação de análise entre os discentes desses cursos e, porventura com os bibliotecários dessas universidades.

Entretanto, sob a compreensão por meio dos dados adquiridos pelos respondentes, no presente estudo, acredita-se que as bibliotecas precisem divulgar, apresentar e promover os seus serviços relativos aos auxílios em pesquisas acadêmicas/científicas de forma personalizadas. Isso significa identificar as necessidades informacionais, através do estudo de interagentes, especificamente com os docentes e os acadêmicos das licenciaturas em História, formando assim, um bojo de competências técnicas para a edificação do conhecimento em suas vidas acadêmicas e o fortalecimento da concepção do uso ético da informação nas pesquisas científicas.

Pensa-se que sensibilizar sobre a conduta ética nas pesquisas científicas é uma ação que deve perpassar por programas educacionais como treinamentos, *webinars*, oficinas, capacitações entre outros para que o estudante ao longo de sua trajetória acadêmica se familiarize com os aspectos éticos contidos em um processo de elaboração de um trabalho científico. Sob essa perspectiva, acredita-se que essa cultura desenvolvida desde o ingresso na academia faz com que o processo de realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) esteja alicerçado por componentes práticos e teóricos sobre como utilizar de maneira ética a informação em seus respectivos trabalhos.

Diante disso, teve-se a proposta de perguntar aos docentes se: **O curso de licenciatura em História em sua instituição apresenta alguma orientação sobre plágio e/ou uso ético da informação no regulamento/norma para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso?**. Para essa inquirição se obteve 18 respostas e um preferiu deixar em branco, sendo percebido que todos os respondentes afirmaram que o curso de licenciatura em História em sua instituição apresenta algum tipo de orientação sobre plágio ou uso ético da informação nos regulamentos de elaboração dos TCC"s.

Nesse contexto, em novembro de 2019, averiguou-se nos *websites* dos cursos de licenciatura em História, em análise, se havia disponíveis os regimentos que tratavam sobre o processo de realização do TCC de seus acadêmicos. Sob essa ação, se identificou que os cursos da UFSM⁵ e a UNIPAMPA⁶ dispõem, em suas páginas oficiais, normativas que contemplem a realização do TCC.

Acredita-se que os cursos de licenciatura em História da UFSM e UNIPAMPA podem ser percebidos pelos outros cursos de licenciatura em História de Universidades Federais do Rio Grande do Sul como sendo exemplos a serem seguidos. Em uma época em que as informações estão cada vez mais acessíveis, torna-se obsoleto não disponibilizar esse tipo de documento à sociedade, para fins informacionais em seus *websites* institucionais.

Em relação à pergunta foi possível diagnosticar que o curso de licenciatura em História da UNIPAMPA é o único que apresenta de maneira clara e objetiva uma perspectiva sobre o plágio em seu documento norteador para a elaboração de TCC. De acordo com o documento:

Art. 32º – Os **casos de plágio** comprovados incorrerão em **reprovação imediata** do acadêmico, sendo passíveis de **punições e processo interno**.

Parágrafo único – a percepção de **plágio** deverá ser comunicada imediatamente ao Docente responsável pelo componente, acompanhado de documentação comprobatória do mesmo; constatado o fato pelo Docente responsável pelo componente, este deverá solicitar a convocação de uma reunião em caráter extraordinário, com o intuito de **submeter a suspeita de plágio ao conhecimento e análise dos membros da Comissão de Curso**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015, sem paginação, grifo nosso).

O curso de licenciatura em História da UNIPAMPA demonstra, via registro documental, a sua preocupação e as medidas que devem ser tomadas em casos de plágio nos TCC"s de seus acadêmicos. Com isso, constata-se que o conjunto de ações – disponibilizar o regimento normativo de elaboração de TCC em seu *website* institucional e relatar o plágio no escopo que trate das medidas punitivas aos discentes – faz com que o curso da UNIPAMPA mostre precaução sobre essa

⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **História**. Santa Maria, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/historia/projeto-pedagogico?id_ppc=103&id_curso=1896. Acesso em: 13 mar. 2019.

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Normativa de trabalho de conclusão de curso**. Jaguarão, 2015. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/documentos/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

conduta antiética em sua normativa para a elaboração de TCC"s, sendo assim, é possível creditar a esse curso um salutar exemplo para as licenciaturas em História das universidades federais gaúchas.

Apesar do curso de licenciatura em História da UFSM disponibilizar a normativa em suporte *online*, sendo isso um ponto positivo, percebe-se que suas tratativas sobre o plágio são abordadas de modo implícito em seu documento, o qual mostra como critérios de avaliação de má conduta científica na escrita do trabalho em dois aspectos "apresentação das referências bibliográficas e das fontes; atualização bibliográfica." e, especificamente para a banca examinadora "ser ética". (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018, sem paginação).

Certamente, se espera que todos os componentes de um trabalho investigativo científico, sendo participantes da banca examinadora ou autor do trabalho, sejam éticos, bem como todas as pessoas. Todavia, o registro demonstra documentalmente o comprometimento do curso de História da UFSM para com o entendimento da construção ética que permeia um trabalho de conclusão de curso, bem como a atuação profissional desse futuro professor de História.

A fim de abranger as inferências em todos os cursos, em análise no presente estudo, foi encaminhado um *e-mail* (em novembro de 2019) para as coordenações dos cursos das quatro instituições restantes, solicitando a norma/regimento que aborde a elaboração do TCC. Os curso da FURG e da UFRGS não retornaram a solicitação, sendo assim, inviável a análise dos documentos dos cursos de licenciatura em História dessas instituições.

Nesse cenário, a UFPel⁷ e a UFFS⁸ responderam ao *e-mail*, encaminhando um *link* de acesso para o referido documento, que aborde a elaboração dos TCC"s para esses cursos. Constatou-se que os documentos se referem a manuais técnicos de elaboração dos trabalhos acadêmicos das instituições.

Claramente, esses são documentos relevantes para a verificação das questões técnicas sobre a estrutura e os elementos de um trabalho científico.

⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Manual de normas UFPel para Trabalhos Acadêmicos**. [Documento eletrônico]. Pelotas: Editora da UFPel, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>. Acesso em 20 nov. 2019.

⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Manual de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2 ed. ver. e atual. Chapecó, 2015. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-graduacao/biblioteca/documentos/manual-de-trabalhos-academicos-2015.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Todavia, como evidenciado nos cursos da UNIPAMPA e UFSM torna-se relevante a construção de um documento norteador em todas as instâncias, especificamente, para a elaboração de TCC.

Sob a direção de coibir de maneira educacional as atitudes antiéticas cometidas em produções acadêmicas e científicas, se faz necessário mencionar como exemplo os documentos publicados pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) para sua comunidade acadêmica. A resolução nº 09/2016/CONEPE e a cartilha apresentam as dimensionalidades do plágio sob a perspectiva de conscientização das boas práticas e integridade científica. (COSTA, 2019; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2016).

[...] frente à “cultura do plágio” e atendendo a uma orientação da CAPES, a UFS, através do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE), produziu um documento institucional regulatório, a Resolução no 09/2016, no qual estão estabelecidos os contornos definidores do plágio acadêmico e sua tipologia e a definição de um conjunto de medidas administrativas para a coibição do plágio no âmbito dessa universidade. (COSTA, 2019).

Percebe-se na referida instituição a preocupação em precaver o plágio através da resolução institucional, tonando claras e objetivas as estratégias traçadas pela universidade.

Art. 13. É **responsabilidade de toda a comunidade** universitária a instrução e a conscientização sobre a caracterização da contrafação e do plágio, nos termos desta Resolução.

Parágrafo único: **Servidores docentes e técnico-administrativos** devem ter conduta de responsabilidade e de liderança nesse processo contínuo de conscientização, em relação aos dos discentes, da graduação e da pós-graduação, devendo produzir seus trabalhos acadêmicos de maneira exemplar no que se refere a essa matéria.

Art. 14. É **responsabilidade da instituição a promoção de eventos** organizados por seus servidores docentes e técnico-administrativos para contribuir continuamente com a **educação e prevenção contra a contrafação e o plágio na academia**.

Art. 15. Em todas as disciplinas e, principalmente, naquelas relacionadas à produção de trabalhos acadêmicos como Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa Científica, Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso ou afins, a presente Resolução deve **fazer parte do Plano da Disciplina**, com o intuito de promover a reflexão sobre a caracterização, constatação e consequências do plágio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2016, grifo nosso).

Nesse contexto, se acredita que o papel institucional fortalece o combate a má conduta científica. A junção das abordagens – técnica e política sistematizada – como partes integrantes da construção ética são fundamentais para o desenvolvimento da cultura do uso ético da informação.

A conduta ética de um pesquisador, professor ou acadêmico perpassa fundamentalmente pelo entendimento das atribuições legais estabelecidas em lei, que regem os direitos dos criadores de obras científicas, tecnológicas e/ou artísticas. Sob essa compreensão se perguntou aos docentes dos cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul: **Você aborda, com seus alunos, os preceitos estabelecidos pelo direito autoral e propriedade intelectual enquanto leis reguladoras de uso ético da informação para o exercício futuro deles como professores? Em caso positivo, de que forma?**

Verificou-se que 13 docentes afirmaram explicitamente que abordam os preceitos estabelecidos pelo direito autoral e a propriedade intelectual para o uso ético da informação para o futuro exercício da profissão de seus acadêmicos. As abordagens decorrem em diversas maneiras, as quais cancelam a compreensão da importância em se discutir os aspectos legais para o uso ético da informação.

Apesar dessas manifestações de abordagem dos preceitos legais, percebe-se através dos relatos em como fazem essas abordagens, que alguns se direcionam ao campo discursivo como diálogos, reuniões, orientações, conversas ou esclarecimentos. As abordagens mais explícitas sobre os preceitos legais foram atribuídas por alguns docentes, os quais foram mais taxativos sobre a pertinência do contexto legal do direito autoral.

As respostas mais explícitas são: „[...] oriento quanto a qualquer tipo de cópia (mesmo que indiretamente) deve ser apontado a fonte da informação e, se possível, o local da mesma (arquivo etc.).“ (Respondente 5); „Não uso fotocópia e defendo o sistema autoral.“ (Respondente 6); „Oriento para o uso de qualquer material como livro, texto, músicas, filmes deve ser original e não pirata ou cópia não permitida. Para tanto, em minhas aulas, não uso material não autorizado.“ (Respondente 10); „Indico que o uso correto de obras de terceiros é por meio de referência bibliográfica e não somente apossando da informação.“ (Respondente 12). Acredita-se que essas respostas são as que apresentam maior aproximação com as indicações da LDA (BRASIL, 1998), sobre o uso legal das produções humanas.

No Brasil, a LDA é o parâmetro basilar ao se tratar de direitos autorais, propriedade intelectual e o exercício sobre os direitos patrimoniais e, por conseguinte a exploração econômica das criações, ela prevê a proteção para as criações intelectuais, sendo artísticas, científicas ou tecnológicas, como por exemplo, fotografias, gravuras, pinturas, programas de computador, obras audiovisuais, cartas geográficas, esculturas, entre outros. Por isso, torna-se relevante trazer à luz do presente estudo esse tipo de discussão, pois essas criações são frequentemente utilizadas em sala de aula por professores de História como material de apoio no contexto de ensino-aprendizagem histórica. (BRASIL, 1998).

Sob essa perspectiva, se perguntou aos participantes da presente pesquisa: **Você orienta os seus discentes a obter, armazenar e difundir textos, dados, imagens e sons de acordo com as leis brasileiras (Direito autoral e Propriedade intelectual)? Em caso afirmativo, de que maneira?**. Com base nas respostas adquiridas percebeu-se que os cursos analisados estão atentos a essas disposições legais e contribuem de forma satisfatória para a formação dos futuros professores de História da educação básica.

Acredita-se que essa construção de compreensão das disposições legais das leis brasileiras contribui de maneira substancial para o incremento social através da educação do uso ético da informação decorrente das criações humanas. Nessa linha, se identificou orientações pertinentes sobre a obtenção, armazenamento e difusão sob a tutela da LDA e do *Creative Commons*.

A *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos. [...] o *Creative Commons* oferece licenças de direitos autorais gratuitas e fáceis de usar para criar uma maneira simples e padronizada de dar ao público a permissão de compartilhar e usar seu trabalho criativo. As licenças CC [*Creative Commons*] permitem você alterar facilmente os seus termos de direitos autorais do padrão de **todos os direitos reservados** para **alguns direitos reservados**. (CREATIVE COMMONS BR, [20--], sem paginação).

Nesse sentido, salienta-se, que a *Creative Commons* possui seis licenças que facilitam o uso correto das produções intelectuais humanas em meio digital.

Diante disso, essas licenças podem ser visualizadas como um complemento à LDA, sendo assim, possível haver proteção e oportunidade de uso dentro dos parâmetros legais.

No Quadro 25 são apresentadas as seis licenças da *Creative Commons*, que formam um bojo de instrumentos que viabilizem o uso ético, por meio de autorizações legais, as quais permitem a utilização sem exceder os parâmetros da legislação brasileira. (CREATIVE COMMONS BR, [20--], sem paginação).

Quadro 25 - Licenças *Creative Commons*

LICENÇAS	É POSSÍVEL FAZER	PARÂMETROS PARA USO
Atribuição 	Copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato; Remixe, transforme e desenvolva o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.	- Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.
Atribuição - Compartilha igual 	Copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato; Remixe, transforme e desenvolva o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.	- Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso; - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, deverá distribuir suas contribuições sob a mesma licença que o original.
Atribuição - Sem derivações 	Copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.	- Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso; - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.
Atribuição - Não comercial 	Copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato; Remixe, transforme e desenvolva o material	- Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso; - Você não pode usar o material para fins comerciais.
Atribuição- Não comercial – Compartilha igual 	Copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato; Remixe, transforme e desenvolva o material.	- Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso; - Você não pode usar o material para fins

		comerciais; - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, deverá distribuir suas contribuições sob a mesma licença que o original.
Atribuição – Não comercial – Sem derivações 	Copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato.	- Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso; - Você não pode usar o material para fins comerciais; - Se você remixar, transformar ou criar a partir do material, você não pode distribuir o material modificado.

Fonte: Adaptado de *Creative Commons BR* ([20--], sem paginação).

Diante desses preceitos estabelecidos pelas licenças da *Creative Commons* em associação com a legislação brasileira, em especial a LDA, é possível criar um aporte técnico e cultural para a utilização das produções humanas e disponível em diversos suportes, sem qualquer tipo de descumprimento legal. As respostas apresentadas pelos sujeitos da presente pesquisa indicam uma direção de entendimento pelos cursos de licenciatura em História das universidades federais gaúchas acerca da utilização ética por meio da compreensão das disposições legais.

No Quadro 26 são apresentadas as manifestações dos docentes de suas orientações aos seus alunos dos modos éticos sobre a obtenção, armazenamento e difusão das produções intelectuais seguindo a legislação nacional.

Quadro 26 - Orientações sobre os usos éticos seguindo os preceitos legais

‘Atribuindo impreterivelmente crédito às informações apresentadas [...]’

‘Sim, orientando que indiquem sempre os dados autorais.’

‘Sim, eles devem possuir seus textos salvos no computador ou outro local, mas não incentivo sua difusão.’

‘Identificando a natureza do *copyright* de cada fonte.’

‘Sim. Em conversas formais quando encaminho pesquisas, sempre oriento os cuidos a respeito da fidedignidade autora, ética, plágio.’

‘[...] em minhas aulas, não uso material não autorizado. Através do exemplo.’

‘Sim. Oriento que se informem das leis correntes e dos limites cabíveis à difusão.’

‘Sim, principalmente no que se refere à coleta de entrevistas por exemplo.’

‘Minha orientação vai no sentido de manter sempre um compromisso com a honestidade intelectual e sempre fazer uso dos instrumentos de referência das fontes obtidas.’

‘Sim, primeiro estando informados sobre essa regulamentação, revisitando a própria disciplina de "Iniciação à prática científica", que traz esses elementos bastante claros e em evidência na produção acadêmica. Convidando algum membro do comitê de ética para a discussão e interlocução desse tema em sala de aula ou em algum momento interdisciplinar que possa ocorrer esse diálogo.’

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebem-se orientações acerca da atribuição dos créditos autorais, incluindo o *copyright*, que pressupõe o entendimento da importância em mencionar a originalidade da produção (autoria), aspecto, de suma importância, no que se refere ao direito moral e econômico. Outros pontos que merecem destaque são as apreciações sobre educar por meio do exemplo, suscitar a apropriação por parte do discente sobre as leis que vigoram atualmente e convite de membros de comitê de ética da instituição para conversar em sala de aula.

Essas orientações são relevantes no contexto educacional, especialmente no âmbito acadêmico, sob a perspectiva de elucidar os aspectos legais para com a utilização das fontes de informação em sala de aula. Com isso, há a percepção desses futuros professores de História em como atuar na ciência de modo ético, em virtude de uma educação voltada a atribuição legal das informações que se aprende e/ou compartilha.

Contudo, cabe salientar, que apesar dessas orientações serem relevantes para a vida acadêmica dos estudantes e, por conseguinte em suas atuações profissionais em um futuro próximo, ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, especialmente, em relação às fotocópias realizadas em larga escala nas universidades brasileiras. Essa permissividade sobre o uso de fotocópias pode gerar um „fio condutor“ para o déficit da ColInfo, fornecendo subsídios para o uso antiético da informação, criando uma cadeia de possíveis pesquisas mal realizadas e, por conseguinte mal avaliadas.

Um trabalho científico mal avaliado pode produzir uma reação em cadeia de outros trabalhos que contenham informações inverídicas, sob a perspectiva de que qualquer publicação tem o potencial de ser citado por outros pesquisadores. Com isso, percebe-se que a má conduta científica percorre como um grave problema ético para a comunidade científica. (ARAÚJO, 2017).

As duas próximas perguntas encaminhadas aos docentes dos cursos de licenciatura em História das universidades, em análise, foram observadas em conjunto, pois se acredita, desde as suas formulações, que elas se complementam sobre o que diz respeito ao aspecto atitudinal dos professores ao se depararem com uma conduta antiética como é o plágio. A pergunta **Qual atitude você considera que o professor deve tomar ao identificar plágio em um trabalho realizado sob sua orientação?** – se direciona para identificar as condutas desses profissionais sobre o ato de plagiar em trabalhos que estão sob sua orientação, sejam eles, trabalhos acadêmicos desprendidos em suas disciplinas ou provenientes de grupos de pesquisa.

De maneira complementar a inquirição seguinte: **Em uma banca examinadora de trabalho de conclusão de curso, qual conduta você considera que o professor deve tomar ao identificar o plágio?** – se propõe a perceber as atitudes dos docentes, especificamente, na participação de bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso. Sob a perspectiva de verificar se há alguma evolução no discurso ou na punição, tendo em vista que esta é a última etapa antes do estudante ingressar no mercado de trabalho.

É indiscutível que o plágio é uma das formas mais debatidas e identificadas de má conduta científica, porém em não raras vezes o entendimento das causas do plágio fica em segundo plano e os esforços são direcionados na punição do indivíduo que praticou o ato de plagiar. Sob essa perspectiva, acredita-se que a resolução efetiva e eficiente ao plágio requer a disponibilidade institucional e de docentes em compreender quais são as causas basilares para que ocorra o plágio.

No estudo de Frezatti (2018) são apontadas algumas causas que podem ser seguidas como linhas norteadoras para futuras discussões sobre o combate ao plágio. A falta de conscientização e/ou inabilidade sobre o processo de utilizar normas técnicas para a realização correta de citações e referências bibliográficas; a cultura do produtivismo acadêmico na qual possui como lógica a quantidade desenfreada de produções científicas; o ambiente impune que conserva o ato de plagiar como normal ou que o trate como tabu e que não gere consequências infracionais; por fim, a desonestidade como característica do caráter e da índole da pessoa, a qual infringe as condutas éticas de maneira deliberada e consciente e, por vezes se utilizando de técnicas que dificultam a percepção da ocorrência do plágio. (FREZATTI, 2018).

No Quadro 27 buscou-se identificar os graus de intensidade punitiva que os professores dispõem sobre dois tipos de atuações sobre o plágio, sendo o primeiro sob sua orientação e o segundo em participação em banca examinadora. Para o presente estudo, pensa-se que existem três níveis de intensidade para as proposições, sendo-os diminuir, manter ou aumentar a intensidade punitiva nos cenários hipotéticos elucidados.

Quadro 27 - Graus de intensidade punitiva dos docentes das licenciaturas em História das universidades federais gaúchas

RESPONDENTE	SOB SUA ORIENTAÇÃO	EM BANCA EXAMINADORA	GRAU DE INTENSIDADE PUNITIVA
1	„No caso, reprovação. No caso de incidência, Coordenação de Curso. Em caso de desacato ou falta de decoro, PRAE e/ou PROGRAD.“	„Diálogo aberto e apresentação das evidências de cópia, apresentação do parte que aponte plágio. No nosso caso a postura é sempre a de minimizar os impactos, orientar, organizar critérios e discorrer sobre as instruções normativas da instituição.“	Diminuiu a intensidade punitiva
2	„Atitude igual a todos aqueles que cometerem plágio.“	„Buscar as formas legais e institucionais para a resolução do tema.“	Manteve a intensidade punitiva
3	„Analisar a situação, se for o caso, conservar primeiro com o aluno para orientá-lo novamente, mas se não couber tal atitude, levar o caso diretamente as demais instâncias institucionais da universidade.“	„Denunciar o caso ao colegiado do Programa de Pós-graduação para que toma as medidas cabíveis.“	Aumentou a intensidade punitiva
4	„Notificar imediatamente o aluno e demandar que a situação seja corrigida. Pois aqui entendo que a circunstância é de correção, não punição.“	„Nesse caso, eu sugeriria a reprovação sumária do trabalho. Pois aqui entendo que a circunstância é de punição, não correção.“	Aumentou a intensidade punitiva
5	„Primeiramente, conversar e verificar o que aconteceu. Geralmente, isso não ocorre por má fé, mas por limitações na formação dos iniciados.“	„Reportar o fato ao presidente da mesma antes do trabalho ser apresentado.“	Manteve a intensidade punitiva
6	„Agir didaticamente.“	„Averiguar e coibir, didaticamente. Medidas punitivas, apenas em caso de resistência ou reincidência.“	Manteve a intensidade punitiva

7	„Conversar com o aluno. Já tive problemas com plágio em uma defesa de trabalho de final de curso. Não deixei o trabalho ser defendido. Cancelei a banca e orientei o aluno a retirar a parte plagiada do trabalho.” (Respondente 7).	„Denunciar.”	Manteve a intensidade punitiva
8	„Na graduação? Os temas são muito específicos. Se ocorrer durante o TCC, o problema é levado à chefia e o/a estudante provavelmente irá reprovar na disciplina ou estágio específico.” (Respondente 8).	„Evita a banca; avisar o orientador que não haverá banca.”	Manteve a intensidade punitiva
9	„Conversar com o aluno. Ajudá-lo a admitir, e depois permitir uma explicação e trabalhar com a orientação ética, partindo do contexto esplanada por ele.” (Respondente 9).	„Durante a avaliação, leitura do trabalho, entro em contato com o orientador, para que possamos, antes da banca pensar sobre o problema.”	Diminuiu a intensidade punitiva
10	„Informo o estudante imediatamente e a coordenação do curso.”	„Antes de iniciar a banca comunico ao orientador.”	Manteve a intensidade punitiva
11	„Penso que tudo que se refere ao curso deve passar na reunião colegiada de curso, para apreciação de todos os professores. Este tema é conversado entre os professores, informalmente na sala, mas não se torna ponto de pauta. E isso é um problema. Talvez por constrangimento a questão não é debatida.”	„Entrar em contato com o orientador. Dependendo do grau de plágio, retirar seu nome da banca e fazer um ofício formalizando sua decisão.”	Aumentou a intensidade punitiva
12	„Deve simultaneamente anular a nota e orientar o aluno sobre as consequências de sua atitude. Já deparei-me com caso no qual os alunos acreditavam não ter feito algo errado e tive de explicar que plágio tipifica crime.”	„Deve simultaneamente anular a nota e orientar o aluno sobre as consequências de sua atitude. Já deparei-me com caso no qual os alunos acreditavam não ter feito algo errado e tive de explicar que plágio tipifica crime..”	Manteve a intensidade punitiva
13	„Depende do estágio em que esse é identificado. Quanto mais iniciante o acadêmico, mais se pode orientar por	„Avisar o orientador e tomar uma decisão colegiada da banca.”	Manteve a intensidade punitiva

	conta de esse não ser um tema abordado em nosso ensino básico. Acadêmicos mais graduados podem ter de arcar com consequências mais sérias."		
14	„Reprovar o trabalho e conversar com o aluno em questão."	„Reprovar o trabalho e conversar com o aluno em questão."	Manteve a intensidade punitiva
15	„Uma avaliação caso a caso. Mas sempre é necessária uma posição diante do caso, sobretudo uma posição institucional."	„Caso o plágio seja constatado, penso que a banca não deva ser realizada e o orientador ou orientadora informado/a."	Aumentou a intensidade punitiva
16	„Em primeiro lugar, desconsiderar o trabalho, informar e confrontar o aluno. Dependendo da atitude do aluno, afinal nossa relação é pedagógica, encaminhar ou não para a coordenação de curso."	„Em uma banca a responsabilidade é compartilhada com o orientador. Mas mesmo assim o orientador pode ser enganado, nem sempre é possível detectar o plágio facilmente. O trabalho deve ser reprovado. Um aluno formando já é sabedor das regras de autoria e citação."	Aumentou a intensidade punitiva
17	„Conversar com o aluno e não permitir que a atividade tenha andamento."	„Nem deixar que a banca aconteça."	Manteve a intensidade punitiva
18	„Notificar o aluno ou aluna e a coordenação do curso para providências."	„Tomar as mesmas atitudes já descritas."	Manteve a intensidade punitiva
19	„Primeiramente chamar o acadêmico/autor para uma conversa franca e definitiva sobre o plágio. A nota avaliativa pode ter vinculação direta a essa justificativa, no entanto, o acadêmico tem o direito de refazer o trabalho, estando ciente de seu comprometimento ético consigo mesmo e com aquilo que acredita. Caso contrário, é preciso seguir adiante, conforme as normativas regulamentadas na instituição a respeito do plágio."	„É uma situação muito constrangedora, primeiro por ter um orientador responsável pela leitura e pontuação necessárias a respeito da escrita. No entanto, é preciso sugerir refazer o trabalho, ou até mesmo, em condições de comum acordo, reprovar o graduando, quando encontra-se o plágio e o anexa como prova documental do mesmo."	Manteve a intensidade punitiva

Fonte: Dados da pesquisa.

Aferiu-se que dois professores diminuíram, cinco aumentaram e 12 mantiveram suas intensidades punitivas em relação aos trabalhos sob sua

orientação e, posteriormente, enquanto participante de banca examinadora de trabalho de conclusão de curso.

Diante das respostas adquiridas pelos docentes é possível perceber que não há um padrão processual de ações acerca dos trâmites de um ato de plágio. São verificadas execuções individuais em seus graus de intensidade punitiva.

Além disso, são perceptíveis relatos de considerar um constrangimento a identificação de um plágio, especialmente quando o docente é participante de uma banca examinadora. As ações enquanto orientador (a) de trabalhos científicos são diretas e, por vezes, pedagógicas, que se acredita ser um fator relevante para a educação ética, sob o ponto de vista da competência em informação.

As discussões estabelecidas no presente estudo e as aferições das respostas nessa pergunta demonstram que ainda há um tabu a ser desmitificado no que se refere ao plágio. Contudo, se pensa que a má conduta científica deve ser encarada como um problema educacional e a mediação do professor possibilita interferir positivamente para o advento de competências e habilidades teóricas e práticas para o uso ético da informação.

O papel institucional e de seus docentes incorrem em responsabilidades intrínsecas no que permeiam a instrumentalização técnica eficaz e eficiente de seus estudantes para não cometerem algum ato de má conduta científica. Diante disso, o cumprimento educativo perpassa, indubitavelmente, pela escrita científica, que está circunscrita pela habilidade de se utilizar de citações e referências, sendo aspectos imprescindíveis no enfrentamento ao plágio. (KROKOSCZ, 2011).

Ademais, medidas preventivas e punitivas também são aspectos que devem ser levadas em consideração sob o direcionamento da educação ética dos acadêmicos. Nessa perspectiva, verifica-se que uma prospecção educacional sugere melhores resultados do que apenas medidas punitivas no que diz respeito ao plágio em instituições de ensino superior. (KROKOSCZ, 2011).

Salienta-se que um dos relatos menciona em certa medida a relevância dos professores da rede básica de ensino trabalhar em suas disciplinas sobre o aspecto da conduta ética na pesquisa escolar. Nesse sentido, se percebe que existe uma retroalimentação da *práxis* educacional, a qual remonta as abordagens vistas na academia poderão ser levadas à escola pelo profissional formado em licenciatura.

Por isso, a promoção de capacitações práticas acerca do plágio e discussões, aparentemente simples, como discorrer sobre o que é plágio, como ele

se caracteriza e fundamentalmente como evitá-lo, se apresenta como uma atitude institucional relevante para o aperfeiçoamento técnico dos atores envolvidos na pesquisa científica das universidades brasileiras. (KROKOSZ, 2011). Sob essa perspectiva, se acredita que ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes deve haver orientações sobre as práticas de má conduta científica, sendo impensável uma permissividade ao se identificar uma conduta antiética em um trabalho de conclusão de curso.

A compreensão de que o uso ético da informação deve estar intrinsecamente atrelado à formação acadêmica de um licenciado em História corrobora a percepção da prática educativa na academia para o combate ao plágio e outras condutas antiéticas. Por isso, acredita-se, que a última instância na formação acadêmica (TCC) deve ser encarada como um momento em que todas as habilidades do profissional sejam colocadas à prova, tanto nos aspectos teóricos (formulação de hipóteses, elaboração de referencial teórico, procedimentos metodológicos e discussões pertinentes), quanto nos técnicos (citações, referências, dados fidedignos e uso de fontes confiáveis), bem como a pós-verdade e as *Fake News*, pois serão tópicos recorrentes nas atuações desses futuros professores de História.

É inegável quando se trata de *Fake News*, no atual contexto social, as abordagens se apresentam, de modo geral, relacionadas às tecnologias (internet, redes sociais, aplicativos de mensagens, entre outros). Nessa direção, acredita-se que a discussão sobre o aspecto social e de competência digital dos professores de História é relevante para evidenciar a urgência do diálogo sobre o uso ético da informação.

Nesse século, o desenvolvimento das TIC"s impulsionaram as diversas mudanças econômicas, políticas, culturais, sociais e as expectativas sobre a escola e a universidade aumentaram consideravelmente pela sociedade civil. Diante disso, o impacto no trabalho dos professores foi substancial, especialmente pela cobrança social de que esses profissionais deveriam possuir competências digitais para a preparação de seus estudantes para a cultura digital estabelecida no cenário atual. (ENGEN, 2019).

A constatação de que há uma defasagem entre o que existe de tecnologias que poderiam ser utilizadas para a educação e o que realmente é usado pelos professores em sala de aula mostra o quão urgente é a discussão e a promoção de políticas educacionais que visem o aparelhamento dos docentes, via ColInfo. Nessa

perspectiva, aponta-se que as inovações tecnológicas são mais rápidas que a formação docente, pois a falta de treinamentos, capacitações e práticas ao longo da formação dos professores subsidiam o déficit no que diz respeito à competência digital desses professores e, por consequência de seus alunos. (ENGEN, 2019).

Outro ponto que explica esse déficit é a morosidade de adaptação às mudanças tecnológicas recorrentes em tempos atuais e as atitudes conservadoras de alguns professores no que concerne a utilização das TIC"s em sala de aula. (ENGEN, 2019). Diante disso, entende-se que a lenta transição tecnológica em contrapartida do que acontece de maneira geral na sociedade, faz com que o uso correto das fontes de informação seja incompleto facilitando a proliferação e não identificação de *Fake News*.

Com base nisso, se perguntou aos sujeitos da presente pesquisa: **Em sua opinião, como o curso de Licenciatura em História de sua instituição, capacita os estudantes para enfrentar as *Fake News*, no atual contexto social?**. Algumas respostas se mostraram preocupantes, especialmente ao se tratar de um problema social como podem ser consideradas as *Fake News*, que pode ser conferido nas seguintes respostas: „As *Fake News* atingem quem não tem discernimento.“ (Respondente 6); „Nos dias atuais não é difícil reconhecer um *Fake News*.“ (Respondente 7); „Eu não sei. Imagino que exista, mas não sei.“ (Respondente 9); „Deveria ser mais trabalhado.“ (Respondente 18).

No presente estudo foi demonstrado que a instrumentalização dos indivíduos independe de seus títulos e formações acadêmicas, pois esse aparelhamento perpassa por uma educação ao longo da vida e as habilidades necessárias para o discernimento de informações verídicas e as *Fake News* estão em constante transmutação. Seja em decorrência de quaisquer motivos, o avanço das tecnologias, a hiperinformação como um aspecto que dificulta a identificação da confiabilidade da informação, a pós-verdade como instrumento de cercear o pensamento ideológico livre, o desenvolvimento de competência em informação é um suporte primordial para a construção de um bojo de critérios em prol de uma conduta ética, que servirá de alicerce para a verificação de *Fake News*.

Em um estudo realizado na universidade norte-americana de *Stanford* se constatou que mais de 80% dos estudantes, que participaram da pesquisa, acreditam que um conteúdo patrocinado (prática recorrente em redes sociais) significa a credibilidade necessária para se aferir uma veracidade da informação.

(STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP, 2016). Essa constatação com acadêmicos de uma das instituições de ensino superior mais conceituadas no mundo faz com que a discussão nas universidades federais gaúchas sobre essa temática esteja em pauta, sob o ponto de vista da compreensão da dimensão ética da informação.

Nessa linha, alguns indícios são percebidos no que diz respeito ao enfrentamento às *Fake News* pelos cursos de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul. Relatos como, por exemplo: „Estudos de pensamento crítico.“ (Respondente 2); „Insistindo na centralidade da relação crítica com as notícias, ou seja, checar suas fontes e sua veracidade.“ (Respondente 4); „Debate em sala de aula e uso de fontes confiáveis.“ (Respondente 10); „Acredito que orientar a contrastar a fonte da informação, bem como interpretar as incongruências internas da informação divulgada.“ (Respondente 12); „Nosso curso tem trabalhado fortemente com a identificação, conceituação e contra-informação no caso das *Fake News*. [...] incluí esse tema numa abordagem geral da constituição do jornalismo de massas do século XX e XXI.“ (Respondente 13); „A partir das discussões durante as aulas. Este é um tema recorrente nas aulas de teoria da história.“ (Respondente 15); „Os professores fazem um treinamento constante em sala para que os alunos verifiquem as fontes de informação.“ (Respondente 17); [...] a busca por várias fontes de informação se fazem necessárias antes mesmo de sair "comprando" certas ideias.“ (Respondente 19).

Percebe-se que os aspectos relacionados ao pensamento crítico e a verificação de fontes de informação são os caminhos suscitados para instrumentalizar os acadêmicos das licenciaturas em História no combate as *Fake News*, que assola a sociedade. As orientações atribuídas pelos cursos presenciais de licenciatura em História emergem como substanciais para a compreensão do contexto político-social brasileiro, por meio do pensamento crítico, o qual produz a instrumentalização do sujeito.

O pensamento crítico proporciona um método para explorar diferentes situações com a eliminação de qualquer possibilidade de preconceitos ou informações enganosas. [...] Além disso, pretende assegurar que a fonte dos dados e os métodos utilizados para reconhecer esses dados também estejam livres de erros, preconceitos e inexatidão. [...] O processo de pensamento crítico deve ter três etapas principais: observar, perguntar e responder [...]. (ALONSO-ARÉVALO; CASTILLA, 2019, p. 55-56, tradução nossa).

Acredita-se que a relação estabelecida entre o ensino de História e o desenvolvimento do pensamento crítico seja essencial para o diálogo proativo em prol da identificação e combate as *Fake News*. Nesse sentido, é indubitável afirmar que as condutas propostas pelos docentes dos cursos presenciais em licenciatura de História das universidades federais gaúchas demonstram um direcionamento salutar que conduz os seus acadêmicos à compreensão da importância do contexto ético do uso da informação.

É indiscutível que as atividades acadêmicas e de pesquisa devem ser guiadas por princípios éticos, ou seja, uma conduta ética do sujeito que se submete a realizar essas ações científicas. Além disso, a integridade científica é parte essencial para a constituição de princípios éticos dos atores que participam das atividades científicas em instituições de ensino.

No Brasil as preocupações sobre condutas antiéticas nas pesquisas científicas são crescentes e dispõem de esforços acerca das tratativas sobre essa temática. Apesar das discussões estarem em voga sobre o direcionamento de boas condutas científicas, se faz necessário salientar que a má conduta científica não é recente, e os exemplos se espalham ao longo da história. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011).

O caso do ministro da defesa da Alemanha foi emblemático sobre o tratamento em um caso de plágio identificado, *a posteriori* de sua defesa, no qual o título de doutor em direito foi retirado de Karl-Theodor zu Guttenberg pela Universidade de *Bayreuth*, a revelação foi a causa de pedido de renúncia do ministério, à época. (MINISTRO..., 2011). Outro caso, mundialmente conhecido referente à falsificação de dados, foi do cientista sul-coreano Woo Suk Hwang, que por meio de suas publicações na revista *Science* em 2004 e 2005 foi considerado o primeiro a produzir embriões humanos clonados, que se apurou como sendo uma fraude. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011; SOUZA; CAITITE, 2010).

Todavia, casos não tão notórios são identificados anualmente nas universidades brasileiras em decorrência da permissividade, passividade ou inabilidade técnica dos indivíduos envolvidos nesses casos. É inegável que a fraude científica gera atrasos no avanço da ciência e, por consequência no conhecimento humano, sendo ainda necessário considerar os custos financeiros que os indivíduos fraudulentos geram à sociedade, pois materiais, pessoas e equipamentos foram

utilizados para a realização dessas pesquisas que contenham algum tipo de fraude. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011).

Nessa direção é possível perceber que as agências de financiamento possuem um intrínseco interesse sobre as tratativas da má conduta científica, pois prezam pela aplicabilidade de seus recursos em aplicações éticas dos sujeitos envolvidos. Isso denota em produções que possuam a capacidade de avanços científicos, sob a perspectiva de que haja informação confiável que embase o resultado e sua posterior aplicação na sociedade. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011).

Por isso, a implementação de protocolos/mecanismos que visem a integridade científica torna-se relevante para facilitar as identificações de práticas antiéticas na ciência, assim, desestimulando futuras ocorrências de fraudes em pesquisas. Diante disso, a comissão de integridade de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sugere duas linhas de atuação nas instituições que busquem combater a má conduta científica, sendo elas: ações preventivas e pedagógicas e ações de desestímulo às más condutas, inclusive de natureza punitiva. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011).

Com relação às ações preventivas, é importante atuar pedagogicamente para orientar, [...] também importante definir as práticas que não são consideradas aceitáveis pelo ponto de vista do CNPq. [...] deve estimular que disciplinas com conteúdo ético e de integridade de pesquisa sejam oferecidas nos cursos de pós graduação e de graduação. [...] Há que se salientar nessa direção a importância dos orientadores acadêmicos. Com relação às atitudes corretivas e punitivas, recomenda-se a instituição de uma comissão permanente [...], constituída de membros de alta respeitabilidade e originados de diferentes áreas do conhecimento. Deverá caber a esta comissão examinar situações em que surjam dúvidas fundamentadas quanto à integridade da pesquisa realizada ou publicada [...] Será também incumbência dessa comissão avaliar a qualidade do material disponível sobre ética e integridade de pesquisa, a ser publicado nas páginas do CNPq. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2011, sem paginação).

A comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq apresentou em seu relatório, que tratou sobre as boas condutas nas pesquisas científicas, diretrizes que

permitem nortear o pesquisador e/ou orientador sobre a conduta ética científica. No Quadro 28 são apresentadas as diretrizes propostas pelo CNPq.

Quadro 28 - Diretrizes de boas condutas científicas propostas pelo CNPq

O autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho.
Toda citação <i>in verbis</i> de outro autor deve ser colocada entre aspas.
Quando se resume um texto alheio, o autor deve procurar reproduzir o significado exato das ideias ou fatos apresentados pelo autor original, que deve ser citado.
Quando em dúvida se um conceito ou fato é de conhecimento comum, não se deve deixar de fazer as citações adequadas.
Quando se submete um manuscrito para publicação contendo informações, conclusões ou dados que já foram disseminados de forma significativa (p.ex. apresentado em conferência, divulgado na internet), o autor deve indicar claramente aos editores e leitores a existência da divulgação prévia da informação.
se os resultados de um estudo único complexo podem ser apresentados como um todo coesivo, não é considerado ético que eles sejam fragmentados em manuscritos individuais.
Para evitar qualquer caracterização de autoplágio, o uso de textos e trabalhos anteriores do próprio autor deve ser assinalado, com as devidas referências e citações.
O autor deve assegurar-se da correção de cada citação e que cada citação na bibliografia corresponda a uma citação no texto do manuscrito. O autor deve dar crédito também aos autores que primeiro relataram a observação ou ideia que está sendo apresentada.
Quando estiver descrevendo o trabalho de outros, o autor não deve confiar em resumo secundário desse trabalho, o que pode levar a uma descrição falha do trabalho citado. Sempre que possível consultar a literatura original.
Se um autor tiver necessidade de citar uma fonte secundária (p.ex. uma revisão) para descrever o conteúdo de uma fonte primária (p. ex. um artigo empírico de um periódico), ele deve certificar-se da sua correção e sempre indicar a fonte original da informação que está sendo relatada.
A inclusão intencional de referências de relevância questionável com a finalidade de manipular fatores de impacto ou aumentar a probabilidade de aceitação do manuscrito é prática eticamente inaceitável.
Quando for necessário utilizar informações de outra fonte, o autor deve escrever de tal modo que fique claro aos leitores quais ideias são suas e quais são oriundas das fontes consultadas.
O autor tem a responsabilidade ética de relatar evidências que contrariem seu ponto de vista, sempre que existirem. Ademais, as evidências usadas em apoio a suas posições devem ser metodologicamente sólidas. Quando for necessário recorrer a estudos que apresentem deficiências metodológicas, estatísticas ou outras, tais defeitos devem ser claramente apontados aos leitores.
O autor tem a obrigação ética de relatar todos os aspectos do estudo que possam ser importantes para a reprodutibilidade independente de sua pesquisa.

<p>Qualquer alteração dos resultados iniciais obtidos, como a eliminação de discrepâncias ou o uso de métodos estatísticos alternativos, deve ser claramente descrita junto com uma justificativa racional para o emprego de tais procedimentos.</p>
<p>A inclusão de autores no manuscrito deve ser discutida antes de começar a colaboração e deve se fundamentar em orientações já estabelecidas, tais como as do International Committee of Medical Journal Editors.</p>
<p>Somente as pessoas que emprestaram contribuição significativa ao trabalho merecem autoria em um manuscrito. Por contribuição significativa entende-se realização de experimentos, participação na elaboração do planejamento experimental, análise de resultados ou elaboração do corpo do manuscrito. Empréstimo de equipamentos, obtenção de financiamento ou supervisão geral, por si só não justificam a inclusão de novos autores, que devem ser objeto de agradecimento.</p>
<p>A colaboração entre docentes e estudantes deve seguir os mesmos critérios. Os supervisores devem cuidar para que não se incluam na autoria estudantes com pequena ou nenhuma contribuição nem excluir aqueles que efetivamente participaram do trabalho. Autoria fantasma em Ciência é eticamente inaceitável.</p>
<p>Todos os autores de um trabalho são responsáveis pela veracidade e idoneidade do trabalho, cabendo ao primeiro autor e ao autor correspondente responsabilidade integral, e aos demais autores responsabilidade pelas suas contribuições individuais.</p>
<p>Os autores devem ser capazes de descrever, quando solicitados, a sua contribuição pessoal ao trabalho.</p>
<p>Todo trabalho de pesquisa deve ser conduzido dentro de padrões éticos na sua execução, seja com animais ou com seres humanos.</p>

Fonte: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2011).

Diante disso, se fez a seguinte pergunta aos sujeitos do presente estudo: **Você aborda aspectos relacionados a má conduta científica (plágio, autoplágio, falsificação de dados) com seus alunos? Em caso positivo, de que maneira?**. Percebeu-se que, de modo geral, os docentes responderam que abordam esses aspectos com seus discentes.

Entretanto, a maneira como eles mencionaram essa abordagem suscitou diversas questões interpretativas. Por isso, o presente estudo se apoia nos princípios de integridade na pesquisa preconizado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) para refletir sobre as inferências atribuídas através das respostas adquiridas sobre as maneiras de abordagem referente a má conduta científica.

Honestidade na apresentação, execução e descrição de métodos e procedimentos da pesquisa e na interpretação dos resultados.
Confiabilidade na execução da pesquisa e na comunicação de suas conclusões.

Objetividade na coleta e no tratamento de dados e informações, na apresentação de provas e evidências e na interpretação de resultados.

Imparcialidade na execução da pesquisa, na comunicação e no julgamento das contribuições de outros.

Cuidado na coleta, armazenamento e tratamento de dados e informações.

Respeito por participantes e objetos do trabalho de pesquisa, sejam seres humanos, animais, o meio ambiente ou objetos culturais.

Veracidade na atribuição dos créditos a trabalhos de outros.

Responsabilidade na formação e na supervisão do trabalho de jovens cientistas. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2013, grifo nosso).

No Quadro 29 serão apresentados quais princípios de integridade científica os cursos de licenciatura presenciais em História das universidades federais do Rio Grande do Sul abordam através de seu corpo docente.

Quadro 29 - Princípios de integridade científica

PRINCÍPIOS DE INTEGRIDADE	INSTITUIÇÕES					
	FURG	UFPeI	UFFS	UFSM	UNIPAMPA	UFRGS
Honestidade						
Objetividade						
Confiabilidade						
Imparcialidade				X		
Cuidado						
Respeito						
Veracidade	X		X	X		
Responsabilidade	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se que todos os cursos de licenciatura em História, em análise no presente estudo, atribuem em suas abordagens sobre a má conduta ética o princípio da responsabilidade. Com isso, infere-se, que os docentes entendem a formação e a supervisão do trabalho científico como forma de persuadir pedagogicamente em direção à integridade científica dos futuros professores de História.

Acrescenta-se a isso que os cursos da FURG, UFFS e UFSM demonstram a preocupação com a veracidade, ou seja, empreendem esforços acadêmicos e científicos sobre o que tange a atribuição de créditos por trabalhos realizados por outros pesquisadores. Ademais, o curso de História da UFSM foi o único que mencionou a imparcialidade como princípio de integridade „a partir das práticas de pesquisa“, as quais consubstanciam a comunicação e execução de uma pesquisa científica.

Por outro lado, faz-se necessário ressaltar o caminho que os cursos de licenciatura em História dessas instituições ainda tem a percorrer no que se refere aos oito princípios de integridade na pesquisa científica. Surge como fator de análise urgente a partir da verificação que os princípios de honestidade, objetividade, confiabilidade, cuidado e respeito não integram o bojo de maneiras de abordagens para o combate a má conduta científica nesses cursos.

Nessa linha, percebe-se o quão relevante se torna a compreensão e a prática da dimensão ética da ColInfo na formação em licenciaturas em História pelas universidades federais gaúchas. A edificação de métodos que abarquem o uso correto da informação e a construção do conhecimento científico, em certa medida, fomentará a constituição de uma sociedade apta a utilizar os recursos de TIC"s, sob a intenção de aprender a aprender ao longo da vida.

Nessa direção, o presente estudo, se preocupou em apurar quais os documentos que os docentes indicam para seus acadêmicos utilizarem como norteadores sobre o plágio, autoplágio e falsificação de dados. Por isso, inquiriu-se: **Quais documentos que tratam sobre a má conduta científica (plágio, autoplágio, falsificação de dados) você indica para os seus alunos?**

Para essa pergunta dois professores não responderam, sendo assim, a análise se debruçou nas respostas de 17 docentes. Desses, seis responderam que não indicam nenhum documento, tendo como motivos a falta de leitura sobre o tema, não dar a devida atenção à temática, a realização de orientações orais ou fazer de modo prático sem a construção de embasamento teórico.

Essas constatações podem ser indícios da falta de leitura e diálogos promovidos pelas coordenações dos cursos ou até mesmo, de modo geral, pelas instituições sobre o rigor na pesquisa científica. Sem a tensão necessária para esse tema, ocorre o fortalecimento de um ciclo em que o indivíduo que possui a intenção de fraudar alguma construção científica, por meio de pesquisas, torna-se um

contraventor que não indica receio em ser identificado, pois a passividade institucional afere essa prática como uma atividade sem punições por parte dos gestores institucionais.

Sobre os 11 docentes que indicam algum documento norteador para as discussões sobre o plágio, autoplágio e falsificação de dados, o Quadro 30 mostra quais documentos são indicados e o número de menções. Desse modo, é possível verificar qual é a base documental, referente ao tema, que os cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais do Rio Grande do Sul, de modo geral, embasam suas propostas pedagógicas para combater condutas antiéticas na ciência.

Quadro 30 - Documentos indicados pelos professores que tratam sobre a má conduta científica

DOCUMENTOS	Nº DE MENÇÕES
Normas	3
Legislação	3
Artigos científicos⁹	2
Estatuto da universidade	1
Resolução departamental	1
Textos dos próprios acadêmicos	1

Fonte: Dados da pesquisa.

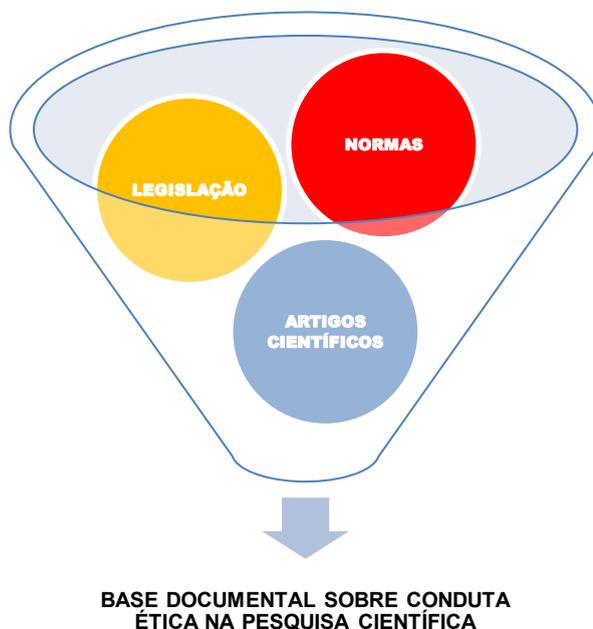
No que concerne os documentos indicados pelos docentes percebeu-se que há uma tríade basilar dos cursos de licenciatura em História para o tratamento sobre a conduta ética na pesquisa científica. Essa tríade é composta por normas, legislação e artigos científicos, são esses documentos que se identificou como sendo a base documental para o tratamento sobre a conduta ética na pesquisa científica dos cursos presenciais de licenciatura em História das universidades federais gaúchas.

A Figura 3 mostra que a junção desses documentos forma a base documental que os docentes promovem para os seus acadêmicos como sendo os

⁹ Um professor indicou um artigo especificamente, sendo ele: PITHAN, Livia Haygert; VIDAL, Tatiane Regina Amando. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. **Direito & Justiça**, v. 39, n. 1, 2013.

principais materiais documentais para o entendimento e direcionamento para a abordagem da integridade científica na academia.

Figura 3 - Tríade de documentos indicados pelos professores das licenciaturas em História



Fonte: Dados da pesquisa.

Acredita-se que as normas técnicas, por exemplo, NBR's são ferramentas fundamentais para o aparelhamento instrumental técnico dos estudantes visando a atribuição dos créditos de autoria (citação e referência) e formatação dos diferentes tipos de produções técnicas/científicas. A habilidade no manuseio de normas técnicas se torna essencial para a capacidade de um pesquisador identificar características que versem sobre os oito princípios de integridade científica – honestidade, objetividade, confiabilidade, imparcialidade, cuidado, respeito, veracidade e responsabilidade. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2013).

A legislação nacional, em especial a LDA, incorre em um importante aliado na edificação do conhecimento sobre os direitos do autor e propriedade intelectual, os quais são aspectos que merecem atenção nas produções científicas, pois também fazem parte da atribuição da dimensão ética da ColInfo. Sem esse entendimento conceitual em conjunto com o processual (uso de normas técnicas) o aparelhamento dos estudantes dos cursos de licenciatura em História se constituirá em deficitário sobre o rigor e a integridade científica, o que pode fomentar um „efeito

dominó" no qual os alunos desses futuros professores não terão oportunidade de aprender sobre essa parte integrante da construção educacional que se inicia no ensino básico.

Por fim, o questionário enviado aos docentes, solicitou-os: **Se você tiver alguma sugestão, crítica ou conselho, por favor, comente neste espaço para o auxílio desta pesquisa.** A intenção aqui estabelecida foi a de verificar sugestões e/ou críticas ensejadas por esses profissionais da educação para que se pudesse identificar pontos fortes e fracos no presente estudo e mostrá-los para que os leitores e/ou pesquisadores possam perceber os caminhos a serem percorridos para futuras pesquisas que entremeiem nessa temática.

Acredita-se que seja salutar esse tipo de demonstração para o direcionamento de uma ciência aberta, que contemple as percepções de seus inquiridos no intuito de que as informações contidas no presente estudo sirvam de análise pelos cursos de licenciatura em História, mas também como um incentivo para futuras pesquisas sobre o tema e/ou correlacionadas.

Para esse pedido de sugestão, crítica ou conselho para o presente trabalho científico, percebeu-se que oito docentes não teceram nenhum comentário. Além disso, complementa-se que dois professores responderam textualmente que não teriam quaisquer sugestões ou críticas a emitirem.

No Quadro 31 foram apresentados os nove comentários realizados pelos docentes dos cursos analisados.

Quadro 31 - Comentários, sugestões ou críticas dos professores acerca do presente estudo

O plágio é um resultado complexo do desfalque ético que ocorre junto ao desrespeito à Universidade Pública. É sempre acompanhado com afrontas ao docente, disparate para com os colegas e displicência com o conteúdo da disciplina.
Eu quero conhecer o resultado desta pesquisa. Igualmente, quero saber se outros corpos docentes de IFES foram examinados.
A pesquisa me fez refletir que posso incluir na disciplina de Pesquisa mais temáticas sobre ética.
Pesquisas quantitativas são muito indutoras. Este questionário parece que seria seguido por um portfólio de serviços para aulas sobre plágio e <i>fakenews</i> em nível de graduação. Ou parece sugerir que houvesse uma participação mais intensa de bibliotecários no ensino de graduação. Ou talvez uma campanha contra fotocópias. Acho que, ao invés, de fazer questionário, poderia se indagar sobre setores específicos na Instituição, [...] que fazem esta interface com bibliotecários, e conversar com eles. Também acho que deveria ser definido o que é o "ético", pois saberíamos como estamos sendo julgados. De qualquer modo, como trabalhei com entrevistas, e as pessoas deram seus depoimentos, procuro colaborar com pesquisas de jovens pesquisadores.
Parabéns pela pesquisa. É interessante refletir e pensar políticas para tratar do tema em questão. Acho que as pró-reitorias de graduação deveriam promover cursos de formação para seus professores. Seria um bom começo.
Achei a pesquisa de grande valor acadêmico. Inclusive me dando ideias de trabalho ainda não implementadas. Parabéns.

Me parece que esta discussão, sobre plágio, autoplágio, falsificação de dados, não pode ser conduzida sem relacioná-la com a verdadeira causa: o produtivismo e/ou productionismo acadêmico incentivado desde a graduação, em publicar é mais importante que compreender a pesquisa científica.

O instrumento de pesquisa é muito amplo e muito subjetivo. Não tenho claro se seriam as respostas que o pesquisador está procurando.
--

Espero ter contribuído de alguma forma com a pesquisa e posteriormente gostaria de ser comunicada da publicação.
--

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os comentários encaminhados pelos professores foi possível identificar elogios, críticas e o surgimento de pensamentos reflexivos sobre a temática e as práticas realizadas por alguns docentes e/ou instituições. Em relação aos elogios e o posicionamento de reflexão das práticas educativas, percebeu-se a possibilidade de inclusão da ética e suas correlações como tema de discussão em disciplinas que tratem sobre a pesquisa científica.

Sem dúvidas, a perspectiva da inclusão de temas como a ética e seus desdobramentos em disciplinas dos cursos de licenciatura em História apetece a divulgação das inferências estabelecidas no presente estudo. Acredita-se que ações semelhantes a essa validam as discussões acerca da temática e sua posterior realização prática nas universidades brasileiras.

Além disso, detectou-se a recomendação de que a Pró-Reitoria de graduação deveria promover cursos de formação sobre o tema proposto no presente estudo para os docentes da instituição de ensino superior. Essa sugestão vai ao encontro do proposto por Krokosz (2011) sobre a importância de orientações práticas sobre o plágio e as suas dimensionalidades – causa, consequência, medidas preventivas e punitivas – sendo fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura institucional para o combate de atitudes antiéticas e, por conseguinte o aparelhamento técnico dos sujeitos participantes do processo de pesquisa científica.

Sendo, ainda perceptível a produção de ideias para implementação no trabalho de um professor respondente. Essa constatação perfaz um relevante contributo que o presente estudo possa estabelecer *a posteriori* de sua publicação, pois se acredita que outros trabalhos científicos possam ratificar a importância das discussões e, acima de tudo, das práticas éticas na academia.

Outros tipos de comentários foram em forma de reflexão sobre as questões do plágio em si, mas, também, sobre o autoplágio e falsificação de dados e a percepção de que esse problema é causado pelo produtivismo acadêmico. Destaca-se que essa menção é corroborada pelo estudo de Frezatti (2018), o qual mostra

diversas características que podem causar o plágio nas instituições de ensino, sendo que a cultura do produtivismo se insere na lógica do sistema acadêmico, a qual exalta o alto quantitativo em contraponto da qualidade das produções científicas.

Foi notório que alguns docentes solicitaram o *feedback* dos resultados alcançados na presente pesquisa, o que se menciona aqui como um procedimento final desse trabalho de conclusão de mestrado, o qual será encaminhado para todos os professores respondentes.

Por fim, aferiram-se algumas críticas em relação ao instrumento de pesquisa, o qual foi descrito como amplo, subjetivo ou que deveria ser aplicado outro tipo de instrumento em setores que realizem um intermédio com bibliotecários. Acredita-se que as críticas tecidas por esses docentes podem estabelecer um novo ponto de análise em futuras pesquisas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, suscitando um recorte e um instrumento diferente que servirá de alicerce para outras construções interpretativas de novas pesquisas científicas.

Não há desmerecimento algum no que diz respeito aos comentários realizados pelos respondentes, porém acredita-se que o instrumento foi elaborado de maneira adequada para os objetivos propostos, sendo deferido por uma banca examinadora composta por docentes experientes e atuações proativas em suas instituições, tanto nacional (Universidade Federal do Rio Grande) como internacional (Universidad Complutense de Madrid). Nessa linha, a descrição das críticas não fere o desenvolvimento do presente estudo e suas inferências realizadas e pensa-se que constitui, como já supramencionado, um ponto de vista para a edificação de novas pesquisas que tratem do uso ético da informação e sua relação com o ensino de História.

Diante das inferências elaboradas e elucidadas no presente estudo pensa-se que a construção das análises dos resultados forma um bojo amplo de discussões acerca das diversas possibilidades de relações entre o ensino de História e a dimensão ética da ColInfo. Com isso, se apresentam, na próxima seção, as considerações finais deste trabalho de conclusão de mestrado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se a essas considerações finais sob a perspectiva da realização de uma análise dialógica entre os projetos pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e a percepção dos docentes desses cursos acerca das acepções que circunscrevem o uso ético da informação e o ensino de História na graduação. Para essa construção foram elaborados cinco objetivos específicos sob o entendimento de englobar aspectos referentes ao uso de fontes de informação na formação e posterior atuação dos futuros professores, as atribuições de critérios de confiabilidade informacional e a relação docente com a conduta ética na produção científica na área de História.

Ademais, identificar quais são as relações entre as competências pretendidas nos PPC's dos cursos em análise e os aspectos do uso ético da informação. Por fim, a apresentação de um produto final que visa estabelecer uma relação entre o uso ético da informação e o ensino de História.

Diante dessas contextualizações, salienta-se que ocorreu a participação de 19 docentes e que o maior contingente (42,1%) dos respondentes se enquadram na classe de 1 a 5 anos de atuação como docente universitário. Ao averiguar o uso de fontes de informação para o ensino de História utilizadas e indicadas pelos professores, se verificou que os docentes orientam os seus discentes a buscarem materiais científicos na área de História em bibliotecas, arquivos, centros de documentação e museus, bem como *sites*, livros e periódicos científicos *online* foram os suportes mais citados pelos docentes.

Sobre as fontes de informação que os professores indicam para os seus alunos utilizarem ao se tornarem profissionais, de modo geral, os docentes indicam artigos, dissertações, teses, livros, livros didáticos, fotografias e periódicos científicos. À luz da fidedignidade da informação no ensino de História essas indicações demonstram uma compreensão acerca do uso ético da informação no que se refere às fontes de informação.

No que concerne à orientação dos professores sobre quais critérios os acadêmicos devem utilizar para conferir a confiabilidade das fontes de informação foi percebido que, de maneira geral, os professores orientam sobre a utilização de critérios para a confirmação da fidedignidade das fontes de informação. Todavia,

sob a perspectiva de atribuição, no presente estudo, de cinco critérios de confiabilidade das fontes de informação – autoridade; intencionalidade; suporte; difusão; consulta a especialistas – se percebeu, por meio das respostas dos docentes das instituições em análise, que os cursos da UFSM e UFFS foram os que abarcaram os cinco critérios em suas respostas.

Nessa linha, se infere que há uma lacuna a ser preenchida nos cursos de licenciatura em História da FURG, UFPel, UNIPAMPA e UFRGS acerca da abordagem desses critérios de confiabilidade das fontes de informação em suas estruturas didático-metodológicas curriculares. Sob a intenção de identificar como os professores orientam em relação à má conduta na produção de textos acadêmicos, se verificou, em um primeiro momento, a predominância nos relatos dos docentes de que não há uma relação de parceria com as bibliotecas das respectivas instituições para o auxílio no que se refere em como proceder a publicação de produções científicas.

Além disso, se corrobora, a averiguação de que 10 entre os 19 respondentes não indicam a biblioteca de sua universidade aos seus alunos para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas. Ainda sob o ponto de vista da conduta ética na academia foi possível verificar uma discrepância entre o discurso dos docentes e o averiguado pelo pesquisador do presente estudo.

Essa divergência se estabelece ao perceber que docentes, de todos os cursos analisados, responderam que há alguma orientação sobre plágio e/ou uso ético da informação no regulamento/norma para elaboração dos trabalhos de conclusão de curso. Entretanto, ao acessar os *websites* oficiais e após contato com as coordenações dos cursos, se verificou que apenas os cursos presenciais de licenciatura em História da UFSM e UNIPAMPA dispõem de normativas específicas que contemplem a realização do TCC.

Nessa direção, se destaca que a UNIPAMPA é a única a apresentar de maneira explícita uma abordagem sobre o plágio em seu documento norteador para a elaboração de TCC. Sendo assim, se infere que há uma lacuna relevante ao aspecto ético da produção científica dos acadêmicos das licenciaturas em História da maior parte das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

No que tange a abordagem dos docentes para com seus discentes sobre os preceitos do direito autoral e propriedade intelectual se percebeu duas abordagens. A primeira se alicerça no campo discursivo como diálogos, reuniões, orientações,

conversas ou esclarecimentos e a segunda se estabelece no campo processual prático como, por exemplo, não se utilizar de fotocópias e exigir a correta elaboração de referências.

Em relação às orientações dos professores para que seus estudantes obtenham, armazenem e difundam textos, dados, imagens e sons conforme a legislação dos direitos autorais se aferiu que os cursos de licenciatura em História analisados estão atentos às disposições legais e contribuem de forma satisfatória para a formação dos futuros professores de História. Orientações sobre o *copyright*, que pressupõe o entendimento de originalidade da produção (autoria) e convite de membros de comitê de ética da instituição para conversar em sala de aula são demonstrações pertinentes relacionadas ao uso ético da informação na formação acadêmica de estudantes de licenciatura em História.

Ao inquirir os docentes sobre a identificação de plágio em duas situações diferentes, se ponderou sobre o grau punitivo que esses sujeitos empreenderiam enquanto orientadores de trabalhos acadêmicos ou participantes de bancas examinadoras de TCC"s. Aferiu-se que, de maneira geral, os professores mantêm suas intensidades punitivas em relação aos trabalhos sob sua orientação e, posteriormente, na condição de participantes de bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso.

Diante disso foi possível verificar execuções individuais, ou seja, não há uma política sistematizada de ações acerca dos trâmites de um ato de plágio nas licenciaturas em História das universidades federais gaúchas. Além disso, foram perceptíveis os constrangimentos que são causados pela identificação de um plágio, especialmente quando o docente é participante de uma banca examinadora.

Averiguou-se que as ações do(a) professor(a) enquanto orientador(a) de trabalhos científicos são diretas e, por vezes, pedagógicas, a qual se acredita ser um fator relevante para a educação ética dos acadêmicos das licenciaturas em História. É notório, por meio das respostas concedidas, que a identificação de plágio na academia ainda é um tabu a ser desmitificado, por isso, se acredita que a implementação do plano de ensino criado no presente estudo possa contribuir para esse enfrentamento.

Com isso, é fulcral salientar que a má conduta científica deve ser encarada como um problema educacional e institucional. Sendo que, através da mediação do professor, ocorra uma intervenção positiva para a instrumentalização do acadêmico

em suas competências e habilidades teóricas e práticas para o uso ético da informação.

O entendimento de que há necessidade em uma discussão com maior profundidade sobre as *Fake News* e o ensino de História nas licenciaturas em análise fica evidente ao se perceber o relato de alguns docentes que não creditam tanto valor a essa „pandemia” informacional. Porém, de modo geral, é correto afirmar que as condutas propostas pelos professores dos cursos em análise, demonstram um direcionamento pertinente à compreensão da importância do contexto ético do uso da informação pelos discentes.

Certamente, o pensamento crítico e o ensino de História servem como ponto relevante para o diálogo criterioso em prol da identificação e combate as *Fake News*. As relações epistemológicas entre o ensino de História e a dimensão ética da informação devem convergir para que se possa atingir um nível de aparelhamento satisfatório dos acadêmicos das licenciaturas em História.

Isso fortalece a condição do sujeito contemporâneo em atender às demandas sociais sobre outros aspectos proveniente das *Fake News*, por exemplo, a desinformação e a pós-verdade. Pensa-se que a compreensão por meio de critérios de confiabilidade da informação possa incorrer no combate desse bojo que compele ao ódio político-social no Brasil.

Com base nos princípios de integridade na pesquisa estabelecidos pela ABC foi possível afirmar que o curso presencial de licenciatura em História da UFSM é o que mais aborda sobre os princípios relacionados à conduta científica com seus alunos. Constatou-se a atribuição de – responsabilidade, veracidade, imparcialidade – como princípios que os docentes trabalham com seus discentes.

Outro ponto em destaque que foram identificadas pelas respostas dos docentes foi que normas, legislação e artigos científicos são a tríade documental basilar dos cursos de licenciatura em História das instituições em análise para o tratamento sobre a conduta ética na pesquisa científica. Acredita-se que essa base documental incorre em um importante aliado sobre o entendimento da integridade científica, porém a construção institucional de programas de capacitações de Colnfo são imprescindíveis para a execução prática das preposições dispostas nesses documentos.

Importa ressaltar que a falta de retorno de diversos docentes sobre o instrumento de pesquisa do presente estudo e de algumas

coordenações/secretarias sob o intuito de sanar algumas dúvidas para ampliar as discussões acerca da temática dificultaram o desenvolvimento da pesquisa. Pensa-se que a falta de reconhecimento de uma pesquisa científica por parte dos professores dos cursos de licenciatura em História torna mais difícil a evolução da ciência história realizada por mestrandos e/ou doutorandos.

Sob a percepção de que foi encaminhado o questionário para mais de 100 docentes universitários e foram obtidas respostas de 19 professores mostra o quão árduo é para se estabelecer uma discussão homogênea e abrangente acerca da análise em como os cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul têm abordado o uso ético da Informação durante a formação de seus acadêmicos.

Apesar da compreensão dos diversos motivos que envolvem as faltas de participações dos profissionais, se acredita que possa haver maior envolvimento desses docentes em futuros estudos de outros pesquisadores. Pensa-se que a experiência e a expertise dos docentes em seu campo de atuação é fator relevante para o avanço de novas interlocuções e *práxis* da ciência histórica. Ainda assim, acredita-se que a amostra possibilitou ter uma ideia do que vem acontecendo nos referidos cursos que e por isso é necessário enaltecer e agradecer aos docentes que colaboraram.

Ao relacionar as competências pretendidas nos projetos pedagógicos dos cursos e a dimensão ética da competência em informação é indispensável salientar a atribuição de três dimensões de análise para esses documentos, sendo: objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades. Com base nessas dimensões foi possível nortear as relações com a dimensão ética da informação.

Em relação aos objetivos apresentados nos PPC's dos cursos em análise, se destaca que o curso de licenciatura em História da FURG é o único que apresenta em seu objetivo geral, de modo explícito, o compromisso ético com a profissão. Sendo aqui inferido, um compromisso ético em todos os seus aspectos, inclusive o de uso ético da informação, conferindo a preocupação do curso em estabelecer um preceito ético e a docência em História.

Em relação aos objetivos específicos dos PPC's se averiguou que os cursos da FURG, UFSM, UNIPAMPA e UFFS possuem objetivos intrinsecamente atrelados às diretrizes da ACRL. Ademais, se percebe uma conexão nos objetivos específicos apresentados nos PPC's dos cursos de licenciatura em História da UFSM e

UNIPAMPA no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades e, também a valorização na formação do acadêmico para uma prática profissional ética.

Nas inferências suscitadas por meio das descrições dos perfis dos egressos notou-se uma homogeneidade entre os cursos analisados sobre as práticas de investigação, produção e difusão do conhecimento histórico. Além disso, sendo perceptível a compreensão da competência narrativa-informacional através dos requisitos pretendidos nos perfis dos egressos dos cursos presenciais de licenciatura em História das universidades analisadas.

Sob a égide dos preceitos estabelecidos pela ACRL é possível afirmar que os cursos em análise permeiam, ainda de forma parcial, as questões éticas da ColInfo e as competências e habilidades pretendidas em seus PPC's. Importa ressaltar que o PPC do curso da UFRGS é o único que demonstra indícios reais de preocupação e relações com todos os indicadores propostos pela ACRL, que em linhas gerais, se estabelecem nos aspectos éticos, legais (federal e institucional), acesso e uso da informação e das fontes.

Após análises e inferências empreendidas sobre a revisão bibliográfica entremeada com as discussões edificadas por meio das respostas adquiridas pelos docentes dos cursos de licenciatura em História das instituições em análise e as proposições epistemológicas documentais dos PPC's, tornou-se possível a elaboração de um produto final para o presente trabalho de conclusão de mestrado e o qual se espera ser validado de modo prático pelos cursos presenciais de licenciatura em História do território nacional. Essa contextualização se relaciona ao último objetivo específico, o qual se debruça em criar uma proposta de um plano de ensino que estabeleça uma relação entre o uso ético da informação e o ensino de História para cursos presenciais de licenciatura em História (APÊNDICE B).

A construção desse plano de ensino se aportou na identificação de lacunas prementes sobre o uso ético da informação e o ensino de História. A compreensão da possibilidade de edificar a *práxis* do ensino de História atrelado de modo intrínseco à competência em informação e, em especial a dimensão ética da informação fornece subsídios suficientes para a elaboração e, posterior efetivação do plano de ensino proposto no presente estudo.

Além disso, sob a condição dos preceitos legais sobre o direito autoral e propriedade intelectual percebe-se um atendimento satisfatório, mas que requer

acompanhamento mais apurado institucionalmente devido à dualidade de abordagens – aspectos discursivos e práticos – nas graduações de licenciatura em História das instituições analisadas.

Nos Projetos Pedagógicos dos cursos se observou que os documentos, de modo geral, se complementam em suas dimensões – objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades. Recomenda-se que as próximas elaborações dos PPC's dos cursos analisados sejam realizadas com leituras dos documentos das outras instituições para que se perceba a completude que ainda se pode atingir.

Acredita-se que as abordagens teóricas, discussões e inferências promovidas no presente trabalho de conclusão de mestrado mostram que o caminho de um planejamento institucional acerca das concepções da competência em informação, torna-se imprescindível para o contexto contemporâneo político-social. A criação de disciplinas nos cursos presenciais de licenciatura em História que trabalhem diretamente estes aspectos pode direcionar a compreensão da relevância social que há no entendimento do uso ético da informação em todas as suas dimensões.

Pensa-se serem salutares outras abordagens similares ao presente estudo para comprovar ou refutar as convicções estabelecidas e empreendidas como norteadoras para a construção de uma educação informacional para os profissionais do ensino de História. Acredita-se que a percepção da relevância em atribuir valor na construção da junção entre a dimensão ética da informação e o ensino de História edifica a qualidade curricular.

Por isso, se compreende que a percepção da relevância curricular, pedagógica e atitudinal da ColInfo se estabelece como importante contribuição para a educação formal, mas também para o entendimento do aprender ao longo da vida. Caso a participação institucional como promotora de oficinas, orientações, capacitações entre outros seja permeada por obstáculos, se acredita que o processo inverso possa incentivar as universidades, ou seja, que o início da busca por competência em informação e, por conseguinte do uso ético da informação ocorra a partir dos cursos de licenciatura em História.

Diante das inferências apresentadas, o pesquisador do presente estudo considera que as lacunas de tratamento e entendimento sobre o uso ético da informação na formação de professores de História requer uma participação mais efetiva das instituições. Percebe-se que ações individuais e/ou pontuais de alguns

docentes não demonstram uma efetividade de modo abrangente como requer a situação político-social brasileira.

Embora a presente pesquisa se debruce em analisar os cursos de licenciatura em História, se percebe que a promoção institucional pode abarcar de maneira global a comunidade acadêmica. Com isso, a instrumentalização social, se consolida por meio da formação de indivíduos críticos, reflexivos, responsáveis e competentes em quaisquer ramos de atuação, pois a informação está envolta nessa construção, por isso, a ética no uso da informação torna-se um preceito básico de ética cidadã na contemporaneidade.

O conhecimento produzido no presente estudo mostra o caminho que ainda há para percorrer pelos cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul na direção de atendimento dos princípios da integridade na pesquisa. Reforça-se a concepção de um planejamento institucional que abarque a competência em informação e, por conseguinte a dimensão ética da informação.

Acredita-se que os cursos presenciais de licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul necessitam de maior sensibilização acerca do uso ético da informação. Isso pode ocorrer por meio de cursos, *webinars* e parcerias com as bibliotecas das instituições, os quais podem fornecer subsídios que possam estruturar um planejamento para o enfrentamento à má conduta científica.

Conclui-se que a elaboração de guias, normativas e/ou resoluções pode contribuir de maneira substancial para a compreensão do uso ético da informação na formação acadêmica das licenciaturas em História. Nessa esteira, programas de competência em informação se apresentam como relevantes suportes de relações entre as tecnologias, a escrita científica, os direitos autorais, propriedade intelectual e a conduta científica.

No ensino de História existem particularidades sobre o tratamento da informação histórica, porém a conscientização de que a informação possui intencionalidade é fator imprescindível para uma educação histórica de qualidade. Nesse intento, a competência em informação exerce um aporte prático relevante para a busca, o tratamento e a difusão da informação, contribuindo, sobretudo, para a evolução da ciência histórica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bruna Batista; MUCK, Kátia Eliane; RODRIGUES, Miquéias. Plágio no âmbito acadêmico: percepções de alunos e professores brasileiros e chilenos. In. COULTHARD, Malcolm; COLARES, Virgínia; SILVA, Rui Sousa (Org.). **Linguagem & Direito: os eixos temáticos**. Recife: Alidi, 2015. [E-book]. Disponível em: <http://www.alidi.com.br/publicacoes/linguagem-direito-os-eixos-tematicos.html>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Rigor e Integridade na Condução da Pesquisa Científica: Guia de Recomendações de Práticas Responsáveis**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2013. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2013/08/pdf_doc-4311.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil: resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. [documento eletrônico]. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

AIRES, João Paulo. **Análise de plágio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação na área de ensino no período de 2010 a 2012**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/2902/1/PG_PPGECT_D_Aires%2c%20Jo%C3%A3o%20Paulo_2017.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALMEIDA, Alex Serrano de. Usos dos livros [Entrevista concedida ao programa Universo da Leitura]. TV Campus UFSM, Santa Maria, 2017. [YouTube] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7HZT61h_h0A&feature=youtu.be. Acesso em: 10 maio 2018.

ALMEIDA, Alex Serrano de; GONÇALVES, Renata Braz. Abordagens sobre o plágio na produção em periódicos científicos de história: contributos para o ensino de história. In.: SOARES, Luiz Paulo da Silva; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **VI Seminário interfaces pedagógicas: licenciaturas em diálogo – cidade educadora: escolas, invisibilidades e democracia**. Rio Grande: Pluscom editora, 2019. [e-book]. Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces2018/publicacao>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, Porto Alegre, v. 3, n. 8, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776/11939>. Acesso em: 23 abr. 2019.

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. **Museu da Lembrança**: História ensinada, narratividade e memória. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174844/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Leandro%20Rosetti.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

ALONSO-ARÉVALO, Julio; CASTILLA, Sonia Martín. El papel de las bibliotecas em um mundo de notícias falsas. **Desiderata**, Espanha, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885101>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ALVES, Ana Paula Meneses. **Competência informacional e o uso ético da informação na produção científica**: o papel do bibliotecário na produção intelectual no ambiente acadêmico. 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Granada) - Universidade Estadual Paulista, Brasil; Universidad de Granada, Espanha, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143419>. Acesso em: 5 mar. 2018.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago, 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2019.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO, Elani Regis de Oliveira. O plágio na pesquisa científica do ensino superior. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/11725/8794>. Acesso em 08 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIREITOS REPROGRÁFICOS. **Perguntas frequentes**. São Paulo, [2016?]. Disponível em: <http://www.abdr.org.br/site/perguntas-frequentes/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ASSOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LAS COMUNICACIONES. **Sociedad civil sobre el día mundial de la propiedad intelectual**. Melville, África do Sul, 2017. [Documento eletrônico]. Disponível em: https://www.apc.org/sites/default/files/Declaracion_Dia_Mundial_de_la_Propiedad_Intelectual.pdf. Acesso em: 11 maio 2018.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago, American Library

Association, 2000. Disponível em:

<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&sAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2019.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago, 2016. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 9 nov. 2018.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Resolution on Access to Accurate Information**. Chicago, 2017. Disponível em: <http://www.ala.org/advocacy/intfreedom/statementspols/ifresolutions/accurateinformation>. Acesso em: 23 mar. 2019.

AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2016a. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174827/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Claudia%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

AZEVEDO, Paula Tatiane de. **É para falar de gênero sim!** : Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2016b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156460>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BABINSKI, Daniel; PARAHYBA, Camila. **Curso Noções Gerais de Direitos Autorais**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2015. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3045>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto, Portugal, série III, v. 2, p. 13-21, 2001. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id18id2110&sum=sim>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, Curitiba, v. especial, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Edição rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARACAT, Alyssa Cecilia. **O significado do direito autoral na era da sociedade da informação**: um estudo comparado de convenções internacionais. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade do Centro de Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/894/4939.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor**: os debates curriculares no contexto quilombola. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173382>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BEHRENS, Shirley. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, v. 55, n.4, p. 309-323, 1994. Disponível em: <http://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. Bauru, Cá entre nós, 2007.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação (ColInfo) e midiática: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea. **Revista Folha de rosto**, v.4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/289/244>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges. Competência em informação, redes de conhecimento e as metas educativas para 2021: reflexões e inter-relações. *In.*: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Redes de conhecimento e competência em informação**: interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y clases sociales**. Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 36, p. 3-9, 20 fev. 1998. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/02/1998&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=80>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**: História – ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 7 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma MEC de recursos educacionais digitais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 13/2002 - **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos – EJA - em Araguaína-TO**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173168>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 3, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento I**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/7963/4751>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Progressão do conhecimento histórico. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CARRETERO, Stephanie; VUORIKARI, Riina; PUNIE, Yves. **The digital competence framework for citizens**: with eight and examples of use. Joint Research Centre, 2017. Disponível em:

[https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf). Acesso em: 05 mar. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora paz e terra, 1999.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O Desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v.8, p. 47-55, jan./dez. 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

CASSOTTA, Maria Luiza *et al.* Recursos do Conhecimento: colaboração, participação e compartilhamento de informação científica e acadêmica. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.27, n.1, p. 17-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/29469>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CAVALCANTE. Lidia Eugenia. Diálogos entre informação social, mediação cultural e comunidade. *In.*: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CEZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. *In.*: MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

COELHO, Vânia Lúcia; SILVA, Marcia Regina da. Escolarização, capital cultural e competência em informação: reflexões acerca do envolvimento da tríade no desenvolvimento social dos sujeitos. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 24, n. 54, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2019v24n54p14>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq**. Brasília, DF: CNPq, 2011. Disponível em:

<http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COMARÚ, Patrícia do Amaral; OLIVEIRA, Anelise Flôres de. A construção do ser professor nas trajetórias formativas: ressignificação pertinentes. *In*: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib *et al.* (org.). **Processos e práticas na formação de professores**: caminhos possíveis. Brasília: Liber livro editora, 2011.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini, CASTRO JUNIOR, Orlando Vieira de. Perspectivas sobre competência em informação: diálogos possíveis. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 47 n. 2, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/viewFile/4156/3792>. Acesso em: 9 out. 2018.

CORRÊA, Sílvia Fernanda. **Das teorias linguísticas às atividades didáticas**: aulas online de língua portuguesa em instituição de ensino superior. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, Brasil, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_c07af9c0b169f08837ed66af1fbc47dd. Acesso em: 26 mar. 2019.

COSTA, Carlos Eduardo de Souza. **RPG e ensino de História**: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174582>. Acesso em: 5 fev. 2019.

COSTA, Renata Ferreira (Org.). **UFS na peleja contra o plágio!** São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: http://pesquisapos.ufs.br/uploads/page_attach/path/7353/UFS_NA_PELEJA_CONTRA_O_PL_GIO_web__vers_o_final_com_ISBN_.pdf. Acesso em 04 jan. 2020.

COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alison. **An Introduction to Forensic Linguistics**: language in evidence. London and New York: Routledge, 2007.

CREATIVE COMMONS BR. **Sobre as licenças**. Brasil: Creative Commons, [20--]. Disponível em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

DELORS, Jacques *et al.* (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 19 jan. 2019.

DIAS, Wagner Teixeira.; EISENBERG, Zena Winona. Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. **Pro-Posições**, v.26, n.1, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0179.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

DOMÍNGUEZ, David Caldevilla. Internet como fuente de información para el alumnado universitario. **Cuadernos de Documentación Multimedia – C.D.M.** Espanha, v. 21, 2010. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/21655>. Acesso em: 9 fev. 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) – Universidade de São Paulo, Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; FERRARI, Adriana Cybele. Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 13, n. especial, p. 213-253, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675/577>. Acesso em: 27 jan. 2019.

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER. **Collection**. Estados Unidos, USA, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22Plagiarism%22&ff1=pubJournal+Articles>. Acesso em: 9 mar. 2019.

ENGEN, Bård Ketil. Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. **Comunicar: Revista Científica de Educomunicación**, v. 27, n. 61, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7048461>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de história e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **RHR – Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087>. Acesso em: 18 set. 2018.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino, História e educação com/sem convergências. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23849>. Acesso em: 24 maio 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Historia & ensino de história**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREZATTI, Fábio. Déjà-vu na academia: eu já vi tantas vezes esse filme! **Revista de Administração em empresas – RAE**, São Paulo, v. 58, n. 2, 2018. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol58-num2-2018/deja-vu-na-academia-eu-ja-vi-tantas-vezes-esse-filme-versao-original>. Acesso em: 23 dez. 2019.

GARCIA, Cristiane Luiza Salazar et al. Referenciais para ações educativas no projeto „aprenda e empreenda” com base no desenvolvimento de competência em informação. *In.*: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Redes de conhecimento e competência em informação**: interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015.

GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Por uma ética da informação. *In.*: FREIRE, G. H. de A. (Org.). **Ética da informação**: conceitos, abordagens, aplicações. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 126-146. Disponível em: <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1328/teaching%20information%20ethics.pdf;jsessionid=4071E54F8800C7DB077EC4DF04562B29?sequence=1>. Acesso em 19 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Renata Braz; CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. Políticas e práticas de desenvolvimento de programas de competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 45, n. 2, nov. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/3884/3360>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GRAELLS, Pere Ramón Marquès. Impacto de las tic en la enseñanza universitaria. **DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia**. n. 11, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5081623>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GRILO, Marlene. Ação educativa e referências teórico-metodológicas. *In.*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

GROTZ, Sonia Paula. La universidad frente al desafío del aprendizaje a lo largo de la vida the challenge of lifelong learning for the higher education. **Palermo Business Review**. Argentina, n. 18, 2018. Disponível em: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_01.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HANCOCK, Jaime Rubio. Dicionário Oxford dedica sua palavra do ano, „pós-verdade”, a Trump e Brexit: no debate político, o importante não é a verdade, mas ganhar a discussão. **El País**, Brasil, 17 nov. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/16/internacional/1479308638_931299.html. Acesso em: 23 mar. 2019.

HASCALL. Ow. Plagiarism with a capital-p. **College and University**. Estados Unidos, v. 32, n.2, 1957. Disponível em: http://apps-webofknowledge.ez47.periodicos.capes.gov.br/full_record.do?product=UA&search_

mode=GeneralSearch&qid=5&SID=7FBcTefnC7EUjSuKe3H&page=1&doc=1&cache urlFromRightClick=no. Acesso em: 9 mar. 2019.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of information literacy resources worldwide**. UNESCO: Paris, 2013.

HJØRLAND, Birger. Methods for evaluating information sources: an annotated catalogue. **Journal of Information Science**, v. 38, n. 3, 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165551512439178>. Acesso em: 3 fev. 2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA Statement on Fake News**. 2018. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/node/67341>. Acesso em: 6 fev. 2019.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. *In*: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

JOHNSTON, Jerome. **Information Literacy: Academic Skills for a New Age**. Washington, DC: National Institute of Education, 1985.

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156458?show=full>. Acesso em: 5 fev. 2019.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a11.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores**. São Paulo: Atlas, 2012.

KROKOSZ, Marcelo. **Outras palavras: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação da Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo, Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102016-103125/pt-br.php>. Acesso em: 25 set. 2018.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Estados Unidos da América, EUA: IFLA, 2007.

[Documento eletrônico]. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, Curitiba, v. 22, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 16 mar. 2019.

LEITE, Francisca das Chagas Dias; SILVA, Hernandes Andrade. O uso de bibliotecas e sua contribuição para a formação do aluno do curso de pedagogia da UESPI. **Biblionline**, João Pessoa, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/25978>. Acesso em 07 nov. 2019.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. **Confiabilidade informacional**: a filosofia da informação e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de unidades de informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, 2018. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/3015/confiabilidade_informacional.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

LIBRARY & INFORMATION SCIENCE ABSTRACTS. **Library & Information Science Abstracts (LISA)**. Estados Unidos, USA, 2019. Disponível em: <https://search-proquest.ez47.periodicos.capes.gov.br/lisa/index>. Acesso em: 9 mar. 2019.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. *In.*: MAGALHÃES, Marcelo et al. (org.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

LIMA, Mariana Batista de. **Ctrl=c/Ctrl+v**: plágio ou estratégia? – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_06d60bc9f6c750c6b51d5a27b8f08b0a. Acesso em: 26 mar. 2019.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de História na palma da mão**: o Whatsapp como extensão da sala de aula. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Brasil, 2016a. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173165>. Acesso em: 5 fev. 2019.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica**: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os revoltosos”. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, 2016b. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2374/lucas___dissertacao_ultimo_a5_2_pdf.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. Assinado durante o II Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências, evento paralelo ao 25º. Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Florianópolis, Brasil, 2013. Apoio FEBAB; IBICT; USP; UNESP. Disponível em: http://febab.org.br/manifesto_florianopolis_portugues.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino da História no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1429>. Acesso em: 12 maio 2018.

MARTÍNEZ, Luis Javier. **Cómo buscar y usar información científica**: guia para estudantes universitários. Espanha: Santander, 2013. [E-book]. Disponível em: http://eprints.rclis.org/20141/1/Como_buscar_usar_informacion.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história: a relação pedagógica presente em nossas práticas. *In*.: BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH, 2010.

MINISTRO acusado de plágio renuncia na Alemanha. **Revista Veja**, São Paulo, 01 mar. 2011. [Seção] Educação. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/ministro-acusado-de-plagio-renuncia-na-alemanha/>. Acesso em 12 nov. 2019.

MORAES, Rodrigo. Plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. **Diálogos possíveis**, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://revistas.faculdaDESOCIAL.edu.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/191/146>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MORETZSOHN, Sylvia Debossan. “Uma legião de imbecis”: hiperinformação, alienação e o fetichismo da tecnologia libertária. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p. 294-306, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4088/3404>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. *In*.: CAMPELLO, Bernadete Santos, CENDÓN, Beatriz Valadares, KREMER, Jeannette Marguerite (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993. Disponível em: <https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 07 set. 2018.

OLIVEIRA, Antonio Jose Barbosa de. O papel da biblioteca universitária como espaço de afiliação estudantil e o bibliotecário como educador e agente inclusivo. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 27, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/57211>. Acesso em 25 nov. 2019.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157133>. Acesso em: 05 fev. 2019.

PELLEGRINI Eliane; VITORINO, Elizete Vieira. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.23, n.2, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v23n2/1413-9936-pci-23-02-00117.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

PEREIRA, Daniel Carvalho. **Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de História**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204122/2/dissertacao%20Daniel%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da História. *In.*: BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23850>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2015.

PÓS-VERDADE. *In.*: Oxford living dictionaries. Estados Unidos da América: Oxford, 2019. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PRATA, Patricia. **O caráter alusivo dos Tristes de Ovídio**: uma leitura intertextual do livro I. 2002. 137 f. Dissertação (Mestrado em linguística do Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271120?mode=full>. Acesso em: 26 set. 2018.

PREGO, Victoria. Bolhas informativas. **Uno**, São Paulo, n. 27, 2017. Disponível em: https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

ROBALINHO, Marta Cristina Soares Dile. **Os objetos no Ensino de História**: um olhar para o século XIX no Museu da República. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174830/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marta%20Dile.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

RODRIGUES, Charles; BLATTMANN, Ursula. Uso das fontes de informação para a geração de conhecimento organizacional. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 43-58, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/9999/6922>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de História**: o ensino híbrido e suas possibilidades. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173404>. Acesso em: 05 fev. 2019.

ROCHA, Ednéia Silva Santos; SILVA, Márcia Regina da. Produção científica sobre plágio indexada na LISA. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.28, n.2, p. 245-256, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/39104>. Acesso em: 14 jan. 2019.

ROMANELI, Mariana Santolin. **Moralidade e plágio**: um estudo com alunos do ensino médio. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_8770195e3c11ce221d1f3f526e2c325b. Acesso em: 26 mar. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**. Uma teoria da histórica como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAGÁS, Dismael. **Rádio #tmj**: História e ensino de História No Cem Morar Bem – São José, SC (2015 – 2016). 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, 2016. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2374/radio_tmj_historia_e_ensino_d_e_historia_no_cem_morar_bem._di.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: Um desafio para a educação histórica no XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, 2009,. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424/10102>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, Breno Bersot da. **Flashes de famílias**: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI). 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Brasil, 2016a. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173406>. Acesso em: 05 fev. 2019.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História?** : A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2016b. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174825?mode=full>. Acesso em: 05 fev. 2019.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Pós-verdade e informação: múltiplas concepções e configurações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/viewFile/1587/1848>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido**: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2016c. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12722/DIS_PPGEHRN_2016_SILVA_JORGE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 fev. 2019.

SILVA, Letícia Alves. **Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de história em contexto pluriétnico no alto rio negro**. 2017. 251 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IFAM-1_67ca779d0751172fd1607ece591b7a7f. Acesso em: 27 mar. 2019.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 31, n. 60, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SERAFIM, Lucas Almeida; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Competências em informação na contemporaneidade. **RACIn**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 67-87 Jan.-Jun. 2013. Disponível em: http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n1/racin_v1_n1_artigo04.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Iara Maria de Almeida; CAITITE, Amanda Muniz Logeto. A incrível história da fraude dos embriões clonados e o que ela nos diz sobre ciência, tecnologia e mídia. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702010000200012. Acesso em: 12 nov. 2019.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de História**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174622>. Acesso em: 05 fev. 2019.

STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP. **Evaluating information: the cornerstone of civic online reasoning**. Stanford, CA: Stanford History Education Group, 2016. Disponível em: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>. Acesso em 21 nov. 2019.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As tecnologias digitais no ensino de história no Brasil: um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Redoc – Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro v.2, n.3, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36814>. Acesso em: 05 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THE GLOBAL alliance for partnerships on media and information literacy. **Africology: The Journal of Pan African Studies**, vol.11, n.8, 2018. Disponível em: <http://www.jpanafrican.org/vol11no8.htm>. Acesso em: 31 jan. 2019.

TIBURI, Marcia. Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja. *In*: DUNKER, Chistian et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; SILVA, Terezinha Elisabeth da. Fontes de informação na internet: critérios de qualidade. *In*: TOMAÉL, Maria Inês (org.). **Fontes de informação na internet**. Londrina: Eduel, 2008.

TURNITIN. **Integridade Acadêmica no Mundo Digital**: índices internacionais de plágio no ensino médio e superior. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.turnitin.com/pt/papers/indices-de-plagio-no-ensino-medio-e-superior>. Acesso em: 26 mar. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. UNESCO: Paris, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 24 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Curso de graduação em História – licenciatura – campus Erechim (CCLHER)**. Erechim, 2012. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/graduacao/historia/documentos>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Manual de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2 ed. rev. e atual. Chapecó, 2015. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-graduacao/biblioteca/documentos/manual-de-trabalhos-academicos-2015.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Cursos**: História. Pelotas, 2010. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3000>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Manual de normas UFPel para Trabalhos Acadêmicos**. Pelotas: Editora da UFPel, 2019. [Documento eletrônico]. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>. Acesso em 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **História**. Santa Maria, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/historia/projeto-pedagogico?id_ppc=103&id_curso=1896. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº 09/2016/CONEPE, de 31 de março de 2016. Define normas para responsabilização pela prática de plágio acadêmico no âmbito da Universidade Federal de Sergipe. **Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão**: Sergipe, 31 de mar. 2016. 2016. [Documento eletrônico]. Disponível em: <http://darq.ufs.br/pagina/21725-publicacoes-oficiais>. Acesso em: 04 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Normativa de trabalho de conclusão de curso**. Jaguarão, 2015. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/documentos/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico do curso de História licenciatura**. Jaguarão, 2018. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/9-ppc-projeto-pedagogico-do-curso/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Programa de Pós-Graduação em História. **Linhas de pesquisa**. Rio Grande, [2012?]. Disponível em: <http://ppgh.furg.br/2013-07-18-14-43-49/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 03 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **História – Licenciatura**. Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPC-Histria-Licenciatura.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **História**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=333. Acesso em: 13 mar. 2019.

URIBE-TIRADO, Alejandro. **Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica**. 2013. 406 f. Tese (Doutorado em Biblioteconomia e Documentação Científica) – Universidade de Granada, Espanha, 2013. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/22416/>. Acesso em: 05 fev. 2019.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 40, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>. Acesso em: 21 mar. 2018.

WEB OF SCIENCE. **Pesquisa**. Estados Unidos, 2019. Disponível em: http://apps-webofknowledge.ez47.periodicos.capes.gov.br/RAMore.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&SID=7FBcTefnC7EUjSuKe3H&qid=4&ra_mode=more&ra_name=PublicationYear&colName=&viewType=raMore. Acesso em: 09 mar 2019.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, 2016. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2374/dissertacao_elton_frias_zanoni_mestradohistoria.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

ZARZALEJOS, José Antonio. Comunicação, jornalismo e `fact-checking´. **Uno**, São Paulo, n. 27, 2017. Disponível em: https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

ZATTAR, Marianna. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, set. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075/3385>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ZILIOTTO, Bruno. **Provocações crônicas**: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_05_2017_11.03.28.50634cdc914c309669892b037035c10e.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

ZURKOWSKI, Paul. **The information service environment**: Relationships and priorities (Report ED 100391). Washington, D.F.: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

APÊNDICE A – Questionário para os docentes dos cursos presenciais de Licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Prezado(a) Professor(a),

Meu nome é Alex Serrano de Almeida e sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Nessa perspectiva, este instrumento de pesquisa se refere ao desenvolvimento da minha dissertação intitulada **O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA**, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Renata Braz Gonçalves.

Tendo em vista que o presente estudo possui o objetivo de analisar como os cursos presenciais de Licenciatura em História das Universidades Federais do Rio Grande do Sul tem abordado o uso ético da Informação durante a formação de seus acadêmicos, é de fundamental importância a sua colaboração em responder às questões propostas neste instrumento. Por isso, gostaria de convidá-lo(a) a participar deste estudo científico.

É importante salientar que os respondentes não serão identificados individualmente. O tempo estimado é de 15 minutos para responder as perguntas.

Certo de sua contribuição,
Obrigado.

- 1) Há quanto tempo você atua como docente no ensino superior?
() de 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos
() mais de 21 anos
- 2) Descreva como você orienta uma busca para que seus alunos encontrem materiais científicos na área de História?
- 3) Quais fontes de informação você indica para que seus alunos utilizem quando se tornarem professores em suas atuações em sala de aula?
- 4) De que modo você orienta os seus alunos para verificação de que uma fonte é confiável? Que critérios indica que eles usem?
- 5) Existe uma relação de parceria entre o curso de Licenciatura em História e a Biblioteca de sua instituição a respeito de onde e como publicar as pesquisas científicas realizadas pelo curso (alunos e professores)? Em caso positivo, descreva como ocorre.
- 6) Você indica aos seus alunos a buscarem auxílio na biblioteca de sua instituição para sanar dúvidas sobre as práticas de pesquisas científicas? Em resposta afirmativa, explique o porquê e como isso ocorre?
- 7) O curso de licenciatura em História em sua instituição apresenta alguma orientação sobre plágio e/ou uso ético da informação no regulamento/norma para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso?
() SIM () NÃO
- 8) Você aborda, com seus alunos, os preceitos estabelecidos pelo direito autoral e propriedade intelectual enquanto leis reguladoras de uso ético da informação para o exercício futuro deles como professores? Em caso positivo, de que forma?

- 9) Você orienta os seus discentes a obter, armazenar e difundir textos, dados, imagens e sons de acordo com as leis brasileiras (Direito autoral e Propriedade intelectual)? Em caso afirmativo, de que maneira?
- 10) Qual atitude você considera que o professor deve tomar ao identificar plágio em um trabalho realizado sob sua orientação?
- 11) Em uma banca examinadora de trabalho de conclusão de curso, qual conduta você considera que o professor deve tomar ao identificar o plágio?
- 12) Em sua opinião, como o curso de Licenciatura em História de sua instituição, capacita os estudantes para enfrentar as *Fake News*, no atual contexto social?
- 13) Você aborda aspectos relacionados a má conduta científica (plágio, autoplágio, falsificação de dados) com seus alunos? Em caso positivo, de que maneira?
- 14) Quais documentos que tratam sobre a má conduta científica (plágio, autoplágio, falsificação de dados) você indica para os seus alunos?
- 15) Se você tiver alguma sugestão, crítica ou conselho, por favor, comente neste espaço para o auxílio desta pesquisa:

APÊNDICE B – Plano de ensino para criação de disciplina em cursos presenciais de Licenciatura em História sobre o uso ético da informação

CURSO PRESENCIAL DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

2021

Disciplina: Uso ético da informação no ensino de História

Professores:

Duração: Semestral

Carga Horária: 45

Número de Créditos: 3

Período: 1/2021

EMENTA

Concepções de competência em informação e do uso ético da informação. A pesquisa científica e a ética. Plágio, autoplágio e „fabricação“ de dados científicos. Hiperinformação, desinformação, pós-verdade e *Fake News*. Direito autoral e propriedade intelectual. Ensino de História no ensino básico e a orientação para a produção escolar. Relação entre professor e aluno na produção de trabalhos escolares

OBJETIVO

Ao concluir a disciplina o acadêmico deverá ser capaz de:

- Proporcionar a discussão acerca das concepções do uso ético da informação e o estabelecimento de relação com o ensino de História;
- Contextualizar a responsabilidade dos professores de História no ensino básico e a formação de futuros pesquisadores;
- Compreender as responsabilidades em diferentes papéis (orientador e/ou orientando) e suas respectivas funcionalidades institucionais;
- Saber atuar na formação teórica e prática dos alunos de ensino básico.

METODOLOGIA e PROCEDIMENTOS:

Aulas expositivas e dialogadas.

Capacitações e orientações para o uso de bases de dados científicos *online* na área de História; Exercícios para atribuir critérios de avaliação de conteúdos das fontes de informação;

Seminários sobre a confiabilidade informacional em notícias, opiniões e conteúdos midiáticos atuais; Leitura e exercícios práticos para identificação de desinformação e *Fake News*; Elaboração de um artigo científico seguindo normas técnicas para construção de um trabalho ético;

CONTEÚDO:

Fontes de informação em ciências sociais e humanas;

Crítérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação;

Conduta ética no ensino de História (plágio, autoplágio, falsificação de dados, inabilidade técnica);

Softwares de identificação de plágio

Direito autoral e Propriedade intelectual no ensino de História;

Hiperinformação, alienação, desinformação, pós-verdade e *Fake News*;

<p>Normas da ABNT; Gerenciadores de referências para o ensino de História; Portal de Periódicos CAPES; Bases de dados da área do conhecimento de História; Escrita científica para a edificação historiográfica.</p>
--

AVALIAÇÃO:

<p>Exercícios práticos em sala de aula; Seminários; Artigo científico; Provas.</p>

Bibliografia Básica

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lúcia Pomim (org.). **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores**. São Paulo: Atlas, 2012.

MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**. Uma teoria da histórica como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Bibliografia Complementar

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago, 2016. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 9 nov. 2018.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

DELORS, Jacques *et al.* (org.). **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília,

UNESCO, 2010. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 19 jan. 2019.

DUNKER, Chistian et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of information literacy resources worldwide**. UNESCO: Paris, 2013.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA Statement on Fake News**. 2018. Disponível em:
<https://www.ifla.org/publications/node/67341>. Acesso em: 6 fev. 2019.