

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGPEH
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALFÉRIO DE ANDRADE FARIAS

**SENDO ESCOLA:
EXPERIÊNCIAS DO USO DE TECNOLOGIAS POR DOCENTES NO ENSINO DE
HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19, EM RIO BRANCO, ACRE,
ANO LETIVO DE 2020.**



**RIO BRANCO
NOVEMBRO/2023**

ALFÉRIO DE ANDRADE FARIAS

**SENDO ESCOLA:
EXPERIÊNCIAS DO USO DE TECNOLOGIAS POR DOCENTES NO ENSINO DE
HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19, NA BAIXADA DO SOL EM
RIO BRANCO, ACRE, ANO LETIVO DE 2020.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Profissional em Ensino de História - PPGPEH da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador (a): Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes.

RIO BRANCO

NOVEMBRO/2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F224e Farias, Alférico de Andrade, 1989 -
Sendo escola: experiências do uso de tecnologias por docentes no ensino de história durante a
pandemia de Covid-19, na baixada do sol em Rio Branco, Acre, ano letivo de 2020 /
Alférico de Andrade Farias; orientador: Prof. Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes. – 2024.
201.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós- Graduação
Profissional em Ensino de História, Rio Branco, 2024.
Inclui referências bibliográficas, anexo e apêndice.

1. Ensino de História. 2. Educação a Distância. 3. Tecnologias. I. Nunes, Eduardo Silveira
Netto (orientador). II. Título.

CDD: 900

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

07/03/2024, 10:43

SEI/UFAC - 1136255 - Folha de Aprovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da dissertação - "Sendo escola": experiências do uso de tecnologias por docentes no Ensino de História durante a pandemia de COVID-19, em Rio Branco, Acre – ano letivo de 2020.

Autor: Alfério de Andrade Farias

Orientador: Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pela Banca Examinadora composta por: Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes (orientador); Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza (avaliador interno) e Olga Brites (avaliadora externa).

DATA DA APROVAÇÃO: 12 de dezembro de 2023.

07/03/2024, 10:43

SEI/UFAC - 1136255 - Folha de Aprovação

BANCA EXAMINADORA:

Assinado Eletronicamente

DR. EDUARDO SILVEIRA NETTO NUNES

Orientador

Universidade Federal do Acre – UFAC

Assinado Eletronicamente

DR. SÉRGIO ROBERTO GOMES DE SOUZA

Avaliador Interno

Universidade Federal do Acre – UFAC

Assinado Eletronicamente

DRª. OLGA BRITES

Avaliadora Externa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Silveira Netto Nunes, Professor do Magisterio Superior**, em 19/12/2023, às 10:44, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Roberto Gomes de Souza, Professor do Magisterio Superior**, em 19/02/2024, às 10:44, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olga Brites, Usuário Externo**, em 07/03/2024, às 10:11, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ufac.br/sei/valida_documento ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador 1136255 e o código CRC 4A523E9E.

DEDICATÓRIA

Dedico ao Lucas, Aninha e Fábio, amigos e sobrinho que perdi devido à depressão que aumentou tanto durante a pandemia, sei que amariam compartilhar essa alegria comigo.

AGRADECIMENTOS

A concretização de um sonho não se dá de forma isolada; conto com o respaldo, suporte e colaboração de muitos indivíduos, representando a realização compartilhada de aspirações de diversas pessoas que sonharam ao meu lado e que, sem dúvida, se regozijam com a minha felicidade. Esta pesquisa foi conduzida em um período desafiador da minha vida, durante o qual exerci a função de docente no formato não presencial, compreendendo a extensiva exaustão em todos os aspectos, sobretudo no ano de 2020. Além disso, atuei na Secretaria de Estado de Educação como assessor pedagógico, enfrentando inúmeras dificuldades. Experimentei a perda de familiares e amigos vítimas da Covid-19, além de enfrentar episódios de enfermidade. No entanto, superei todos esses obstáculos com o apoio de pessoas e instituições, aos quais expresso minha gratidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, expresso minha profunda gratidão pela bolsa concedida. Os recursos fornecidos foram essenciais para a continuidade dos estudos, a aquisição de equipamentos necessários para acompanhar as aulas do mestrado e a compra de livros. Constituíram um substancial estímulo para minha permanência diante de tantas adversidades.

Ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- PPGPEH, agradeço por toda compreensão, especialmente nas ocasiões em que foram concedidos prazos adicionais. Seria impossível concluir este trabalho sem a compreensão humana recebida do Programa, representada por todos os que o compõem.

À Professora Doutora Francielle Maria Modesto Mendes, iniciadora da orientação deste trabalho, expresso minha gratidão pela paciência e dedicação demonstradas. Agradeço por seu incentivo para que eu procurasse ajuda médica para lidar com meu Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, assim como por sua paciência diante da minha Disortografia, fornecendo os devidos apontamentos. Sempre atenciosa e presente, ultrapassou suas responsabilidades de orientadora, e por isso, sou imensamente grato. O mundo necessita de mais pessoas como ela.

Ao Professor Doutor Eduardo Silveira Netto Nunes, agradeço por dar continuidade à orientação, dedicando esforços significativos, atenção e paciência. Suas contribuições ultrapassaram as obrigações de um orientador, incluindo o investimento de tempo durante férias e até mesmo à noite. Agradeço por todos os esclarecimentos e destaque que consegui prosseguir devido ao seu empenho, expressando meu sincero e elevado agradecimento.

A Maria das Dores (Dora), minha superior na divisão de ensino fundamental, anos finais, merece meu agradecimento pelo apoio e incentivo, assim como todos os colegas da divisão que, inúmeras vezes, me apoiaram para que eu pudesse estudar,

participar das aulas e eventos do programa, indo além do que era necessário, mas escolhendo me ajudar.

Ao Antônio, diretor da Escola Estadual Frei Heitor Maria Turrini, e toda a equipe gestora e docente, expresso meu agradecimento por fazerem tudo ao seu alcance para que eu pudesse estudar, organizando meus horários e me liberando sempre que possível.

Agradeço à minha família por acreditar na realização desta etapa, por me apoiar e compreender o momento. Aos amigos de longa data (COEC), expresso gratidão por me animarem ao longo da jornada. Aos amigos de fé, que me ouviram tantas vezes e me apoiaram, agradeço pelo incentivo constante para continuar.

À minha amada, Izabella, expresso meu agradecimento por ser meu suporte emocional e um dos principais motivos para prosseguir. Agradeço por ser meu lar, meu refúgio, minha força, e reconheço sua paciência e apoio nos momentos de escrita até tarde da noite. Meu amor por você só cresce.

Agradeço ao Eterno, onde encontro a fonte da minha vida.

EPÍGRAFE

Não, o melhor é não falares,
não explicares coisa alguma.
Tudo agora está suspenso.
Nada aguenta mais nada.
E sabe Deus o que é que desencadeia as catástrofes,
o que é que derruba um castelo de cartas!
Não se sabe...
Umaz vezes passa uma avalanche
e não morre uma mosca...
Outras vezes senta uma mosca
e desaba uma cidade.

Mario Quintana,

de: Sapato Florido, 1948.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto do zoneamento da baixada.....	20
Figura 2. Acesso à internet, tipo de equipamento e finalidade, 2019 e 2021.....	33
Figura 3. Tempo médio por perfil de usuário, 2021.....	35
Figura 4. Domicílios sem acesso à internet, motivo do não uso, 2019 e 2021.....	37
Figura 5. Mapa de cobertura de internet móvel, Rio Branco, 2023.....	38
Figura 6. Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental - Acre, 2019	43
Figura 7. Número de matrículas a distância na educação superior por esfera administrativa, 2006-2017.....	64
Figura 8. Escolas Fechadas pela Pandemia, Brasil 2020	74
Figura 9. Recursos disponíveis para ministrar aulas não presenciais.....	78
Figura 10. Atividades não presenciais desenvolvidas.....	78
Figura 11. Suporte oferecido para aulas não presenciais.....	79
Figura 12. Plano de Ação.....	86
Figura 13. Evolução dos casos de Covid-19 no Acre.....	89
Figura 14. Matriz curricular ajustada (Língua Espanhola).....	90
Figura 15. Matriz curricular ajustada (Língua Inglesa).....	90
Figura 16. Layout da plataforma Educ.	93
Figura 17. Acesso à Escola em Casa.	93
Figura 18. Acesso à videoaulas do programa Escola em Casa.	94
Figura 19. Recursos disponíveis no ambiente escolar.	95
Figura 20. Apresentação do cronograma de exibição das videoaulas	96
Figura 21. Cronograma das videoaulas	97
Figura 22. Municípios cobertos pelo canal Amazon sat.....	97
Figura 23 – Proporção idade/sexo entre docente do ensino fundamental, anos finais/Acre.....	105
Figura 24. Nova rotina de trabalho.....	126
Figura 25. A função dos grupos de Whatsapp.	130
Figura 26. Descrição das potencialidades do uso do WhatsApp como extensão da sala de aula.....	131
Figura 27. Kahoot para 6º ano	136
Figura 28. Pódio do Kahoot.....	137
Figura 29. Quizizz para o 8º ano.....	137
Figura 30. WordWall sobre mito/lenda para 6º ano.....	138
Figura 31. WordWall sobre conceitos de História para 6º.....	139
Figura 32. Pelo Youtube.....	139
Figura 33. Relevância da educação no YouTube	140
Figura 34. Videoaula “O Iluminismo na América (parte 1).”.....	140
Figura 35. Videoaula “Invasões holandesas e a União Ibérica.”.....	141
Figura 36. Videoaula A colonização Portuguesa no Brasil.....	143
Figura 37. Videoaula sobre Questão do Acre: A Anexação do Território ao Brasil..	143
Figura 38. Site Toda Matéria	144
Figura 39. Site Ensinar História.....	145

Figura 40. Blog Mestres da História.....	145
Figura 41. Site História do Mundo.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Aparições de TIC's PPC Licenciatura História, 1996-2023.....	47
Tabela 2 - Uso de TIC's em alguns trabalhos na sala de aula.....	54
Tabela 3- Aparições de TIC's no CRUA.....	58
Tabela 4- Educação Não Presencial, Brasil século XX.....	60
Tabela 5- Comparação entre Educação a Distância e Ensino Remoto.....	72
Tabela 6- Microdados do Censo Escolar, Recursos digitais, 2020.....	113
Tabela 7 - Abordagem que predominou nas escolas.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade, tempo de magistério e contratos.....	108
Gráfico 2. O uso seguro da Smart TV por docentes.....	109
Gráfico 3. Uso de novas TIC's, por docentes, 2021.....	110
Gráfico 4, Leitura por TIC's por docentes, 2021.....	111
Gráfico 5. Formação dos docentes.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Educação a Distância (EaD)
Ensino Remoto Emergencial (ERE)
Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Organização Mundial da Saúde (OMS)
Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Plano de Implementação das Atividades Não Presenciais (PIANOP)
Projeto Político de Curso (PPC)
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE)
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

RESUMO

Durante a pandemia do Sars-Cov-2, eclodida em março de 2020, exercer a docência na educação básica foi uma experiência compartilhada entre aqueles que eram professores e estavam atuando no magistério no mundo. Esta pesquisa busca compreender como a emergência sanitária implicou modificação de práticas, políticas e experiências educacionais, com ênfase no ensino de História, na educação básica do Brasil, em especial, do Estado do Acre, em escolas vinculadas ao Zoneamento Pedagógico da Baixada do Sol em Rio Branco, no ano de 2020. Para responder a essa pergunta, por meio de pesquisa exploratória, analisa-se um grande conjunto de documentos oficiais (currículo, legislação, orientações da secretaria de educação do Acre, estatísticas educacionais, etc.), de bibliografia (sobre ensino de História, novas tecnologias de informação e comunicação, contexto pandêmico, estatísticas e pesquisas pertinentes ao tema), e questionários respondidos por onze professores e professoras de História da rede escolar estadual. Dialoga-se neste trabalho com Pierre Lévy (2010), Manoel Castells (2005) e Lúcia Santaella (2012) sobre como a tecnologia afeta a sociedade, José Moran (2012) e Vani Kenski sobre o uso da tecnologia na educação e com Circe Bittencourt (2011) Selva Guimarães (2012), Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019) sobre o uso das tecnologias no Ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Educação a Distância, Tecnologias, Pandemia, Acre.

ABSTRATC/RESUMEN

During the Sars-Cov-2 pandemic, which happened in March 2020, teaching in basic education was a shared experience among those who were teachers and were working around the world. This research seeks to understand how the sanitary emergency implied changing practices, policies and educational experiences, with an emphasis on the teaching of History, in basic education in Brazil, especially in the State of Acre, in schools linked to the Pedagogical Area of Baixada do Sol in Rio Branco, in 2020. To answer this question, through exploratory research, it analyzes a large set of official documents (curriculum, legislation, guidelines from the Acre education department, educational statistics, etc.), bibliography (about History teaching, new information and communication technologies, pandemic context, statistics and research relevant to the topic), and questionnaires answered by eleven History teachers from the state school. In this work we dialogue with Pierre Lévy (2010), Manoel Castells (2005) and Lúcia Santaella (2012) about how technology affects society, José Moran (2012) and Vani Kenski about the use of technology in education and with Circe Bittencourt (2011) Selva Guimarães (2012), Anita Lucchesi and Dilton Maynard (2019) on the use of technologies in History Teaching.

KEYWORDS: History Teaching, Technologies, Distance Education, Pandemic, Acre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DE ENSINO.....	30
1.1 Tecnologia e sociedade.....	30
1.2 Tecnologia e educação.....	38
1.3 Tecnologia e ensino de História.....	50
CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA EM FORMATO NÃO PRESENCIAL.....	59
2.1 A educação não presencial: uma longa história.....	60
2.2 Educação presencial, à distância e não presencial: definições.....	65
2.3 Pandemia afeta ao mundo e a educação.....	72
2.4 A educação sob pandemia no Acre.....	79
CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO NÃO PRESENCIAL.....	103
3.1 Os Historiadores-docentes participantes.....	104
3.2 O uso da tecnologia no cotidiano dos docentes antes da pandemia.....	108
3.3 A estrutura das escolas e o uso das tecnologias antes pandemia.....	112
3.4 Capacitação para o uso das tecnologias de forma geral e na pandemia....	117
3.5 Como as escolas implantaram o ensino não presencial.....	121
3.6 O ensino de História e as estratégias usadas.....	125
3.7 Avaliação dos professores sobre o ensino não presencial.....	147
3.8 As implicações física, psicológicas e emocionais do cotidiano vivido sob a pandemia.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
APÊNDICE.....	173

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia do Sars-Cov-2, eclodida em março de 2020, exercer a docência na educação básica foi uma experiência compartilhada entre aqueles que eram professores e estavam atuando no magistério no mundo. Esta pesquisa busca compreender como a emergência sanitária implicou modificação de práticas, políticas e experiências educacionais, com ênfase no ensino de História, na educação básica do Brasil, em especial, do Estado do Acre, em escolas vinculadas ao Zoneamento Pedagógico da Baixada do Sol em Rio Branco, no ano de 2020. Para responder a essa pergunta, analisa-se um grande conjunto de documentos oficiais (currículo, legislação, orientações da secretaria de educação do Acre, estatísticas educacionais, etc.), de bibliografia (sobre ensino de História, novas tecnologias de informação e comunicação, contexto pandêmico, estatísticas e pesquisas pertinentes ao tema), e questionários respondidos por onze professores e professoras de História da rede escolar estadual.

Difícil sintetizar o amplo espectro de experiências vividas durante o contexto pandêmico. Na tentativa de dar conta dessas densas e tensas vivências, apresenta-se um relato ficcional que pretende representar um dia na vida de uma docente nesta situação.

Após uma noite mal dormida, a professora levanta da cama bem cedo e ainda cansada prepara o café da manhã e ao mesmo tempo o almoço, separa roupas e as coloca na máquina de lavar, em seguida acorda as crianças, faz a higiene delas, serve o café, tudo isso antes das 7 da manhã, horário que inicia às demandas do ensino não presencial de uma das escolas que trabalha. Troca de roupa e suspira em frente a tela do notebook que demora para ligar, decide amarrar o cabelo. O equipamento enfim está pronto, entra na plataforma para encontrar os poucos alunos que acessam a internet, o sorriso vai se apagando pela demora, a “turma” está quase vazia, áudio desligado e câmaras fechadas, e como na trágica cena do filme Titanic, a professora vasculha na escuridão por trás do cenário apresentado, fala “oi, tem alguém aí?” Aos poucos, alguns alunos respondem; a aula começa, quase sem participação e por isso foi tomando uma forma antiquada e expositiva, a manhã se encerra; ela olha o celular, o Whatsapp está cheio de mensagens da escola, de pais dos alunos, dos

alunos, da família e amigos, ela já não consegue ler e responder todas essas mensagens.

Ela sente dor de cabeça, dor no pescoço, em especial uma dor que se inicia no ombro direito e se estende pelo braço até o punho, as articulações das mãos doem, principalmente a do polegar e do dedo mindinho. Levanta-se lentamente da cadeira desconfortável, se alonga tentando aliviar a lombar, precisa sair dali e cuidar das crianças, elas precisam almoçar e fazer atividades de aula. Enquanto as crianças são alimentadas, ela tira a roupa da máquina, estende-as no varal e troca a água do cachorro. Mal se senta para comer e já está na hora de enviar atividades para os alunos, tirar dúvidas pelo whatsapp, corrigir atividades, elaborar aulas, assistir vídeos tutoriais, ler um PDF que a escola mandou, fazer relatório, entrar em contato com os alunos que não estão participando das aulas.

Quando ela solta o celular e olha em volta, já está escurecendo, a noite se inicia e ela se pergunta como o dia passou tão rápido. Surge a preocupação, pois ainda há muito a fazer, um desespero misturado com desânimo. Decide tomar um banho e chora um pouco embaixo chuveiro, na tentativa de aliviar a tensão. O marido está na mesma situação de trabalho, com um agravante, a mãe dele está internada na UTI, devido a Covid-19 e piora a cada dia.

Qualquer aborrecimento pequeno se torna muito grande nessa família, em função da carga extenuante de atividades e trabalho, todos estão estressados. A professora deseja deitar e dormir, descansar daquele dia, mas a ansiedade não permite repousar antes da meia noite. Deitada, olhando para o teto, começa a calcular quantas horas de sono ela vai ter naquela noite. Quando adormece, não descansa, seu sono é leve, acorda de vez em quando e antes que perceba, o despertador toca, é hora de levar para um novo dia, com a sensação de não ter vivido o fim do dia anterior.

A narrativa que o leitor acabara de ler, não é o relato real de uma professora, mas poderia ser, pois no dia 1º de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, foi identificado a primeira contaminação causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2). A infecção ficou conhecida por covid-19 e após 40 dias, a doença alcançou índices globais de contaminação. Naquele primeiro momento, a falta de conhecimento sobre a nova doença e a baixa letalidade gerou apenas um estado de alerta, mas a sua rápida disseminação e capacidade de contaminação levou a

Organização Mundial da Saúde – OMS, posteriormente, a declarar que a covid-19 configurava-se como pandemia.

A principal medida de controle e combate à Covid-19 adotada na maioria dos países foi o distanciamento social físico (HENRIQUE, 2020). A diminuição da circulação de pessoas representaria a redução de contágio interpessoal, já que o vírus se dissemina pelo contato físico entre pessoas e entre pessoas e objetos, por gotículas de saliva dispersadas durante a fala e por partículas expelidas por tosse e espirro. O uso de máscara foi outra medida adotada pela maior parte dos países. A nova condição material de convívio social inviabilizou as aulas presenciais em instituições de ensino.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, as escolas foram fechadas em mais de 190 países em 2020. A medida afetou 1,57 bilhões de crianças e jovens, esse número representa 90% da população estudantil de todo o mundo.

Em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil registrou o primeiro caso oficial, mas as medidas de suspensão das atividades escolares só foram tomadas no decorrer do mês de março de 2020. O primeiro caso de covid-19 no estado do Acre foi confirmado pela Secretaria Estadual de Saúde no dia 17 de março de 2020. No entanto, o Decreto Estadual nº 5.465/2020 de 16 de março já reconhecia o Estado de Emergência e o Conselho Estadual de Educação do Acre publicou a Resolução CEE/AC nº 142/2020 de 17 de março que reorganizou o Calendário Escolar das instituições públicas e privadas, em face da interrupção do ano letivo de 2020. Instalou-se uma grande incerteza entre os profissionais da educação escolar, pois não se sabia por quanto tempo as aulas seriam suspensas e, mais do que isso, a contaminação em ambiente de trabalho era um risco real.

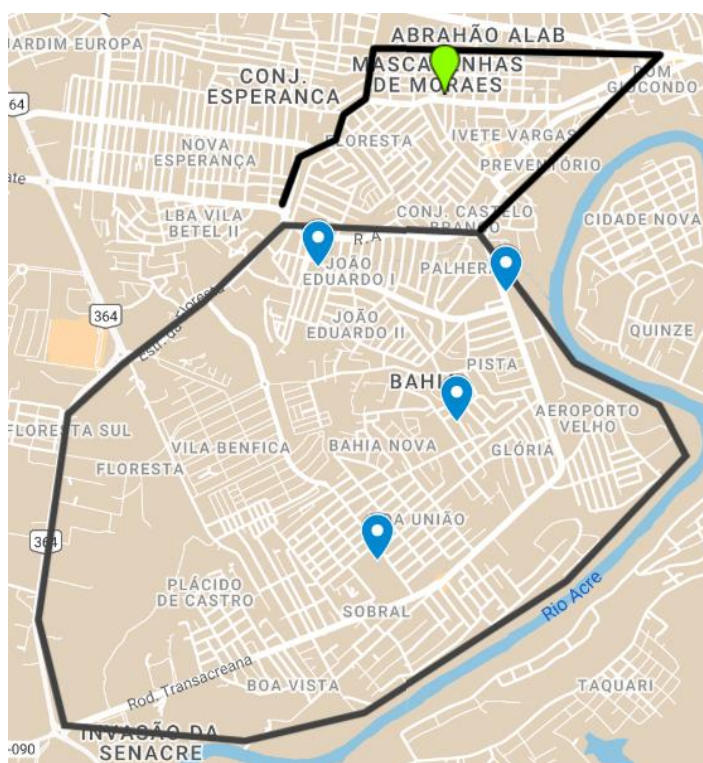
Os dias posteriores não se apresentaram apenas como novidade, o medo extrapolava o simples limiar do desconhecido, o fato é que não existia estrutura física, pedagógica e jurídica para iniciativas individuais e coletivas na dimensão da escola.

O mundo foi surpreendido pela pandemia e tal acontecimento é um motivo gerador. Kafka ensina aos historiadores que uma História começa por um acontecimento raro que não está instalado na plenitude da razão, que é cercada de vazios e silêncios, que clama por explicação (ALBUQUERQUE, 2019). A crise pandêmica e suas implicações no sistema educacional mundial e local, bem como,

suas derivações no ensino de história, acabaram por revelar múltiplas dimensões e debilidades que atravessavam o fazer escolar e acabaram se impondo como realidade experimentada e construídas por diferentes agentes, situações que careciam de esclarecimento, e que, nas páginas seguintes, buscamos compreender e analisar.

A delimitação espacial pelo estudo das experiências educacionais desenvolvidas da Rede Estadual do Acre, do Zoneamento Pedagógico da Baixada do Sol (Figura 1: Foto do Zoneamento da Baixada), no município de Rio Branco, em especial as unidades educativas Serafim da Silva Salgado, Tancredo de Almeida Neves, Marina Vicente Gomes, Marilda Gouveia Viana, Padre Antônio Diogo Feijó, tem relação ao fato de ser o local de moradia e atuação profissional do pesquisador, por décadas. O autor dessa pesquisa é professor efetivo do quadro da rede estadual em um turno e no outro é assessor pedagógico do componente curricular de História, lotado na divisão de Ensino Fundamental, Anos Finais, da Secretaria de Estado de Educação, essa função possibilitou o acesso ao cotidiano das instituições, familiaridade com os locais e as pessoas.

Figura 1 Foto do Zoneamento da Baixada.



Fonte: Google Maps.

Ao lado desses fatores, a região da Baixada do Sol representa cerca de 20% da população da capital do Acre, sendo composta por 18 bairros, em Rio Branco – Acre, é atendida por cinco escolas de Ensino Fundamental e Anos Finais. Ao longo

do tempo, a região foi ocupada e configurada como um dos resultados negativos das políticas econômicas do governo estadual nas décadas de 1960 e 1970 que desabrigou famílias em vários municípios do Estado. O movimento migratório que ocupou a região foi chamado de Terceiro Eixo Ocupacional:

Um Terceiro Eixo Ocupacional de Rio Branco ocorreu na área que sai do núcleo central da cidade, que até o fim da década de 1960 era habitado de forma intensiva somente até a Secretaria de Estado de Educação – antigo Centro de Treinamento – indo em direção ao Aeroporto Velho. Limita-se ao norte com os bairros Novo Horizonte, Castelo Branco e Volta Seca; a leste e a sul com o Rio Acre; a oeste e a sudoeste com a Estrada da Floresta. Os bairros pobres dessa área foram formados a partir de três perspectivas: loteamentos, ainda que não totalmente estruturados, invasões e ocupações. (LIMA, 2006, p.34)

O fluxo migratório criou um lugar com pouca estrutura urbana, sem água encanada, esgoto tratado, energia elétrica, iluminação pública, pavimentação de ruas e escoamento de águas pluviais. No início da ocupação, não havia ali instituições de saúde, segurança e educação. Essas ausências não geram grande diferença com os locais de origem dessas pessoas, a mudança foi o estereótipo de criminalidade e violência.

É importante destacar que essa região teve sua ocupação no curso de muitos anos e isso se deu de forma complexa e dinâmica, portanto possui uma multiplicidade de realidades que convergem para sala de aula e se combinam de forma complexa e dinâmica, sobre a ocupação da região. Lima (2006) observou que há nesse mesmo território uma pluralidade de identidades coletivas, envolvendo diversidades em relação às origens, aspectos culturais, trajetórias de vida, que aproximam e distinguem grupos de indivíduos entre si.

Ainda sobre a ocupação do local, devemos destacar que esse foi um momento conflituoso, causando inclusive mortes, como foi o caso do líder comunitário, João Eduardo, assassinado

Durante a organização dos lotes, a Comissão, encabeçada por João Eduardo, atestou que um Senhor chamado Francisco Nogueira Leite havia se apropriado de três lotes de terra. Por diversas vezes a Comissão orientou Francisco, conhecido no local pelo apelido de “Ventinha”, que o mesmo não poderia ficar com três terrenos, pois a Comissão, desde o início de suas atividades, havia decidido que cada família só teria direito a um lote de terra. (TORRES, 2018)

Os desentendimentos entre a comissão e o morador foram se acirrando, culminando na morte de uma liderança local de grande relevância, atestando a ausência do poder público, que deveria organizar a distribuição de terras e evitar violência.

Diferente do início da ocupação, a região da Baixada do Sol, em 2020, abriga diferentes níveis de urbanização, uma vez que, alguns lugares possuem infraestrutura de saneamento básico, como coleta de lixo, coleta de esgoto, água encanada, iluminação pública, cobertura de internet e áreas de esporte e lazer, outras regiões não usufruem dos mesmos serviços.

O período pandêmico abrigou inúmeras mudanças e seria impossível, para nós, incluí-las todas. Assim sendo, selecionamos o ano letivo de 2020 por ser o primeiro ano da pandemia, cujas mudanças foram mais impactantes para a educação.

Aplicamos questionários direcionados aos professores de História, que atuam no ensino fundamental, anos finais, em razão da natureza deste trabalho sobre ensino da disciplina e, em segundo lugar, para dar visibilidade à experiência dos docentes.

Nosso objetivo principal é compreender e analisar as implicações que a Covid-19 trouxe nas práticas, políticas e experiências educacionais, com ênfase no ensino de História na educação básica do Brasil, em especial no Estado do Acre, em escolas vinculadas ao Zoneamento Pedagógico da Baixada do Sol, em Rio Branco, no ano de 2020. Além disso, busca-se analisar a relação entre a tecnologia, a sociedade e a educação, especialmente no ensino de História em formato não presencial, refletindo sobre a formação para o uso desses recursos na sala.

Outros objetivos do nosso trabalho foram:

- Explorar a História da educação à distância para definir as diferenças entre EaD e ensino não presencial.
- Analisar a implantação do ensino não presencial no Acre e as suas implicações para educação.
- Analisar as experiências dos professores de História, com o uso das TIC's durante o ensino não presencial.

A magnitude do impacto da pandemia e suas consequências podem ser observadas nos dados já mencionados da Unesco, indicando que as escolas foram

fechadas em mais de 190 países em 2020. A medida que afetou 1,57 bilhões de crianças e jovens, representa 90% da população estudantil de todo o mundo. Tudo isso, inspirou diversas pesquisas, como o ebook, “Ensino remoto emergencial” de Silva (2020) e o artigo apresentado no encontro nacional de Licenciaturas, fruto de pesquisa da iniciação à docência, do curso de licenciatura em geografia, da Universidade Federal do Acre, intitulado “Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia na escola Elozira dos Santos Thomé, rio branco – acre”. Bento (2022).

Para compreender os impactos da pandemia na sociedade, dialogamos com Costa (2020) sobre o desemprego no Brasil que assombrava os trabalhadores e os pressionavam para jornadas exaustivas. Além disso, a pandemia afetou de forma mais aguda os mais pobres como podemos ver em Matos e Andrade (2023), com relação “A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação” dialogamos com Dias (2021) que mostra como os fatores anteriores impactaram a educação e o trabalho educacional.

A pandemia afetou de modo significativo a educação, sobre isso usamos dados da Fundação Carlos Chagas, bem como publicações locais sobre o assunto, como é o caso de Honorato et al (2023). de forma especial sobre o ensino de História durante a pandemia, mas ainda assim encontramos exemplos de práticas exitosas no ensino de História, nas publicações de Caimi, Mistura e Melo (2021) bem como com Fernandes (2021).

Autores como Pierre Lévy (2010) nos ajudaram pensar sobre as tecnologias, especialmente o mundo virtual, em uma perspectiva filosófica e antropológica. Manoel Castells (2005) ofereceu bases para refletir sobre as tecnologias e as redes sociais de forma sociológica e Lúcia Santaella (2013) partindo da semiótica, ajudou-nos a ampliar a visão sobre as tecnologias; esses autores nos permitiram analisar sobre a relação das tecnologias com a sociedade e, de modo indireto, suas interfaces com a educação.

A relação entre educação e tecnologia foi subsidiada por José Moran e Vani Kenski (2012) bem como o papel dos professores nesse novo contexto em que as novas tecnologias reverberam na educação. As discussões sobre as tecnologias e o ensino de História foram preenchidas com Circe Bittencourt (2011), que compõe a argumentação sobre as inovações metodológicas, a tradição escolar e a necessidade de encontrarmos um equilíbrio entre o “velho e o novo”. Selva Guimarães (2012) nos

lembra da possibilidade do uso desses recursos para pesquisa e a construção de conhecimento histórico, provocando assim, reflexões acerca da didática do ensino de História. Por fim, Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019) nos ajudam a compreender o ensino de História em uma realidade concreta de dificuldade, mas também de possibilidades viáveis, da qual não devemos ignorar tal realidade.

Esses autores atravessam todo o trabalho, ainda que não contribuindo para substanciar teoricamente a escrita de todos os capítulos, em alguns momentos, dada a organização do texto, esses autores e obras apareceram de forma mais constante e no geral estão no pensamento das respostas para questões deste trabalho.

Nosso trabalho contribui para a ampliação do conhecimento sobre as tecnologias aplicadas à educação, em especial ao ensino de História no contexto local. Diferente de grandes centros urbanos, as reflexões feitas neste texto preenchem partes das lacunas, como a realidade da cidade de Rio Branco e a formação dos professores no Acre.

A pesquisa esteve assentada em diversas fontes, entre as quais, estas:

1. Documentos oficiais: O decreto nº 5465 do governo do Acre, a Resolução CEE/AC nº 142, o Parecer CNE/CP nº 09/2020, Legislação educacional federal e do Estado do Acre; Currículo de Referência Única do Acre; Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre; Censo da Educação Básica.

2. Bibliografia e historiografia sobre o ensino de História, as novas tecnologias de informação e comunicação, o contexto pandêmico, as estatísticas e pesquisas pertinentes ao tema.

3. Questionários respondidos por docentes de História da rede escolar estadual.

O conjunto dessas fontes formaram a espinha dorsal do trabalho, subsidiando e suportando todo o texto, possibilitando solidez à argumentação. As afirmações feitas aqui, serviram como norteadores basilares da nossa escrita dando robustez ao trabalho realizado.

Essas fontes foram, em sua maioria, parte pesquisada por meio da internet. Adotamos uma abordagem qualitativa, extraímos os dados úteis para o texto e tivemos como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 1991), sendo nossa pesquisa caracterizada como exploratória.

Lemos as publicações dos artigos recentes sobre a pandemia, bem como os documentos oficiais, além de estabelecer diálogos com a bibliografia citada.

O acesso às experiências dos docentes se deu através da aplicação de questionários para onze professores de História da rede pública da educação básica do Estado do Acre, que estiveram na linha de frente da implantação das relações de ensino e aprendizagem através do ensino não presencial, chamado vulgarmente de ensino remoto, e que atuavam nas cinco escolas do Zoneamento Pedagógico da Baixada do Sol em Rio Branco, durante o ano de 2020. Através desses questionários buscamos compreender como se deu essa experiência extremamente densa e significativa do ensinar, de modo geral, e do ensinar História, de modo específico, no contexto da pandemia.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a aplicação de dois questionário. Esta escolha se deu por causa do contexto pandêmico. O distanciamento social físico desencorajou o uso de outras formas de coleta. A possibilidade de enviar os questionários no formato Google Forms para os professores, via a internet, tornou o processo seguro tanto para o pesquisador quanto para os professores.

Foram encaminhados dois questionários, o primeiro com 7 seções, mesclando perguntas fechadas sobre dados mais objetivos, como em qual das escolas pesquisadas o professor atua, nível de formação, modalidade de ensino em que se formou, tempo de carreira; e também foram feitas perguntas abertas sobre as condições de trabalho e como os professores avaliavam o ensino não presencial. O segundo questionário com apenas uma seção focava especificamente sobre o Ensino de História durante a pandemia, quais as fontes e estratégias aplicadas.

Uma vantagem do uso do Google Forms é que a plataforma já oferece as respostas organizadas em diferentes formatos, facilitando assim a etapa de organização dos dados coletados. Assim, utilizamos os recursos para leitura individual das respostas, em seguida acionamos uma planilha que reúne todas as respostas dos participantes. Foi possível ter contato com as respostas de todos para a mesma pergunta.

Passada a fase de pré-análise, iniciamos a exploração dos dados, buscamos identificar no conteúdo das respostas, qual o perfil dos professores, a formação acadêmica e se usam ou não tecnologias no dia a dia, se os professores

usavam tecnologias em sala de aula, antes do ensino não presencial, quais tecnologias usavam e se viam esse uso de forma positiva ou negativa. Analisamos como os professores descreveram as condições de trabalho e as experiências vividas no período estudado e por fim como avaliam o ensino remoto.

“Compreendemos que uma pesquisa em ciências sociais constitui-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa” (DESLANDES, 1994, p.77). Por isso, buscamos descrever a experiência dos professores, mas também estabelecer articulações entre as respostas e a estrutura educacional onde cada um está inserido.

O trabalho está estruturado em três capítulos, no primeiro abordamos como a tecnologia impacta e transforma a sociedade e como isso tem remodelado a educação e o ensino de história, bem como os impactos na vida dos professores. Para tal, definimos o que este trabalho entende por tecnologia, versamos sobre a relação da tecnologia com a sociedade, junto à educação e de forma particular com o Ensino de História.

Destacamos que não estamos vivendo o momento mais tecnológico mais avançado da história, visto que a tecnologia sempre existiu e sempre fez parte das sociedades ajudando o ser humano a realizar inúmeras tarefas. Onde de fato nos encontramos é em um momento de conectividade, as redes invisíveis e seus inúmeros meios eletrônicos que de tão estabelecidos no nosso dia a dia, não nos convidam a uma reflexão sobre o assunto. Podemos dizer ainda que essas mesmas ligações em redes se somam a grandes eventos que transformaram a história no século XX.

O crescimento do acesso à Internet é um fato a ser considerado, ainda que devamos nos questionar sobre a qualidade deste acesso. Segundo os dados das pesquisas, o aparelho celular é o principal meio de acesso às redes. Trata-se de aparelhos de vários preços, formatos e estilos. No entanto, a posse do aparelho não garante assiduidade no acesso. Este assunto, se observado com cuidado, escancara a questão da desigualdade econômica e social do país e do Estado.

Consideramos equivocado pensar que existe um momento pior ou melhor na história por causa das suas tecnologias. As tecnologias foram se adaptando e implantadas conforme as necessidades da sociedade. Insistir em uma ideia de disputa pode descambar em depreciação de um povo ou de uma cultura que criou determinada tecnologia.

As tecnologias, no tocante à educação, sempre foram presentes. A escola como sendo um microcosmo da sociedade não rejeita o que é novidade, mas não nega que a eficiência no ensino deve ser avaliada. Indubitavelmente, as incorporações das tecnologias devem ser debatidas nos planejamentos pedagógicos.

Além disso, observamos que a academia não conseguiu suprir todas as necessidades de preparação do professor de História que encontra na prática docente o preenchimento das lacunas deixadas pela academia. A falta de investimento na formação se soma a grandes quantidades de aulas e mais questões externas e internas que fragilizam o profissional na função do ensino e na construção dos novos saberes.

Analisando os dados, ementas e grade curricular da Universidade Federal do Acre é evidente que os ensinamentos de uso de novas tecnologias na formação dos acadêmicos de história são inexpressivos, nulos. Nem mesmo discussões sobre o tema foram realizadas.

Quanto às novas tecnologias, ressaltamos que é algo recente no ensino da História. Destacamos ainda que o uso do computador e seus benefícios tanto para o professor quanto para os alunos são de grande valia. Os aparelhos ligados à rede possibilitam inúmeras experiências, consultas e avanços no compartilhar do conhecimento. Vale salientar que o questionar, aprofundar e gerar processos de transformações pelo entendimento da História passa pelo crivo do professor.

Ainda assim, as novas tecnologias e suas aplicações no ensino de História tem caminhado. Esse debate existe de forma produtiva e organizada em alguns lugares do Brasil. Contudo conduz o professor a novos desafios; como por exemplo ser presente no digital e gerar no aluno capacidades de desenvolver um senso crítico a respeito do que encontra nas redes.

Debater e discutir as novas tecnologias no ensino é fundamental, todavia conhecer realidades dos alunos é de igual importância. Lembramos ainda que as desigualdades econômicas e sociais impactam profundamente a navegação no meio digital e na sua qualidade e até aproveitamento de recursos disponíveis.

Negar as novas tecnologias é negar o tempo em que estamos inseridos como sociedade. A rapidez com que essa tecnologia avança e molda vivências no lar e na escola são inegáveis e desafiadoras para o professor. As novas tecnologias em sala de aula podem ser novidade tanto para o aluno, quanto para o professor; cabendo

ao professor uma insegurança maior. Ainda assim, a vivência e as trocas em sala de aula podem ser um caminho de ampliação do debate sobre as tecnologias na educação.

No segundo capítulo, destacamos que a educação não presencial é um fenômeno que já ocorre há muito tempo. É importante entender os conceitos de educação presencial, não presencial e à distância, a fim de uma compreensão maior de como o ensino foi aplicado no contexto de pandemia no Brasil e principalmente no Acre.

A pandemia da COVID 19 chamou a atenção para a questão do ensino não presencial, no entanto, essa forma de ensino não é recente. No Brasil em praticamente todas as décadas do século XX houve avanços significativos nesse tipo de ensino. Eram cursos feitos por correspondência, ouvidos no rádio e assistidos na televisão. Tudo isso reforça a ideia de que ensino e tecnologia e suas inovações sempre caminharam.

Antes da pandemia o ensino à distância era associado ao ensino superior à distância, algo comum nesse tempo e com um custo-benefício gigantesco para os estudantes dessa modalidade.

Por um outro lado, o modelo de educação à distância desperta interesses que vão além do ensino. Interesses políticos e empresariais que apostam nesse modelo visando o lucro e as reduções de gastos.

As dificuldades e precariedades da educação no Brasil não são exclusivas do tempo de pandemia. São inúmeros os problemas que se somaram à novas realidades e desafios os quais toda a população enfrentou.

Em meio às incertezas do período de isolamento social, a sociedade necessitou se adaptar a um novo modo de viver. Trabalhar em casa sem ter um período estipulado de horas, além das demandas do dia a dia causou uma sensação de trabalho infundável. O medo de ficar doente ou de perder o emprego levou ao adoecimento mental de grande parte da população. A qualidade de vida foi afetada e as fragilidades do povo brasileiro expostas na pandemia. O ficar em casa muitas vezes significava dividir espaços pequenos e sem estrutura básica como esgoto e abastecimento de água. O espaço escolar além de promover socialização, promove nutrição pois as refeições servidas nas escolas são as únicas que muitos estudantes têm acesso.

No Acre foi escancarado a escassez de recursos das escolas públicas, fato esse que de tão presente gera uma sensação de costume. A Secretaria de Educação e Cultura do Acre fornecia um aparato de meios de comunicação para transmitir as aulas aos alunos. Eram aulas na televisão, no rádio e na internet. Canais de comunicação foram abertos entre alunos e professores e entre gestores da educação e professores.

É inegável as mudanças e desafios que a escola tem pela frente. E até se questiona se ela ainda terá vida longa. No entanto, a escola se mostrou de vital importância para a formação de senso crítico e do pensar social mesmo em época de pandemia e ainda que de forma não presencial.

Quanto ao terceiro capítulo, apresentamos os professores de História, o uso de tecnologia no cotidiano e na sala de aula antes e durante a pandemia; analisamos a estrutura que as escolas ofereciam aos docentes antes e durante a pandemia. Igualmente, analisamos a capacitação dos docentes para atuar com tecnologias, dialogamos brevemente com Paulo Freire (1997) e António Nóvoa (2001) sobre a formação inicial e continuada de professores e seu papel diante dos desafios sociais. Descrevemos como cada escola implantou o ensino não presencial, quais as estratégias apresentaram melhores resultados e quais escolhas foram necessárias para manter o aluno conectado ao ensino, mesmo que de forma não presencial. Apresentamos o ensino de História e as estratégias utilizadas nas escolas pesquisadas e dialogamos com as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos, como Whatsapp, YouTube e plataformas de jogos, como recursos potentes para o ensino de História. Outrossim, trazemos ainda a avaliação dos professores sobre o ensino não presencial e as implicações que esse novo formato de trabalho acarreta ao docente atuando em home office.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DE ENSINO

Neste capítulo apresentaremos a tecnologia como um produto humano, marcado pela época em que foi criada e transformada no tempo pelos interesses dos homens. Dessa forma, abordaremos a relação que a sociedade tem com as tecnologias que cria, principalmente as tecnologias que impactam o ensino e a escola, em especial as tecnologias da informação e de comunicação.

A tecnologia, como manifestação humana presente no fazer de cada coisa, incluindo, naturalmente, a educação, tem seus embates, suas disputas e resistências, portanto é esperado que isso ocorra no contexto escolar. Nesse cenário discutiremos como as tecnologias são apresentadas à escola e como isso reverbera na formação e prática docente.

O ensino de História e os demais componentes curriculares são impactados pelos interesses e demandas sociais, que requerem atualizar conteúdos e métodos, para atender as mudanças ou para questionar os rumos que a educação e o ensino tomam. Apontaremos neste capítulo mudanças importantes nas concepções de ensino de História, mundo do trabalho e mercado de trabalho.

1.1 Tecnologia e sociedade

Comum é, vulgarmente, considerar que estamos agora atravessados pelas tecnologias e técnicas no viver cotidiano e nas relações educativas. Se é correto perceber o quanto as tecnologias fazem cada vez mais parte de nossas vidas, é inadequado pensar que elas, as técnicas e tecnologias são recentes na história da humanidade.

Havia técnica, ciência e tecnologia na produção de cerâmica ou no cultivo de mandioca nas civilizações amazônicas (NEVES, 2022). Havia tecnologia na produção de milho dos povos ameríndios que sustentava milhões de pessoas antes da chegada dos espanhóis (GALEANO, 2012). Havia tecnologia e ciência moderna na eclosão da revolução industrial europeia ao final do século XVIII, com profunda afetação da vida coletiva ao longo do século XIX (HOBSBAWM, 2010).

Cabe aqui fazer uma breve distinção entre técnica e tecnologia, para que o leitor

compreenda como esse trabalho cunha estes termos, na produção de conhecimento artístico e científico, para isso tomamos emprestada as palavras de Lúcia Santaella (2012) que usa a compreensão grega sobre o assunto, para eles “(*techné*) era inseparável de *epistéme* e *poiésis*”.

No que diz respeito à distinção entre técnica e tecnologia, enquanto a primeira se caracteriza por habilidades que são introjetadas pelo indivíduo, a tecnologia envolve um dispositivo, aparelho ou máquina que é capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas. (SANTAELLA, 2012, p.71)

Sendo a tecnologia algo presente na história humana, não é ela, portanto, uma novidade. Sobre isso o sociólogo espanhol Manuel Castells apresenta posicionamento contrário à terminologia usada para descrever o momento que vivemos

“Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microeletrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes” (CASTELLS, 2005 p.17)

No século XX essas transformações tecnológicas sofreram grande aceleração, foi um período de intensas transformações que afetaram o mundo em nível global, modificando a forma de pensar o “ser humano” e a sociedade. Dos vários eventos marcantes que ocorreram nessa época, destacamos os conflitos armados que ficaram conhecidos como Primeira e Segunda Guerra Mundial. O imperialismo europeu, a ascensão do Fascismo na Itália e do Nazismo na Alemanha, colocaram em questão a promessa de progresso do homem inspirado no Iluminismo.

Quando os Estados Unidos lançaram as bombas sobre o Japão causando morte e destruição em massa, gerou uma necessidade de repensar os paradigmas de compreensão sobre a relação do homem com o conhecimento.

No entanto, não foram apenas as bombas nucleares que explodiram. Albert Einstein, afirma em uma entrevista nos anos de 1950 que três bombas haviam explodido: a bomba atômica, a bomba demográfica e a bomba das telecomunicações (LÉVY, 2010 p.13). Tal afirmação se apresentava de maneira profética, se considerarmos que o acesso a tecnologias de telecomunicação na década de 1950 era restrito a um grupo

pequeno de pessoas.

Pierre Lévy, filósofo francês que estuda a relação do homem com a tecnologia, e suas implicações cognitivas e culturais, destaca na obra *Cibercultura*, o teórico da arte em rede, Roy Ascott, que chama o fenômeno da expansão das tecnologias da informação de “segundo dilúvio”: o das informações. As telecomunicações geram esse novo dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera.

Apesar da velocidade e intensidade com que as tecnologias da informação ganharam espaço nas casas, nas empresas e na estrutura do Estado, modificando hábitos e comportamentos, ela é vista por muitos como algo no horizonte próximo, porém

A sociedade em rede não é o futuro que devemos alcançar como o próximo estágio do progresso humano, ao adotarmos o paradigma das novas tecnologias. É a nossa sociedade, em diferentes graus, e com diferentes formas dependendo dos países e das culturas. Qualquer política, estratégia, projecto humano, tem que partir desta base. Não é o nosso destino, mas o nosso ponto de partida para qualquer que seja o “nosso” caminho, seja o céu, o inferno ou, apenas, uma casa remodelada. (CASTELLS, 2005 p.25)

Tanto Manuel Castells como Pierre Vani nos chamam atenção para algo que de tão próximo e comum, muitas vezes não é percebido e conseqüentemente ignorado ou colocado em segundo plano, por não receber a devida importância.

Muito embora a linha de análise dos autores abordados siga caminhos díspares, sendo Castells com uma abordagem marxista da sociedade capitalista e Lévy com um pensamento antropológico, há um aspecto que não pode ser recusado na intersecção dos autores acerca dos estudos das tecnologias de comunicação, que nos leva a uma conclusão primordial: não é possível mais ignorar o impacto dessas tecnologias à vida humana, muito menos à vida em sociedade (SIMÕES, 2009)

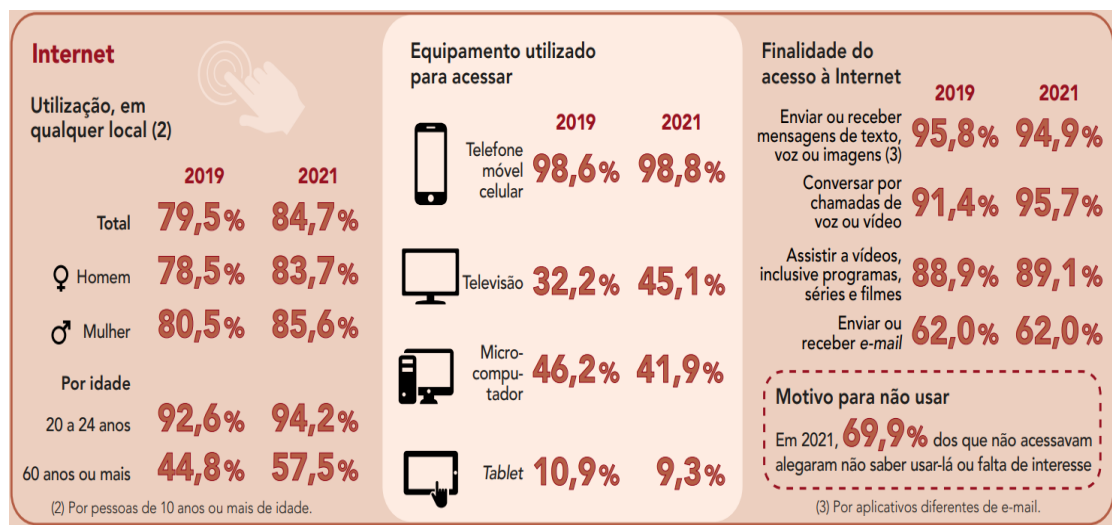
Entre os anos 2000 e 2015, a sociedade brasileira vem experimentando a entrada em um universo cada vez mais digital, mesmo diante das significativas desigualdades socioeconômicas que marcam o Brasil, como destacam as pesquisadoras Anita Lucchesi e Dilton C.S. Maynard:

Em 2014, pela primeira vez, mais da metade dos lares brasileiros passou a ter acesso à internet, e no ano seguinte o telefone celular se consolidou como o principal meio de acesso, alcançando a marca de

92,1% entre os domicílios com internet, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também em 2015, seguindo os mesmos dados do IBGE, o percentual de pessoas que acessaram a internet alcançou 57,5% da população de 10 anos ou mais de idade, o que corresponde a 102,1 milhões de pessoas. (LUCCHESI; MAYNARD, 2019, p. 180).

Evidenciando ainda mais o impacto e a ampliação da presença das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano brasileiro a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE, de 2021, informa que a “Internet” já estava “acessível em 90% dos domicílios brasileiros” (IBGE, 2021). Na área rural o acesso atingiu dados significativos, segundo a pesquisa, ela estaria disponível para 74,7% dos locais (Figura 2)..

Figura 2. Acesso à internet, tipo de equipamento e finalidade, 2019 e 2021



Fonte: IBGE, 2022, p.1

Quando observa-se quais equipamentos são utilizados, percebe-se que o celular ocupa, destacadamente, o primeiro lugar, para a conexão à internet, superando e muito o uso do computador e do tablet, esse fenômeno deve ter explicação pela mobilidade, tamanho e concentração de diversos recursos tecnológicos (telefone, máquina fotográfica, “agência” bancária, cartão de crédito, rádio, reproduzidor de mídias, etc) e grande diversidade de oferta e de valor, características não encontradas nos outros equipamentos!

O número crescente de pessoas usando internet no Brasil pode induzir em erro ao supor que todos os potenciais usuários dominem ou desfrutem de todos os benefícios que a rede pode proporcionar. Sabemos que 78% da população acreeana tem acesso à Internet (ANATEL, 2022). Paradoxalmente, o acesso em Rio Branco, a capital,

segundo dados da Anatel, é de 96,26%, ou seja, acima da média nacional.

Importante observar que estes percentuais não levam em consideração se efetivamente as pessoas conectam-se à internet, a qualidade do acesso, os equipamentos e suas funcionalidades, os custos intrínsecos, entre outras variáveis que acabam atuando para produzir a desigualdade do acesso ao mundo da web. O dado informa apenas que aquele percentual de moradores, residem em locais cobertos pela internet móvel.

Pensando na realidade do Acre, dados de 2020 e 2021 do IBGE, dão conta de que 46,9% da população acreana vivia abaixo da linha da pobreza, e destes 16,5%, era extremamente pobre, enquanto no Brasil os números são um pouco diferentes, mesmo que ainda muito preocupantes, 29% abaixo da linha da pobreza, dos quais 8,4% eram extremamente pobres (IBGE, 2022A).

Segundo pesquisa “O abismo digital no Brasil” da PricewaterhouseCoopers juntamente com o Instituto Locomotiva, a carência de infraestrutura tem relação direta com a renda de uma determinada região: quanto menor a renda, pior o sinal (PwC, 2022). A pesquisa criou categorias com o perfil dos usuários, que levam em conta a localização, dispositivos de acesso, escolaridade, classe de renda, gênero, idade ou raça e o período médio em que cada grupo teve dados disponíveis para acessar a internet.

Figura 3. Tempo médio por perfil de usuário, 2021

Índice de Privação On-Line e os perfis de usuários		
Perfil	Características predominantes de cada perfil (localização, dispositivo de acesso, escolaridade, classe de renda, gênero, idade ou raça)	Período médio do último mês em que teve dados disponíveis para acessar a internet
Plenamente conectados 49,4 milhões de brasileiros	Regiões Sul e Sudeste Celular pós-pago Acesso por notebook Escolarizados Classes A e B Branços	29 dias
Parcialmente conectados 44,8 milhões de brasileiros	Região Sudeste Menos escolarizados Classes C, D e E Negros	25 dias
Subconectados 41,8 milhões de brasileiros	Norte e Nordeste Celular pré-pago Menos escolarizados Classes D e E Negros	19 dias
Desconectados 33,9 milhões de brasileiros	Homens Não alfabetizados Classes C, D e E Idosos	0 dias

Fonte: PwC/Instituto Locomotiva, 2022, p.14

Podemos observar que as chamadas classes A e B, localizadas na região sul e sudeste do Brasil, tiveram em média 29 dias de disponibilidade de dados para acessar a internet, por meio de celular pós-pago e notebook, esse grupo também é mais escolarizado. O grupo dos sub-conectados, teve sua maior concentração nas regiões norte e nordeste, formado por pessoas das chamadas classe D e E, menos escolarizados, a maioria era negra e tinham dados disponíveis por cerca de 19 dias, acessados por celular pré-pago. O grupo dos desconectados, formado por pessoas das chamadas classe C, D e E, constituídos por homens analfabetos e idosos, não tiveram dados disponíveis para acessar a internet.

Esta situação não é nova, o pesquisador/autor deste trabalho, estudante de escola pública e morador da região pesquisada, só obteve a oportunidade de ter um celular no primeiro ano do ensino médio, em 2004, uma linha pré-paga, usado prioritariamente para ligar e trocar mensagens, serviços que custavam bem caro. Quando por curiosidade experimentou acessar a rede, os créditos acabaram de uma vez, em apenas alguns minutos. O computador foi adquirido somente em 2008, mas sem cursos ou qualquer conhecimento mais apurado, a máquina tinha utilidade reduzida, principalmente se comparado com a atualidade. Somente neste momento,

o pesquisador/autor entrou para o universo da informática de forma mais ativa. Por si só o acesso à internet não representa ascensão social via acumulação de riqueza, também não indica o uso desta ferramenta para aquisição, produção e transformação de conhecimento acadêmico científico, mas nos parece coerente considerar o impacto que a digitalização causa na relação do ser humano com o mundo. O virtual é parte constitutiva do real, no entanto, a digitalização é socialmente percebida como uma dimensão distinta, essa percepção é apresentada por Lucchesi e Maynard citando o historiador holandês Gerben Zaagsma:

Parece que não mais que de repente “tudo digital é sexy”. [...] “enquanto as humanidades parecem old-fashioned, chatas e em contínua busca por justificação ou valorização, as humanidades digitais nos conjuram imagens de territórios inexplorados e novos horizontes onde recursos financeiros fluem livremente, valor acadêmico é garantido e benefícios sociais são autoevidentes”. (LUCCHESI; MAYNARD. 2019, p. 180)

A tecnologia digital oferece ao ser humano a possibilidade de reinvenção constante, chamada pelos autores de humanidade digital, causando fascínio, principalmente naqueles que nasceram no século XXI. A experiência com o espaço e o tempo sofre os efeitos da fluidez dessas constantes e aceleradas mudanças.

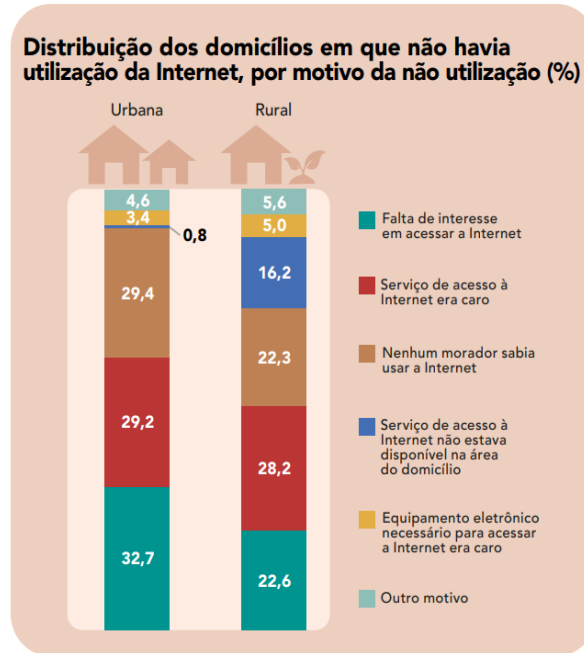
É possível compreender a valorização exagerada de um presente hipertrofiado, que por um lado proliferam múltiplas, importantes e necessárias narrativas, e por outro supervaloriza uma temporalidade causando desinteresse por outras possibilidades de compreensão temporal. Consideramos que tal desinteresse atinge o ensino de História, já que aborda várias temporalidades, em especial o passado.

A escola é um microcosmo social pois congrega uma enorme diversidade cultural, composta por diferentes atores, com diferentes cosmovisões, sendo, por conseguinte, um lugar de intensos conflitos geracionais, disputas de narrativas e reinvenções de realidade. O ambiente escolar reúne indivíduos que usam tecnologias digitais no cotidiano para facilitar transações bancárias, compra e venda de produtos, troca de mensagens, para ouvir músicas, assistir vídeos, séries e filmes, para produzir e compartilhar documentos, para registrar e compartilhar fotografias. Esses indivíduos possuem redes sociais e grupos de interesse comum, no entanto, o uso desses recursos não é igualitário para todos.

Outro dado importante é a alegação para o não uso da internet. Em 2021, 69,9% que

não usam internet, alegam não saber usá-la ou não tem interesse. Além disso, outros fatores que podem explicar a falta de acesso, estão apresentados nos dados abaixo:

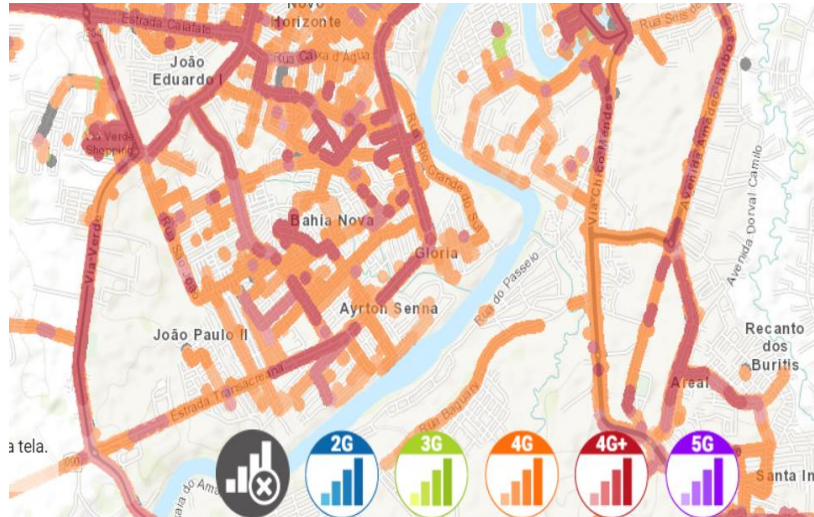
Figura 4. Domicílios sem acesso à internet, motivo do não uso, 2019 e 2021



Fonte: IBGE, 2022, p. 6

Podemos observar que a falta de conhecimento no manuseio da internet é uma das maiores justificativas, o valor do serviço e dos equipamentos necessários para seu uso são outros fatores importantes para exclusão de parte significativa da população. Outro ponto de dificuldade é a falta de cobertura adequada que o Brasil ainda sofre. A cobertura e qualidade de internet disponibilizada na Baixada do Sol pode ser observada na fotografia abaixo

Figura 5. Mapa de cobertura de internet móvel, Rio Branco, 2023



Fonte: nPerf.com, 2023

Notamos que alguns bairros não tem acesso ou recebem uma internet mais lenta que outros lugares da cidade, demonstrando que a dificuldade em realizar uma conexão de qualidade é imposta pela indisponibilidade de um bom serviço, isso implica diretamente na forma como as pessoas usam ou não a internet, e suas consequências serão observadas no ensino não presencial.

A experiência deste pesquisador/autor ao trabalhar no ensino remoto revelou desafios significativos, especialmente devido à falta de acesso adequado à internet por parte das famílias. Muitos alunos, principalmente os mais jovens, não possuíam seus próprios celulares e dependiam dos dispositivos de seus pais, que por sua vez não dispunham de um pacote de dados robusto o suficiente. Essas dificuldades se intensificavam em residências com mais de um estudante, aumentando a pressão sobre um único aparelho celular.

1.2. Tecnologia e educação

Vivemos em um período da história que as expressões “era da tecnologia” e “tecnologia avançada” são faladas com presunção de inocência e neutralidade, no entanto, essas afirmações destacam um posicionamento político e ideológico que nomeiam o tempo e fazem distinção com o passado, estabelecendo um parâmetro de valor e qualidade entre tecnologias do presente e as tecnologias do passado. José de Paiva em seu estudo acerca do conceito de tecnologia demonstra que:

A maioria dos conceitos referem-se a algo relacionado ao produzir, mas que não é essencialmente o modo, senão uma inteligência que tanto concebe a organização desses modos, articula-os e os otimiza numa realização objetiva, como também administra o

desenvolvimento do processo e dos resultados; ou seja, historicamente “tecnologia” tem sido entendida como conhecimento, mais especificamente aquele relacionado à competência do produzir, com controle efetivo do ambiente produtivo. (PAIVA, 1999, p.5)

A tecnologia como produção humana deve ser entendida como fenômeno cultural localizado no tempo e no espaço, produzida por um povo para atender a necessidade social própria dessa civilização criadora, sendo assim, é um equívoco estabelecer graus hierárquicos em que colocamos um povo, um local ou um tempo mais tecnológico, segundo Oliveira (2001, p. 101) “a tecnologia refere-se a arranjos materiais e sociais que envolvem processos físicos e organizacionais, referidos ao conhecimento científico aplicável.”

A tecnologia da escrita, por exemplo, foi desenvolvida por diferentes povos e em diferentes épocas, para atender a desejos e necessidades. Se um povo não criou a escrita, não é indicativo de atraso, mas uma evidência de que esse povo poderia viver sem esta tecnologia.

A obsolescência de uma tecnologia em detrimento de outra não apenas reflete a obsolescência da cultura que a engendrou, mas também evidencia uma contenda discursiva que procura estabelecer o que é superior, contemporâneo e progressista. Simultaneamente, sinaliza que determinado saber produtivo tornou-se ultrapassado e antiquado. É inegável que o ser humano germina conhecimentos que, ao longo do tempo, sofrem adaptações, metamorfoses, aprimoramentos ou até mesmo extinções. Tais tecnologias, tanto as "antigas" quanto as "modernas", coabitam o presente de maneira conflituosa. Quando nos referimos à interseção entre tecnologia e educação, torna-se evidente que essas duas esferas estão intrinsecamente entrelaçadas, ensejando embates incessantes.

Quando pensamos nas tecnologias relacionadas à educação, é necessário levar em consideração, também, este campo e não apenas aquele, isso porque, de acordo com Oliveira (2001, p. 101), “entende-se que ela”, a educação, “é um trabalho concreto de produção e reprodução social da existência humana, nas esferas material e espiritual, pelo qual os atores da situação pedagógica relacionam-se entre si e com o mundo natural e social.”

Quando falamos sobre tecnologia na educação no mundo ocidental, logo pensamos nas tecnologias da informação e comunicação – TIC's, sobretudo, a partir

do século XX após os conflitos mundiais, e a crescente popularização da internet, no entanto, a

Tecnologia na educação já é identificada no século XVII, como nos apresenta Demerval Bruzzi (2016): A educação vive às voltas com as tecnologias desde 1650. Com aparatos como o Horn-Book (tratava-se de uma madeira com impressos), utilizado para alfabetização de crianças e textos religiosos (era uma forma na época colonial de ajudar as crianças a aprender a ler e escrever). Entre 1850 a 1870 tivemos outro aparato curioso: o Ferule (tratava-se de uma espécie de espeto de madeira mais grosso, que servia como apontador/indicador). Tanto o Ferule, como o Horn-Book, tinham dupla aplicação, serviam tanto para aprendizagem como para castigo físico imputado a alunos dispersos e/ou que não conseguiam aprender as lições. O que reforçava a ideia de uma educação punitiva (não muito distante dos dias atuais, se compararmos os modelos de avaliação atuais com as punições físicas citadas). (BRUZZI, 2016, p. 477)

As novas ferramentas eram oferecidas à medida que o sistema industrial demandava o aumento de pessoas que conseguissem ler instruções e operar pequenos cálculos, marcando com uma associação de ampliação quantitativa de acesso ao ensino em detrimento da qualidade da aprendizagem. Bruzzi apresenta algumas invenções importantes:

Continuando nossa jornada passamos pela MAGIC LAN- TERN em 1870, precursora do nosso projetor de slides. Passamos depois pelo SCHOOL SLATE, em 1890, seguido pelo CHALKBOARD, ambos percussores do quadro negro/branco, também de 1890. Finalizamos a era das criações com o LÁPIS, em 1900. Deste ponto em diante, considero apenas melhoramentos (aperfeiçoamento com base nas tecnologias já existentes), das invenções já descritas. (BRUZZI, 2016, p.478)

Ao longo do tempo, o processo escolar passou cada vez mais a incorporar artefatos e objetos fruto de novas tecnologias e técnicas. No caso brasileiro, é muito simbólico a apresentação de inúmeros aparatos para serem utilizados na educação formal durante a Primeira Exposição Pedagógica que ocorreu no Rio de Janeiro, de 29 de julho a 30 de setembro de 1883, foi identificada por Vidal (2007, p. 205) como uma “vitrine” das “inovações pedagógicas. Segundo Vidal, a Exposição foi “organizada em 13 salas”, acolhendo como expositores, “colégios brasileiros e fabricantes e distribuidores nacionais ou estrangeiros de móveis e materiais didáticos” (2007, p. 205). Dentre os produtos expostos estavam “carteiras, livros, mapas, objetos de laboratório de física, química e história natural, quadros de história, globos, material de ginástica, além de relatórios e documentos de várias nações” (VIDAL, 2007, p.

205).

Independentemente do ângulo de análise, é inegável que a educação formal ao longo de sua trajetória tem sido influenciada pela adoção de diversas tecnologias, muitas vezes encaradas como panaceia para os desafios enfrentados. A integração de tecnologias na educação tem sido promovida tanto pelo Estado quanto por entidades empresariais, cada qual com suas próprias perspectivas, e tem sido acolhida por instituições educacionais e educadores de diversos pontos de vista.

A história da sua implementação foi mencionada por Cysneiros (1999), fundamentada em pesquisas da década de 1920, do professor Larry Cuban:

O uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova sequência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados.

Após algum tempo surge outra tecnologia e o ciclo recomeça, com seus defensores argumentando que foram aprendidas as lições do passado, que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas pesquisas. E o ciclo fecha-se novamente com uso limitado e ganhos educacionais modestos. (CYSNEIROS, 1999, p. 13)

Possivelmente, menos relevante seja saber, neste momento, a presença ou ausência de tecnologia na educação formal, dado que esta questão é facilmente respondida com assertividade. Mais desafiador é discernir a relação causal concreta entre o mero uso de uma tecnologia e o processo de aprendizagem, dada a complexidade da experiência cotidiana no ambiente educativo, que permeia toda tecnologia educacional.

Não é raro encontrar uma tentativa de substituição tecnológica que afeta a tradição de ensino e aprendizagem por outra. É comum atribuir à nova tecnologia a capacidade de resolver dificuldades ou problemas atribuídos às dinâmicas de ensino anterior. Segundo Cysneiros, recuperando um discurso de Thomas Edison relativo aos novos aparatos tecnológicos que passariam a fazer parte da educação formal, nas décadas de 1910 e 1920, “os livros didáticos se tornarão obsoletos nas escolas”, em substituição a eles, o uso de filmes viabilizaria a instrução “sobre qualquer ramo do conhecimento humano”, isso porque “o filme” estaria “destinado a revolucionar nosso sistema educacional” (2007, p. 139).

Inúmeras vezes, o otimismo acerca de uma determinada tecnologia, leva a crenças errôneas e afirmações equivocadas a respeito da sua capacidade educativa. O entusiasmo de Thomas Edison pode ser equiparado à concepção de que o YouTube contém todo o conhecimento e que qualquer indivíduo pode adquirir habilidades ou aprendizado em qualquer área simplesmente assistindo vídeos.

Trazendo para o nosso contemporâneo, a ênfase da novidade nas tecnologias direcionadas à educação é dirigida às Tecnologias de Informação e Comunicação, popularmente chamadas de TIC's, que, segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2016, p. 81), compreende o “conjunto diverso de instrumentos e recursos tecnológicos usados para transmitir, armazenar, criar, compartilhar ou trocar informações”. Dentre esses instrumentos e recursos tecnológicos estão incluídos

“computadores, a internet (redes sociais, páginas, blogs e e-mails), tecnologias de emissão ao vivo (rádio, televisão e webcasting), tecnologias de emissão gravada (podcasting, aparelhos de áudio e vídeo e dispositivos de armazenagem) e telefonia (fixa ou móvel, por satélite, visão/videoconferências etc.) (UNESCO, 2016).

É difícil pensar em uma TIC destinada exclusivamente ao sistema educacional, isso porque elas servem a diferentes propósitos e aplicações podendo, dentre outros usos, ser utilizada na educação, todavia, Santaella (2013) buscou identificar algumas dessas TIC's que em 2013 também eram utilizadas ou tinham potencial de aplicação no ensino. A autora menciona as plataformas de redes sociais – Facebook, LinkedIn, Twitter, Orkut; os chats e os fóruns; e-mails; o YouTube, sites, blogs, páginas; as Wikis; o Google; os palms, laptops, ipads, até mesmo os pendrives e, certamente, os celulares multifuncionais, tais como smartphones e iPhones”; os desktops; a Web 1.0, Web 2.0 e a Web 3.0 (ainda não havia a Web 4.0, internet das coisas) (SANTAELLA, 2013).

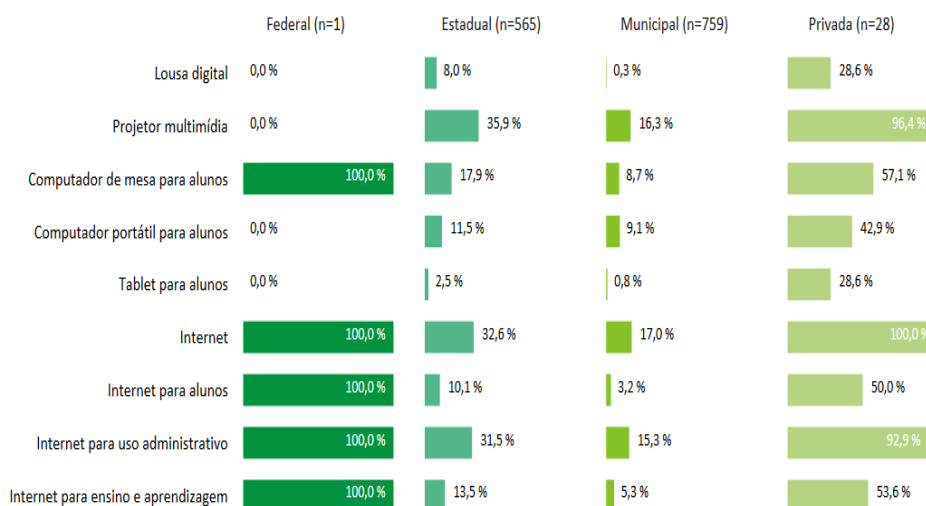
Apesar da disponibilidade potencial de inúmeros novos recursos e aparatos tecnológicos na educação, o pesquisador pode relatar a sua própria experiência, como morador da Baixada do Sol e estudante de escola pública, do ensino fundamental e médio entre 1996 e 2006. O padrão foi de aulas essencialmente expositivas, com professores escrevendo longos textos no quadro de giz destinados à cópia pelos discentes, o que demandava o emprego de várias horas transpondo do quadro para o caderno. Os livros didáticos ficavam na biblioteca, não era possível levar pra casa e

quando usados, era necessário formar duplas pois não tinha livros para todos.

As pesquisas solicitadas pelos docentes eram realizadas na biblioteca da escola, nas bibliotecas públicas, também nas enciclopédias e revistas às quais, na maioria das vezes, eram emprestadas por vizinhos e familiares. Os trabalhos em grupo eram obrigatoriamente feitos de forma presencial.

Há uma distinção significativa entre a mera existência potencial ou abstrata de recursos informacionais que poderiam contribuir para o processo educacional e a sua incorporação efetiva no cotidiano da educação escolar. Observando a realidade do Estado do Acre, a disjunção entre abstração e realidade é extremamente significativa, fazendo com que as TIC's fossem e continuem sendo uma realidade distante das experiências educacionais. Veja como o Censo Escolar de 2019 apresentava a precariedade da Educação Pública nessa questão quando apenas 13,5% das escolas dispunham de internet para fins de ensino e aprendizagem; apenas 17,9% possuíam computador de mesa disponível aos discentes; 35,9% possuíam projetor multimídia (INEP, 2020, p. 60) (vide Figura abaixo)

Figura 6. Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental - Acre, 2019



Fonte: INEP, 2020, p. 60

A interação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a educação é indiscutivelmente complexa, entretanto, elas gradualmente se tornam parte essencial do desenvolvimento dos sistemas de ensino e das estratégias pedagógicas adotadas pelos profissionais envolvidos no processo educacional. A professora Circe Bittencourt

(2011) argumenta que, a inovação metodológica e as inovações técnicas, como o uso de computadores ou de outros recursos da mídia, são parte da organização escolar:

A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. (BITTENCOURT, 2011, p.229)

A escola como junção de sujeitos sociais, se encontra em um dilema, de um lado a necessidade de superar o conservadorismo de metodologias tradicionais, de outro lado, a oposição às inovações tecnológicas, negando assim um aspecto importante do cotidiano. Bittencourt (2011) apresenta dois aspectos fundamentais para compreensão do processo de mudança da tradição escolar.

O primeiro aspecto é o cuidado para evitar a “invenção da roda”, a ideia de desqualificar práticas exitosas, já testadas, experimentadas, pensadas e repensadas, adaptadas a cada momento, em nome de uma pretensa novidade. O fetichismo em relação ao novo pode levar à aversão ao que é considerado “novo”, embora muitas vezes seja apenas o “antigo” disfarçado sob outra roupagem. Ferreira e Oliveira inspirados em Zaagsma (2013, p. 3 apud FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 180) alerta para a “necessidade de tentarmos combinar o ‘novo’ e o ‘velho’ numa prática que seja cada vez mais híbrida” para que não façamos a simples recusa das novas realidades tecnológicas.

“Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação”, lembra Bittencourt (2011, p. 229),

é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. (BITTENCOURT, 2011, p.229)

Esses aspectos que fazem a modulação entre novidades e tradição precisam ser compreendidos dentro da realidade das escolas e de seu cotidiano, isso porque a prática educacional está inserida naquilo que se convencionou chamar de cultura escolar. Segundo Dominique Julia (2001, p. 10),

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as

épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Acrescenta a Julia (2001, p. 10) que a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém” ao longo do tempo, ou a “cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

É certo que todo e qualquer tipo de mudança acarreta quase sempre resistência por parte dos envolvidos, que estão ligados a fatores psicológicos de insegurança, e isto acontece tanto na prática individual como na coletiva. Quando as rotinas estão estabelecidas elas conferem uma sensação de segurança, que se quebra quando algum fator de mudança ou ruptura aparece (FERREIRA, 1999, p.139).

Independentemente das considerações anteriores, estas reflexões evidenciam que uma metodologia de ensino externo para a transmissão, reprodução e composições do conhecimento pode ser elaborada utilizando recursos tecnológicos contemporâneos, como o computador conectado à internet. Além disso, é possível implementar uma prática didática eficaz mesmo na ausência desses recursos, ou ao empregá-los não apenas por estarem disponíveis, mas sim como resultado de um planejamento didático criterioso e deliberado.

A engenhosidade que formula o planejamento didático normalmente é baseada nas aprendizagens da formação inicial, sendo a graduação em licenciatura o lugar em que o futuro docente deve aprender os conhecimentos necessários à profissão, sejam conteúdos, métodos, técnicas e recursos.

A discrepância entre a rotina em sala de aula e a oferta de formação acadêmica é evidente, suscitando frequentemente a indagação clássica feita por muitas pessoas, em especial pelos alunos aos professores de história: por que estudar História? A busca por essa resposta gerou uma variedade de teorias, apesar de não existir uma resposta única para essa pergunta, mas sua recorrência chama a atenção, pois parece ser universal. Não estamos afirmando que todas as pessoas em todos os tempos fizeram essa pergunta, mas sim destacando a frequência com que ela surge no contexto educacional, especialmente na escola e na academia.

O professor de História da educação básica, por atender uma quantidade maior de alunos todos os anos, é o principal responsável por responder e explicar

cuidadosamente o motivo para se estudar História. Esta pergunta poderia representar um sinal de interesse por parte dos alunos sobre a História. No entanto, ela revela a falta de importância atribuída a esse conhecimento, por outro lado, não é um momento de alegria e entusiasmo para os professores, pois tal explicação não é fácil. Schmidt ao falar sobre a formação e a prática docente dos professores de História expõe que

Esta formação, via de regra, começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência. Quase sempre, não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado entre preocupações muitas vezes contraditórias, com a sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 1996, p.116)

A formação inicial se mostra insuficiente, sendo na maioria dos casos, apenas a instrumentalização teórica dos conteúdos ensinados. Ao professor de educação básica foi relegada a função de reproduzir o conhecimento acadêmico. O professor aprende na prática, com seus pares, a arte do ofício em um processo constante, sendo a escola um espaço de formação prática, ou seja, os professores mais experientes ensinam os mais jovens e, nesse sentido, as práticas metodológicas vão permanecendo. Por outro lado, os novos professores também afetam o ensino com o frescor de novas concepções de conteúdos e abordagens.

Por estar se tratando do Acre e, em especial, da formação de professores em História, é preciso contextualizar que nos últimos anos o único centro formador de licenciatura presencial era a Universidade Federal do Acre. E, observando os instrumentos orientadores do curso, a partir de uma profunda pesquisa sobre reforma curricular entre 1995 e 2006, pela qual passou a Licenciatura em História da UFAC, conduzida por Machado (2010), foi identificada a ausência quase que total de qualquer menção à termos que pudessem indicar uma preocupação de formação que atendesse às necessidades dos futuros professores para lidar e saber utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação. Essa ausência também é percebida quando verificada a presença dos mesmos termos no Projeto Político de Curso da Licenciatura em História da UFAC de 2014 e ainda vigente!

Para esclarecimento, buscou-se, seja na tese de Machado, seja no PPC, descritores que tivessem relação com a temática das novas tecnologias da informação

e comunicação. Os descritores utilizados, excluindo os termos entre parênteses que servem apenas para indicar o termo por completo, foram estes:

1. web
2. intern (et)
3. compu (tador)
4. tecno (logia)
5. comuni (cação)
6. tic ('s)

Tabela 1. Aparições de TIC's PPC Licenciatura História, 1996-2023

Descritor	Número de aparições em busca automatizada (control+f)		Número de aparições que envolviam contexto de aprendizagem de formandos em História	
	MACHADO (1996-2005)	PPC (2014, atual)	MACHADO (1996-2005)	PPC (2014, atual)
1. web	0	1	0	0
2. intern (et)	1	1	0	0
3. compu (tador)	0	0	0	0
4. tecno (logia)	5	14	1	1
5. comuni (cação)	4	16	0	0
6. tic ('s)	0	0	0	0
Total	10	32	1	1

Fonte: Elaboração própria a partir de Machado (2010) e UFAC (2014)

Essa ausência explícita da formação dos futuros docentes nas novas tecnologias da informação e comunicação, sem dúvida não é um fenômeno isolado no Acre e no curso de História. Em 2012, o Comitê Gestor da Internet no Brasil, de

acordo com Barbosa, Garroux e Senne (2014), realizou a “Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras”. Quando a pesquisa sistematizou os dados sobre “o tema TIC na formação inicial docente e a integração de TIC ao currículo do professor”, chegou-se a essa conclusão:

De acordo com os docentes, menos da metade dos professores da rede pública cursaram alguma disciplina específica sobre computador e internet durante a sua graduação (44%). Esse indicador apresenta ainda uma variação considerável em relação à faixa etária, reforçando o quão recente é a inserção do tema TIC à grade curricular docente. Entre os professores de 46 anos ou mais, por exemplo, 66% não cursaram uma disciplina específica relacionada à TIC na sua graduação (BARBOSA, GARROUX E SENNE, 2014, p. 296)

Como egresso do curso de Licenciatura em História da Ufac, o pesquisador/autor deste texto, vivenciou a ausência das discussões deste tema durante todo o período da graduação. O questionamento que se faz é, como lidar com essas tecnologias no ensino sem uma formação que contemple esta aprendizagem?

A produção do conhecimento ensinado na escola é a combinação de muitos elementos, que superam a ideia do professor ser um tradutor de conhecimento produzido pela academia, dessa forma apresentamos o professor como um produtor de conhecimento, pois, parafraseando Soares (1995, p. 4 apud SCHIMIDT, 1996, p. 117), “ensinar é” antes de qualquer ato, o “fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis e possíveis de avaliação no quadro de turma, de ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” ao qual chamamos educação formal.

Essa fabricação de conhecimento é feita pelas mãos do professor, nas quais se expressam suas convicções e experiências de vida. Ao mesmo tempo, que esse conhecimento é também fabricado pelas mãos dos alunos, que por sua vez também vivem com o dilaceramento em sua condição de estudantes, estão muitas vezes diante de algo incompatível com a sua realidade e necessidade. Não é à toa que o questionamento sobre a função útil do conhecimento histórico se manifesta com regularidade. Nessa encruzilhada,

O professor de História preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e a defasagem entre a sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico.

(SCHMIDT 1996, p.117)

O desafio torna-se ainda mais complexo ao considerarmos a integração entre a prática histórica e a prática pedagógica, especialmente diante das demandas atuais, que são diversas, dinâmicas e por vezes conflitantes. Quando acrescentamos as inovações tecnológicas, multiplicamos os desafios, que por via de regra se iniciam na dificuldade de transposição didática dos conteúdos, entendemos a transposição didática como o

Processo de transformação científica, didática que afeta os objetos de conhecimento até a sua tradução no campo escolar. Ele permite pensar a transformação de um saber dito científico em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais na palavra do professor considerados não somente científicos... isto significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, de redução... nós preferimos empregar um termo que marca mais fortemente este processo, o de recomposição didática. (Institut National de Recherche Pedagogique, 1992, p. 14 apud SCHMIDT, 1996, p. 119).

Ainda discutindo sobre a transposição didática, a professora Ana Maria Monteiro organiza duas categorias de análise que nos ajudam a ampliar a compreensão dessa prática, as categorias são: “saber escolar” e “saber docente”.

A categoria “saber escolar” designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como às dimensões históricas e sociocultural numa perspectiva pluralista. [...]

A categoria “saber docente” busca compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando reconhecimento de subjetividades e apropriações. (MONTEIRO, 2007, p. 14)

A forma como os professores mobilizam esses saberes para realizar as aulas, suas escolhas metodológicas, seus embates entre práticas antigas e atuais, serão analisadas de forma mais profunda nos próximos capítulos dessa dissertação, mas aqui cabe um último apontamento feito por Monteiro (2007):

A “aula magistral”, a “exposição oral”, tem sido a forma predominante, e mais comum, utilizada por professores de História que dificilmente dela conseguem escapar. Pode-se perguntar, até, se faz parte do habitus dos professores de História, de sua cultura profissional. (MONTEIRO, 2007, p.15)

Docentes com diversas concepções tanto históricas quanto pedagógicas, bem como com diferentes idades e experiências profissionais, e que trabalham com alunos em contextos

diversos, reforçam a importância da oralidade no ensino de História. É relevante destacar que muitos desses educadores enfrentaram dificuldades durante a pandemia devido à impossibilidade de utilizar essa abordagem, o que agravou os desafios enfrentados por esses profissionais.

Não queremos demonizar os rudimentos da aula expositiva, baseada fortemente nos elementos da oralidade, pois na carência de formação sobre como se apropriar de novas técnicas de ensino, as inovações metodológicas se tornam ainda mais desafiadoras.

A predominância das aulas expositivas no ensino é frequentemente atribuída à carência de infraestrutura básica, incluindo falta de equipamentos audiovisuais de qualidade em quantidade suficiente para atender todas as turmas, bem como a disponibilidade limitada de computadores funcionais conectados à internet. Essa falta de recursos dificulta a implementação de novas abordagens educacionais.

A pandemia evidenciou a combinação de duas categorias presentes na realidade das escolas brasileiras, sobretudo no Acre, a saber, uma formação que não preparou para uso de técnicas de ensino que envolva as TICs na metodologia pedagógica somada a falta de infraestrutura das escolas públicas. Dessa forma, cabe a pergunta, como o ensino de História lida com as TICs?

1.3 **Tecnologia e ensino de História**

A aplicação das tecnologias está associada ao contexto do ensino a muito tempo, a primeira que destacamos é a linguagem oral, segundo Kenski (2012)

nas sociedades orais, a localização fisicamente próxima dos homens que utilizavam a mesma “fala” definia o espaço da tribo e da cultura. A oralidade primária requeria a presença e a proximidade entre os interlocutores (KENSKI, 2012, p.28).

Nas palavras de Kenski (2012), “a sociedade oral, de todos os tempos, aposta na memorização, na repetição e na continuidade.” A tradição oral presente em várias civilizações constitui um acervo valioso e é uma fonte riquíssima para lidar com a construção da memória e a significação do passado para dada cultura. Em certa medida, a oralidade preservou, reinventou e ampliou muitos conhecimentos.

Outra tecnologia amplamente utilizada no ensino se dava com o emprego (ensino e aprendizagem) da linguagem escrita através de diferentes suportes como

os impressos, por exemplo. A aquisição de competências ligadas ao uso da linguagem escrita, depois da revolução dos impressos, lentamente desenvolvida desde o século XV, na Europa, ganhou relevância e viabilizou a difusão de versões consolidadas de diferentes histórias, em especial depois da emergência dos estados nacionais. De acordo com Freitas, o emprego de impressos direcionados, direta ou indiretamente, ao ensino de História foi ocorrendo obedecendo às idiosincrasias e ritmos dos países de maneira mais intensa desde o século XVIII na Alemanha, França e Espanha (FREITAS, 2019).

Conforme sabemos, a habilidade de ler e escrever, em diferentes sociedades, foi por muito tempo reservada apenas a uma elite; às classes menos favorecidas, seja pela falta de domínio ou pela dificuldade de acesso aos recursos necessários para adquirir essas competências. Isso resultou na exclusão desses indivíduos dos privilégios associados à participação na cultura letrada.

Com o passar dos anos nas sociedades industrializadas, a produção em massa tanto de recursos materiais como de escolas, foram ampliando o acesso à escrita como forma de ensino.

O ensino de História, por sua vez, não fugiria muito do ensino de outras disciplinas quanto à incorporação de tecnologias na sua realização. Seja como for, Bittencourt (2018, p. 137), analisando a História do ensino de História no Brasil, indica que durante muito tempo, até meados do século XX, ainda era muito comum a utilização do “método catequético do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos”.

A memória de um ex-aluno da educação básica no Estado do Acre, início do século XXI, o autor dessa dissertação, no caso, lembra que era comum o uso de mimeógrafo, mapas, filmes, lousa, mas principalmente o livro didático, estes eram os aparatos tecnológicos utilizados no ensino de História.

Quanto às novas tecnologias (TIC's), podemos falar que a sua incorporação no ensino de História é algo relativamente recente. As novas tecnologias de informação e comunicação se impuseram com maior intensidade, no Brasil, com a expansão das redes de internet, smartphones e notebooks, de modo que não podemos ignorar sua existência e influência social, econômica, cultural e política. Já em 1998, Silva escrevia que as TIC's chegariam na área da pesquisa e produção em

História, mesmo que ainda não fosse “possível prever as novas tendências na área de História e Informática a longo prazo” (SILVA, 1998, p. 175), entretanto, agregava que

a simples constatação da velocidade das transformações nos permite afirmar, sem medo de errar, que estamos no limiar de um mundo no qual nosso ofício deverá se modificar profundamente e a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente em nossa maneira de pensar e produzir história. (SILVA, 1998, p 175-176)

Abordando de forma mais rigorosa a problemática do ensino de História em estágios iniciais, a professora Selva Guimarães aborda o tema em sua obra "Didática e Prática de Ensino de História", delineando potenciais aplicações das tecnologias educacionais e enfatizando o papel crucial do professor de História nesse contexto. Além disso, ela expressa preocupação com a metodologia de ensino, destacando sua relevância para o processo de aprendizagem. O primeiro ponto que abordaremos é o impacto das tecnologias digitais na produção do conhecimento histórico:

Um uso evidentemente consolidado do computador, no campo da pesquisa histórica, é o processamento de textos, beneficiando-se dos recursos de memória e mesclagem, que imprimem um ritmo muito mais acelerado à escrita da História. Noutro patamar, o computador tem servido também para a constituição de bancos de dados, para o tratamento desses materiais nos planos de gráficos e de estatísticas e também para o acesso a rede de comunicação. (GUIMARÃES, 2012, 366-367)

O aumento da produção e acesso à produção do conhecimento histórico constitui fator de mais alta relevância, tanto para academia como para escola. Vale ressaltar que esse ambiente acelerado de produção e publicação de conhecimento deve manter certo rigor, como alerta a autora:

Essa riqueza instrumental não pode negligenciar articulações metodológicas, que derivam da capacidade própria do pesquisador na formulação de problemáticas e em seu encaminhamento. Mesmo no plano da edição de textos, é preciso salientar que quem escreve é o historiador, e não o computador. Escolha de temas, indagações sobre alguns de seus aspectos e formulações de problemáticas interpretativas ainda permanecem tarefas do pesquisador. (GUIMARÃES, 2012, p. 367)

Essa produção científica engrossa o volume de acervos, arquivos, museus, espaços de memória, bibliotecas e outras instituições semelhantes a essas. O efeito cumulativo de conhecimento histórico gera maiores possibilidades para o ensino de

História

No campo do ensino e da aprendizagem em História, as TDIC'S são consideradas, por muitos, imprescindíveis, pois, além de tornarem as atividades didáticas mais dinâmicas, atrativas, favorecem as interações, as trocas de saberes, de experiências e (re)construção de conceitos por diversos meios, como a pesquisa em sites, talvez a prática mais recorrente no ensino fundamental.(GUIMARÃES, 2012, 367).

O ensino de História acabou por ter de lidar com as novas realidades e possibilidades tecnológicas que eram anunciadas em 2012 por Guimarães (2012) e também por Maynard e Silva (2012, p. 307) estes últimos afirmaram sobre esse assunto que a “História” navegava, “hoje”, nos “mares das novas tecnologias da informação” e, “apesar dos muitos críticos”, era “impossível negar a inserção destes novos recursos na produção do conhecimento histórico” e no ensino.

Pensando nos usos no ensino de História das novas tecnologias da informação e comunicação, Maynard e Silva, mencionam a possibilidade de “viagens virtuais”, que poderiam “ser uma das maneiras mais interessantes de levantar informações sobre países e regiões” (2012, p. 308); as visitas a “museus virtuais”, como ao “Museu Afro-Digital” do Maranhão, (www.museuafro.ufma.br); o portal www.artehistoria.jcyl.es como ambiente multifacetado destinado ao acesso à conteúdos relacionando Arte e História.

De modo muito interessante e pensando em viabilizar o cruzar entre TIC's, inclusão acadêmica e protagonismo dos fazedores do ensino de História, o LAPHIS - Laboratório de Aprendizagem Histórica e o Leitorado Antigo da UPE, criaram o Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, todo online, assíncrono, gratuito, permitindo e estimulando que docentes da educação básica da área de história participem como “ouvintes-leitores” e também como “participantes-autores” de textos fruto de pesquisa ou de relatos de experiência. Em cada um dos Simpósios, de desde 2015, ininterruptos, sendo o último em 2022 (8º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, 2022) se estimulou a exposição de trabalhos que evidenciam o uso didático ou a reflexão da utilização das TIC's no ensino de História explicitando as potencialidades e possibilidades do emprego das mesmas no fazer docente. Alguns exemplos sugestivos das TIC's na História ensinada pode ser visto no quadro abaixo:

Tabela 2 - Uso de TIC's em alguns trabalhos na sala de aula

Nome do autor	Título da obra	Link
Alvanir Ivaneide Alves da Silva	A ARTE E A TECNOLOGIA ATRELADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA: OS MEMES COMO PRODUÇÃO HISTÓRICA PARA O GRANDE PÚBLICO	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/alvanir-ivaneide-alves-da-silva.html
Daniel da Silva Costa	METAVERSO E REALIDADE VIRTUAL (R.V) IMERSIVA E NÃO-IMERSIVA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADE E LIMITAÇÕES	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/daniel-da-silva-costa.html
Francisco Lucas Gonçalves dos Reis e Jakson dos Santos	PATRIMÔNIO NA PALMA DA MÃO: A HISTÓRIA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DA CIDADE DE CAXIAS/MA	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/francisco-lucas-goncalves-dos-reis-e.html
Janaina Cardoso de Mello	MUSEUS DA ENERGIA EM SÃO PAULO: COMUNICAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA DIGITAL	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/janaina-cardoso-de-mello.html
Maria Carleene Rufino Maciel	O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: PERCEPÇÕES CRÍTICAS SOBRE O USO DA CINEMATOGRAFIA E DA GAMIFICAÇÃO NA DINÂMICA ESCOLAR	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/maria-carleene-rufino-maciel.html

Nome do autor	Título da obra	Link
Raimundo Denizar dos Santos Pires	ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/raimundo-denizar-dos-santos-pires.html
Thiago Augusto dos Santos	OS MEMES NUMA AULA DE HISTÓRIA	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/thiago-augusto-dos-santos.html
Simone Emi Kavasoko	CONEXÕES DE EXPERIÊNCIAS NAS PLATAFORMAS ADAPTATIVAS DE ENSINO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO: DESAFIOS E AVANÇOS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR DJALMA GUILHERME DA SILVA	https://simpohis2022tecnologias.blogspot.com/2022/08/simone-emi-kavasoko.html

Fonte: Produção do próprio autor

Esses trabalhos mostram que não só é possível usar as TIC's para viabilizar o ensino de História, como também elas têm colaborado para a apropriação das TIC's nesse ensino, exigindo dos docentes capacidade para integrar os novos recursos e soluções à didática utilizada.

As novas demandas para a prática docente colocam o exercício profissional diante de uma realidade sensivelmente complexa, segundo Moran (2011, p. 2),

antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade (ponto entre a teoria e a prática).

Essa nova condição de trabalho para o professor de História da segunda e terceira décadas do século XXI é um choque cultural e seus desdobramentos se evidenciam nas falas dos docentes, inseguros devido à formação e cansados pela

rotina. A escassez de tempo, estrutura material e formação para professores e alunos causa certo desânimo, tornando raro o uso desses recursos. A negligência da formação de professores e da estruturação educacional foi escancarada durante o ensino não presencial.

Mesmo que seja possível uma perspectiva entusiasta no ensino de História com as TIC's, precisamos ter o cuidado de não apresentar as tecnologias, por si só, como salvadoras, até porque não entendemos existir "a forma de ensinar salvadora"; também compreendemos que nem sempre, por diferentes motivos, o docente fará uso dessas novas tecnologias o que por si só não o qualificaria como inapto ou que as suas práticas sejam ineficazes. Ou seja, as TIC's não podem ser vistas como a panacéia que transformaria o ensino de História para melhor.

A ação pedagógica do professor é crucial para superarmos os pontos de desequilíbrio que cercam a temática, como na concepção de Marc Prensky, que em sua visão os alunos seriam "*nativos digitais*" por nascerem em um período marcado por uma forte, acelerada e crescente digitalização da sociedade, e portanto, teriam maior familiaridade e aptidão para se desenvolver e comunicar nessa realidade, enquanto os professores seriam "*imigrantes digitais*" pois teriam dificuldade em manusear equipamentos e mover-se no ciberespaço de forma autônoma. Os termos foram cunhados em 2001, passadas duas décadas, podemos dizer que as afirmações se mostraram limitadas na prática. Colabora para isso Alves (2014)

Prensky criou os termos "nativos digitais" e "imigrantes digitais" em 2001. Trata-se de uma nomenclatura para designar os que nasceram depois da popularização da internet e os que nasceram antes dessa era. Afirma o autor que os nativos digitais têm características muito diferentes da antiga geração. Ser multitarefa, preferir uma leitura de acesso aleatório (como no hipertexto) e adicionar desconhecidos nas redes sociais são, segundo Prensky, algumas características dessa geração. (ALVES, 2014. p.284)

De acordo com Alves (2014), Prensky não apresenta dados para fundamentar sua argumentação, os termos surgem sem uma pesquisa quantitativa, sendo difícil encontrar coerência com a realidade brasileira quanto à simetria entre a experiência de ser "nativo digital" nos Estados Unidos desde a década de 1990 e o "nativo digital" no território brasileiro, quando a internet e as TIC's serão popularizadas com maior lentidão.

Sintoma da diferença de viver a condição de "nativo digital" nos EUA e no

Brasil, é o estudo da PwC/Instituto Locomotiva analisado os resultados dos brasileiros no exame PISA, segundo o qual,

Os dados do exame Pisa revelam deficiências de interpretação de textos, capacidade de análise e raciocínio lógico na formação dos brasileiros que prejudicam o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades para utilizar plenamente os recursos da internet. (PwC/Instituto Locomotiva, 2022, p.8)

É evidente que o fato de nascer após a popularização da internet, não torna o indivíduo proficiente nessa linguagem, da mesma forma que um adulto de 40 anos não é necessariamente alguém sem habilidades para um mundo cada vez mais digital, entretanto, os dados do exame Pisa revelam sérias deficiências de formação que dificultam diretamente o uso da internet. Segundo o relatório Leitores do século 21:

desenvolvendo habilidades de alfabetização em um mundo digital, feito pela OCDE com base nos resultados do Pisa, 67% dos estudantes de 15 anos no Brasil não conseguem diferenciar fatos de opiniões na leitura de textos. Eles não estão sendo treinados na escola a discutir ideias com base em argumentos nem a detectar se determinadas informações são tendenciosas ou falsas. E embora os estudantes passem 36 horas por semana on-line – perto da média de 35 horas da OCDE – apenas 5 horas desse tempo são mediadas pelos professores. Muitas vezes, fora de sala de aula, o uso que esses jovens fazem da internet não tem supervisão e acaba sendo limitado às redes sociais. (PwC/Instituto Locomotiva, 2022, p.8)

Daí a importância de avançar para uma educação que considere a necessidade de desenvolver seres humanos capazes de lidar com as mudanças que estão acontecendo, sem perder de vista as condições materiais em que estes estão inseridos. Sem dúvida alguma, nossos alunos, hoje, possuem experiências com um mundo em acelerada mutação, mas que a depender do local em que ele se encontra, essas mudanças são algo apenas visto do outro lado da tela.

O Currículo de Referência Única do Acre, no componente de História, traz as marcas do século XXI e, portanto, tem um olhar para o presente, para os problemas atuais e pretende formar um ser humano capaz de viver, conviver e se relacionar com as demandas de uma sociedade em mudanças aceleradas, multicultural e complexa. É nesse cenário que o uso de tecnologias se tornou ainda mais urgente, pois vivemos em um mundo onde a economia se volta para um tipo de profissional que a educação tradicional não é capaz de formar.

Para tentar mapear a presença ou não de palavras associadas às TIC's no componente de História, do Currículo de Referência Única do Acre, aplicamos a esse

documento a busca (busca automatizada, control+f) dos mesmos descritores que utilizamos acima no trabalho de Machado (2010), identificando o número de aparições. Os resultados são estes

Tabela 3- Aparições de TIC's no CRUA

Descritores no CRUA, componente História	Número de aparições em busca automatizada (control+f)	Número de aparições que envolviam contexto de aprendizagem
1. web	0	0
2. intern (et)	10	10
3. compu (tador)	0	0
4. tecno (logia)	5	5
5. comuni (cação)	3	3
6. tic ('s)	0	0
Total	18	18

Fonte: Elaboração própria, baseado no CRUA.

Comparando os dados obtidos no trabalho de Machado (2010), o PPC de história da UFAC com o componente história do CRUA, notamos maior presença dos termos associados às TIC's no Currículo do Estado do Acre, documento que atualmente é usado pelos professores da rede pública estadual e também deve ser usado pelos futuros licenciados em História da Universidade Federal do Acre.

A constatação do descompasso entre formação inicial dos docentes e as exigências curriculares da rede pública do Acre para prática docente, no que diz respeito às TIC's, é visto nesse trabalho como ponto de fragilidade formativa e um distanciamento do PCC do curso de Licenciatura em História, na UFAC, com as necessidade curriculares deste tempo presente.

De outra parte, apesar do CRUA no componente curricular de História ter 18 menções às TIC's, que, quando comparado ao PPC de Licenciatura em História, é mais expressiva a sua presença, é relevante dizer que também no CRUA as referências às TIC's são muito poucas, isso porque temos que considerar que o componente em questão está distribuído em 110 páginas de texto e nestas apenas

em 18 ocasiões constam referências ao uso das TIC's no ensino.

Não podemos deixar de lembrar que o aluno da educação básica não é um ser abstrato, ele vive no Acre, um dos Estados mais pobres da federação, não que isso seja um determinante absoluto, mas não podemos deixar de destacar a relação já mencionada nesse trabalho, da exclusão digital com a baixa renda. Segundo Serres (2013) “antes de ensinar o que quer seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém”.

Restam algumas questões sobre esse assunto. Os documentos curriculares do Estado do Acre têm levado em consideração os alunos em seus contextos? Esses documentos pretendem oferecer oportunidades de superação das desigualdades formativas quando o assunto é a inserção dos discentes no mundo das TIC's através do ensino de História? O ensino de História a partir do CRUA é pensado como canal através do qual a História ensinada pode dialogar com as TIC's?

O ensino de História no Acre deve se concentrar na formação dos alunos que atualmente estão imersos em um mundo permeado por tecnologias digitais, mesmo que nem todos tenham acesso pleno ou minimamente adequado a esses recursos, seja em casa ou na escola. Isso porque reconhecemos que essas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão alterando as interações humanas. Nesse ponto, concordamos com Maynard, “a verdadeira questão não é ser contra ou a favor da internet. O importante é compreender as suas mudanças qualitativas”. (MAYNARD, 2011, p. 42).

CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA EM FORMATO NÃO PRESENCIAL

Neste capítulo, apresentaremos a educação não presencial, não como algo recente, advindo da pandemia, mas como um fenômeno que já ocorre na humanidade há muito tempo, de forma mais específica, no Brasil. Discutiremos a definição de educação presencial, educação a distância e não presencial, para deixar clara a escolha da terminologia não presencial, em detrimento de outras que surgiram no contexto pandêmico para definir o tipo de educação que estava sendo realizada.

Vamos destacar os impactos da pandemia no mundo e na educação de maneira geral, com foco no contexto brasileiro e, mais especificamente, nos efeitos sobre a educação no

estado do Acre. Analisaremos as medidas tomadas pelo poder público, as estratégias e intervenções implementadas, avaliando se atingiram ou não os objetivos estabelecidos. Por fim, serão apresentados exemplos de práticas de ensino de História em formato não presencial que ocorreram no Brasil.

2.1 A educação não presencial: uma longa história

O período de pandemia da Covid-19 fortaleceu o debate sobre o ensino não presencial e o uso de tecnologias na educação. Entretanto, antes de pensarmos nas TIC's na educação não presencial no contemporâneo, importante indicarmos que a modalidade da educação não presencial tem longa História. Segundo Silva e Brites (2023, p. 10),

O Ensino a Distância não foi inventado agora nem se restringe a uma ou outra área de conhecimento. É até possível falar em uma pré-História dessa modalidade, anterior à internet, no tempo em que se restringia mais habitualmente a tarefas técnicas e pouco prestigiadas intelectualmente (corte e costura, cuidados de beleza, desenho, tarefas básicas de escritório etc.), cursos por correspondência e similares, dedicados à formação rápida de pobres para determinadas tarefas profissionais.

Para não olharmos para tempos demasiadamente remotos e para territórios distantes do Brasil, é possível identificar inúmeras iniciativas de educação não presencial no país desde pelo menos 1904, segundo Hermida e Bonfim (2006, p. 173), as “Escolas Internacionais (representação de uma organização norte-americana)” que ofereciam “alguns cursos por correspondência”.

Destacado, entretanto, nesse percurso é o trabalho, desde 1923, do grupo liderado por e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de diversas línguas, Radiotelegrafia e Telefonia. Como pode ser observado na tabela 4 (Tabela 4- Educação Não Presencial, Brasil século XX)

Tabela 4- Educação Não Presencial, Brasil século XX

Período	Iniciativa
Década de 1930 e 1940	<ul style="list-style-type: none"> ● Rádio-Escola Municipal Rio de Janeiro; ● O Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo; ● A Universidade do Ar, da Rádio Nacional

<p>Década de 1950</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade do Ar - criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC); • O Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passa a produzir programas transmitidos por diversas emissoras; • Movimento Nacional de Educação Básica (MEB)
<p>Década de 1960</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ministério da Educação reserva canais VHF e UHF para a TV Educativa; • A criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco; • Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal.
<p>Década de 1970</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; • Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo graus; • O Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); • O Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); • A Emissora de Televisão Educativa (TVE); • O Projeto de Piloto de Teledidática da TVE; • Projeto Logos - MEC; • Telecurso do 2º grau; • Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; • Projeto Conquista; • Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAF).

Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; • Curso de Pós-Graduação Tutorial à distância; • TV Educativa do Mato Grosso do Sul; • Projeto Ipê; • TV Cultura de São Paulo; • Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; • TV Escola – Um Salto para o Futuro; • Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); • Canal Futura – canal do conhecimento; • Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; • Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD; • PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

Fonte: Elaboração própria a partir de Hermida e Bonfim (2006)

Na esteira da incorporação crescente da educação não presencial em diferentes circunstâncias de ensino formal e pensando em regular a possibilidade do ensino ocorrer através de diferentes modalidades bem como de orientar a implantação da educação não presencial, em 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância, pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que objetivava a ampliação do alcance da educação formal à distância, e que essa fosse viabilizada dentro de certos parâmetros de qualidade.

Certamente, a educação de forma geral, e especialmente a educação não presencial, faz uso das tecnologias como ferramenta educacional, como já discutido no capítulo 1. Demerval Guillarducci Bruzzi (2016), ex-diretor do Ministério da Educação do Brasil, aponta que desde meados do século XVII já eram empregados dispositivos tecnológicos com propósitos educacionais no mundo ocidental.

A educação não presencial e, em especial, a educação à distância fazem uso mais intensivo, potencialmente, da tecnologia na educação. Quando se fala em tecnologia na educação, a relação mais comum é a que se faz com um ambiente cheio

de computadores e dispositivos eletrônicos ligados a internet, por isso consideramos a necessidade de ampliar essa compreensão.

Quando se pensa em lápis, caneta esferográfica, quadro de giz e mimeógrafo, provavelmente não se pensa em tecnologia, mas esses também são exemplos de avanços tecnológicos para a educação que se desenvolveram ao longo do século XX. Em meados do século XX, com o advento dos computadores e o desenvolvimento de hardwares, softwares e da internet, a utilização das TICs em diversas áreas do desenvolvimento humano se ampliou, e não seria diferente na educação (BRUZZI, 2016).

A pandemia de Covid-19, sem dúvida aparece como que provocando uma “ruptura” na sequência do desenvolvimento de estratégias no uso das TIC’s na educação de modo geral que se dava de forma relativamente lenta com exceção do ensino superior onde já era observado que a modalidade de ensino à distância tinha franca e aguda expansão.

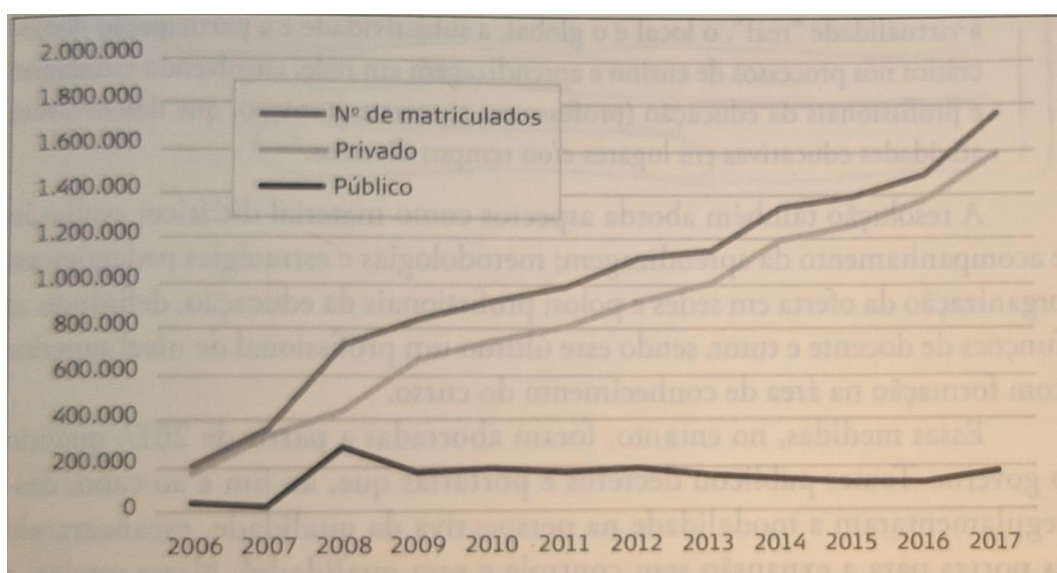
No ensino superior, de acordo com Santos (2019), fundamentada em dados do Censo do Ensino Superior dos anos 2006 a 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, houve um aumento de 550% no número de matrículas de graduação na modalidade à distância, passando de 270 mil matriculados, em 2006, para 1,7 milhões em 2017 (SANTOS, 2019, p. 56) (vide Figura 7), incrementando ainda mais em 2019 quando discentes vinculados à esse formato de ensino eram de 2.450.264 (INEP, 2020A, p. 20), o maior número antes do efeito da pandemia que impulsionou ainda mais essa modalidade por motivos óbvios: o isolamento social e a proibição de atividades educacionais presenciais.

Frente aos números impressionantes relativos ao aumento de estudantes no ensino superior à distância, aparecem argumentos, apresentados criticamente por Santos (2019, p. 54), que sustentam dimensões positivas para esse incremento, como a eventual “busca pela garantia do direito à educação”, pois viabilizaria a “superação das distâncias geográficas que”, em diversas realidades impediram “o acesso físico a instituições de ensino”, garantido a “expansão das oportunidades educacionais e a democratização do acesso à educação”, pois permitiria, supostamente, “maior alcance, maior flexibilidade para professores e alunos e modernização dos processos educativos por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação” .

Ao lado desses argumentos, outros com um eventual “benefício

pedagógico” são lançados para buscar legitimá-lo, a “não presença do aluno em sala de aula, o fato de este poder organizar seus horários de estudo, o respeito ao tempo do estudante, a flexibilidade dessa modalidade educativa” e, sem dúvida, o “seu custo menor, são argumentos basilares dos defensores da modalidade, lembra Santos (2019, p. 56)

Figura 7. Número de matrículas a distância na educação superior por esfera administrativa, 2006-2017.



Fonte: Santos, 2019, p.57

De outra parte, as reflexões cômicas de que o fenômeno não se justifica pelo “bem da democratização do ensino”, procuram apontar fatores associados à maximização de ganhos econômicos, ou, como afirma Silva e Brites, a “anunciada modernidade técnica do EAD, frequentemente, encobre outros interesses, empresariais e/ou políticos, de escolas privadas e públicas” (2023, p. 11). Também Santos vai nessa direção quando afirma que a defesa da “EAD é permeada por um conjunto de argumentos” que pretendem “legitimar a sua ampla expansão, não apenas pela perspectiva do direito, mas também pela ampliação do mercado educacional” (2019 p. 56).

Ao lado da dimensão mercadológica, há aquela relacionada à lucratividade, redução de despesas com a realização do ensino superior, isso porque os interesses das empresas educacionais têm expressão na redução de “despesas com docentes

e instalações, centralização e controle sobre materiais e conteúdos estudados” (SILVA, BRITES, 2023, p. 11), e aumento de receitas.

Por fim, e para afastar qualquer ingenuidade sobre aspectos que atravessam o modelo de educação à distância, segundo Santos (2019, p. 56), a “ampla utilização da EAD é defendida por diferentes atores, não só do campo educacional”, agências, entidades e “organismos multilaterais, como o Banco Mundial”, defendem a maior “utilização das tecnologias educacionais para a implantação de sistemas de ensino a distância”, com ênfase de que isso ocorra em “instituições públicas convencionais de ensino”.

Não podemos deixar de falar que, segundo Silva e Brites “a anunciada modernidade técnica do EAD,” apresenta inúmeros benefícios, tanto para aluno quanto para professor “frequentemente, encobre outros interesses, empresariais e/ou políticos, de escolas privadas e públicas” sendo por vezes, usados como mecanismos para reduzir “despesas com docentes e instalações, centralização e controle sobre materiais e conteúdos estudados”, além disso, pode ocorrer “perdas de formação material e social no aprendizado”.

Diante do exposto, consideramos que não podemos ignorar o EAD, haja visto toda a complexidade de algo presente, é necessário discutir seus potenciais, bem como os interesses que o envolve, para início, partimos do questionamento, o que é EAD?

2.2 Educação presencial, à distância e não presencial: definições

A distinção entre educação presencial, à distância (EaD) e não presencial se em um primeiro momento pode parecer auto explicativa, ou facilmente deduzível, no contexto educacional e normativo brasileiro, não o é! Parece não residir dúvida sobre como poderia ser conceituada a educação presencial, uma vez que é, segundo Nunes (2023), “aquela modalidade de ensino na qual as partes envolvidas, docentes e discentes, estão compartilhando o mesmo tempo e espaço, atravessado por interações pedagógicas sob mediação docente, em local fisicamente delimitado”.

De outra parte, quando nos aproximamos das concepções envolvendo educação à distância e educação não presencial, o embaraço parece ser possível,

pois, nossa legislação educacional apenas com o passar do tempo foi delineando e explicitando as diferenças entre uma e outra.

Essa diferenciação se faz necessária devido aos inúmeros termos associados à EaD encontrados na literatura que versam sobre o assunto, fato esse que indica uma falta de consenso sobre o conceito em nível nacional e internacional. Optamos, para dirimir e diminuir ambiguidades, trazermos os termos legais usados no Brasil para defini-las.

Depois de a LDB, de 1996, que autorizava em algumas situações à oferta de educação à distância, uma primeira regulamentação do Ministério da Educação indicando que seria considerado ensino à distância foi aquele realizado através do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, este afirmava que

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998)

É relevante notar que nessa primeira regulamentação, as condições consideradas como educação à distância eram descritas de maneira ampla e genérica, sugerindo que poderiam ser empregados "diferentes suportes de informação", desde que também se fizesse uso de "diversos meios de comunicação" (BRASIL, 1998) como meio de transmissão.

Posteriormente, em 2005 é que será publicado outro decreto pormenorizando melhor quando e de que maneira poderia ser ofertada a educação à distância. O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, previa situações no qual a modalidade poderia ser realizada, as quais entendemos importante apresentar aqui, em especial para quem necessitava desse atendimento, como pessoas adoecidas ou em situação de ausência de escola presencial na sua localidade. Segundo o Decreto, no seu artigo 1º,

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica** nos processos de ensino e aprendizagem **ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com **estudantes e professores** desenvolvendo atividades educativas **em lugares ou tempos diversos** (BRASIL, 2005) (grifos nossos).

Aqui destaca-se o início da ênfase na caracterização da Educação à distância como aquela modalidade de ensino na qual é indispensável a utilização das tecnologias de informação e comunicação como espaço e recurso no qual ocorrerá o processo de ensino. Esse vínculo umbilical entre EAD e as TIC's, a partir de então,

será um dos principais critérios para distinguir essa modalidade de educação. Importante indicar que as TIC's aqui não são um recurso didático a mais, um mero adendo, mas sim o definidor dessa modalidade, o que quer dizer, as TIC ganham a centralidade no processo, seu uso é pressuposto e indispensável. Agregado a isso, temos o distanciamento físico (não estar no mesmo local) ou temporal (momentos de interação pedagógica diversos entre os sujeitos envolvidos) (NUNES, 2023).

Nos últimos anos, mesmo antes da pandemia, na esteira das reformas educacionais encaminhadas pela administração federal sob gestão de Michel Temer e pelo presidente que o sucedeu, foi sendo ampliada a possibilidade de que a Educação à Distância fosse oferecida com maior facilidade e generalidade para diferentes níveis em especial para o ensino médio e superior.

O crescimento da oferta da EAD no ensino superior, como vimos, prenunciava o teor das reformas educacionais que nessa área ganharia nova regulamentação com a edição do Decreto nº 9057/2017, que explicitava o que no sistema educacional brasileiro poderia ser entendido por educação à distância, dizendo em seu artigo 1º que

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Alguns aspectos relevantes devem ser destacados no Decreto nº 9057/2017. Primeiramente, ressalta-se que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem deve ser realizada mediante a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Instituições que não são capazes de proporcionar essa forma de mediação não podem classificar o ensino que oferecem como Educação a Distância (EaD). O segundo ponto de destaque é ser necessária a existência de “pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis”. As instituições devem dispor de pessoal qualificado para atuar nesse formato que envolve os conhecimentos específicos sobre os conteúdos ensinados e uma didática própria para o desenvolvimento desses conteúdos, bem como o acompanhamento e a avaliação adequada à EaD. A instituição é responsável pelo acesso e segurança de dados dos alunos em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O terceiro ponto que destacamos é que sejam desenvolvidas “atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” As instituições devem oferecer a possibilidade de interação entre alunos e professores, de forma síncrona e/ou assíncrona.

Ao lado desses aspectos, pela definição da EaD, a sua realização necessita de uma gama de profissionais de diferentes áreas de atuação, sendo que a figura do docente como principal, ou às vezes único, mediador do processo de ensino, deixa de existir, haja visto que diferentes profissionais e até mesmo a própria tecnologia podem atuar como mediação-educadora, fazendo com que a docência seja, de certo modo, efetuada por um coletivo de agentes, assim, também *designers*, produtores de mídias, gestores de AVAs, tutores, além de outros que estão envolvidos no desenvolvimentos das atividades com finalidades didáticas. Esse é um grande diferencial entre a Educação Presencial e a Educação a Distância, a coletividade de agentes com finalidades de mediação didática.

Diante dessa nova realidade constituinte da Ead, a legislação nacional, em especial o Decreto nº 9057/2017, estabelece a flexibilização da oferta da EaD, com destaque para a educação básica, senão vejamos:

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

- I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;
- III - educação profissional técnica de nível médio;
- IV - educação de jovens e adultos; e
- V - educação especial. (BRASIL, 2017)

Também, no referido decreto consta um rol de situações nas quais essa modalidade de ensino poderia ser ofertada, diz o artigo 9º

[...] A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;
- V - estejam em situação de privação de liberdade; ou

VI - estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar. (BRASIL, 2017)

Estas licenças para a educação à distância contemplariam, em certa medida, epidemias como a Covid 19 ao dizer que ela poderia ser utilizada para pessoas que estivessem impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial (BRASIL, 2017). Bem sabemos que a emergência sanitária decretada nacionalmente em virtude da Covid-19 foi motivada por questões de “saúde pública” e acabou afetando pessoa a pessoa dos sistemas de ensino que ficaram impossibilitadas de frequentar os espaços escolares presencialmente.

A emergência de saúde pública (Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020), bem como, o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 2020, viabilizaram que a oferta da educação presencial pudesse, segundo critérios locais (estadual e/ou municipal), ser modificada quanto a sua modalidade de realização. O que gerou significativo impasse pois a legislação até então previa as modalidades presencial e à distância, sendo que a oferta à distância deveria obedecer os critérios vistos acima.

A Educação a Distância é descrita, formalmente, no Brasil como modalidade educacional, com aspectos próprios e destinação que lhe diferencia da modalidade presencial. Devemos considerar que a educação no Brasil, do ponto de vista regulatório, comportava apenas as modalidades educacionais a presencial e a EaD. Outros termos e variações dessas duas modalidades como ensino híbrido, ensino semipresencial, entre outros, não estavam explicitamente descritos na legislação segundo o critério de ser uma modalidade de educação.

A Covid 19 trouxe um impasse normativo e mesmo conceitual no Brasil, pois as modalidades admitidas eram apenas, como dito anteriormente, a presencial e a EaD. Entretanto, em não podendo ser ofertado o ensino presencial, a única opção, legalmente admitida, seria a EaD, contudo, a oferta de EaD carrega consigo toda uma gama de exigências que de pronto se identificou inviável para viabilizar a realização da educação básica, em especial.

Em virtude disso, o Conselho Nacional de Educação lançou mão de um conceito mais abrangente para as modalidades distintas do presencial, toda a educação não realizada presencialmente passou a ser chamada de educação não presencial e, dentro desta, poderia estar incluída, mas não restrita a ela, a EaD (NUNES, 2023). Segundo o CNE, no seu parecer n. 5/2020 (BRASIL, 2020), seria não

presencial “a realização de atividades pedagógicas” organizadas pela “instituição de ensino”, ofertadas aos “estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar”, sendo que as respectivas atividades seriam “mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação”.

Apesar da adoção do termo “não presencial” como descritivo da modalidade de educação ter sido empregada em virtude do contexto da pandemia e das exigências de adequar a oferta do ensino à realidade das redes de educação básica e das comunidades escolares, as quais, comumente não dispunham de infraestrutura nem de dispositivos capazes de servirem adequadamente como TIC’s para efeitos de eventual educação à distância, a sua utilização passou a permitir pensar em processos didáticos e pedagógicos no lugar entre o presencial e o à distância (NUNES, 2023). Este “lugar” do não presencial daria ensejo a diversas possibilidades de oferta e realização da educação durante a pandemia que mesclaram e hibridizariam uma multiplicidade de metodologias, recursos pedagógicos, TIC’s na concretização do ensino (NUNES, 2023).

A ênfase no conceito de educação não presencial, desde então, passou a ocupar o espaço de diversas normas e planejamento dos sistemas de ensino da educação básica. A Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que normatizou nacionalmente a oferta do ensino durante o estado de calamidade pública provocado pelo COVID 19, prescrevia a lei, no seu artigo 2º, § 4º que “a critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais” (BRASIL, 2020).

De outra parte, buscando precisar melhor a compreensão sobre como poderia ser compreendida a educação não presencial, o CNE afirmou que “a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais” por outra modalidade de ensino, mas sim

pelos usos de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

[...] as atividades pedagógicas [...] podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas

distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL 2020).

Tendo claras as inúmeras possibilidades da educação não presencial, a organização e a efetiva implantação do ensino durante a pandemia ensejou arranjos didático-pedagógicos os mais diversos. A esses arranjos foram se atribuindo denominações como ensino híbrido, ensino remoto, entre outros. Independentemente da nomenclatura, a educação não presencial comporta dentro de si, como um subtipo, a educação exclusivamente EaD, a educação híbrida (em diferentes configurações). Em todos, a questão da não presencialidade era um ponto de partida.

No caso concreto, as escolas da rede pública de educação básica do Estado do Acre não ofertaram a Educação a Distância, mas sim atuaram disponibilizando a sua versão de ensino não presencial, isso porque o seu objetivo principal não era a adoção de uma modalidade de ensino inviável técnica e pedagogicamente (EaD), mas sim uma adaptação para a realidade que a pandemia apresentava, como tentativa de minimizar os efeitos de um período marcado pelo distanciamento social físico. É importante lembrar que esse ensino não presencial, no Acre, foi se modificando com o prolongamento da pandemia e as ações que, a princípio, tinham caráter temporário e paliativo, passaram a ter uma duração alongada, iniciando para todas as turmas de março de 2020 a outubro de 2021.

Para finalizar esse primeiro momento de apresentação dos conceitos, destacamos a diferença entre uma modalidade pensada, organizada e regulamentada para uma ação emergencial e, dessa forma, podemos estabelecer um quadro comparativo com as principais diferenças entre a Educação a Distância e o Ensino Não Presencial no Acre (Tabela 5).

Tabela 5 - comparação entre Educação a Distância e Ensino Remoto

	Ensino a Distância	Ensino Remoto
Planejamento	Multidisciplinar e construção coletiva da aula.	Solitário e com pouco apoio pedagógico.

Tecnologia usada	Ambiente de aprendizagem conectado a internet.	Depende das condições de acesso dos alunos, podendo ser digital com uso da internet ou material impresso.
Perfil do professor	Deve ser qualificado para o exercício docente no formato EaD.	Não estava preparado para docente não presencial.
Perfil do aluno	Maior autonomia.	Menor autonomia.

Fonte: Quadro organizado pelo próprio autor desta dissertação a partir das experiências como educador da rede de ensino público do Estado do Acre.

2.3 Pandemia afeta o mundo e a educação

Se o emprego da tecnologia no ambiente educacional não é uma novidade, o ensino não presencial também não é, como já mencionado nas linhas acima. Como mais um exemplo dessa antiga realidade, segundo Lucineia Alves (2011), em 1904, o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo.

Ainda que o uso de tecnologias educacionais e a educação não presencial não sejam exatamente algo inédito, podemos afirmar que as características impostas ao ensino no contexto da pandemia foram sem precedentes, pois foi organizada: em meio ao distanciamento social físico (HENRIQUE, 2020) e da emergência sanitária; em um contexto de crise na economia nacional, Costa (2020); em uma sociedade atravessada por históricas desigualdades no acesso à educação formal; em um cotidiano de aumento da violência doméstica e intrafamiliar, Matos e Andrade (2021); envolto em um incremento considerável no adoecimento mental de crianças, adolescentes, adultos e idosos.

O impacto do Covid 19 trouxe para os sistemas de ensino mundo afora desafios e problemas de toda ordem. A UNESCO estimou que mais de 1,5 bilhão de “estudantes e jovens em todo o planeta” acabaram sendo afetados ou sofreram

impacto advindo pelo fechamento de “escolas e universidades devido à pandemia da COVID-19” (UNESCO, 2020).

Verdade que as implicações não foram sentidas de modo equânime conforme se observe o país, a região, o índice de desenvolvimento humano. Dentre as variáveis que a UNESCO levou em consideração para perceber o potencial impacto do Covid 19 na educação foi o tempo de fechamento das escolas. Segundo o “Mapa Mundial de Monitoramento do fechamento de escolas durante a Covid 19”, da UNESCO, de 2021, que fornece a situação dos fechamentos e das reaberturas das escolas,

as escolas estiveram totalmente fechadas por uma média de 3,5 meses (14 semanas) desde o início da pandemia. Esse número sobe para 5,5 meses (22 semanas) – o equivalente a dois terços de um ano acadêmico – quando se considera o fechamento localizado de escolas (UNESCO, 2021).

Quando comparamos a duração dos fechamentos das escolas entre a América Latina e Caribe, e a Europa, os números são significativamente piores para aquelas, diz a UNESCO (2021):

A duração dos fechamentos varia muito de região para região: na América Latina e no Caribe, a média é de até 5 meses (20 semanas) de fechamentos nacionais completos; na Europa, a média é de 2,5 meses (10 semanas) e, na Oceania, é de apenas um mês.

A UNESCO problematizou os aspectos relacionados aos desafios que deveriam ser enfrentados para minorar os prejuízos das crianças quanto ao seu desenvolvimento decorrente da pandemia ao avaliar que:

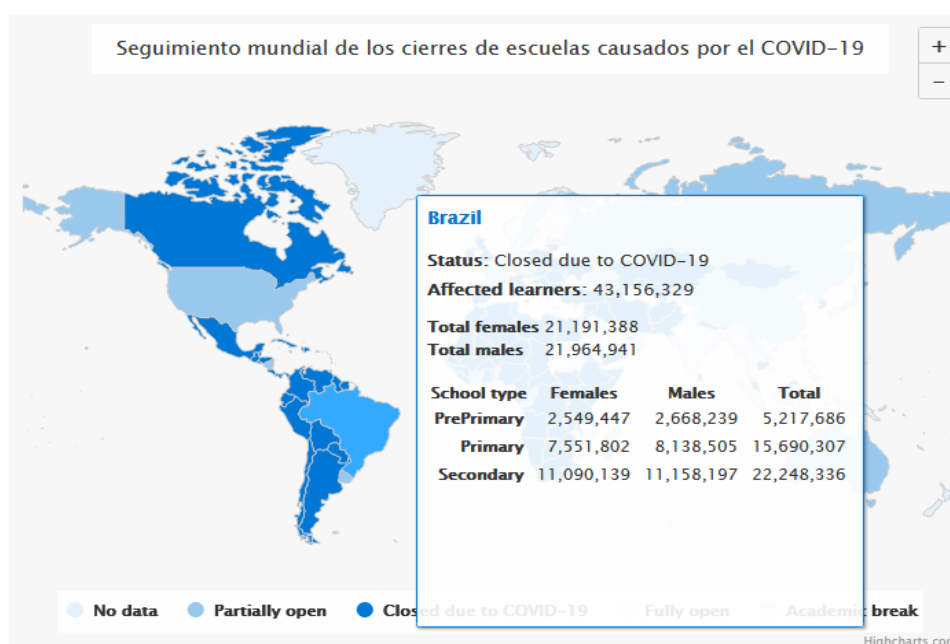
Desde o fechamento de escolas para conter a pandemia de Covid-19, os governos têm implementado soluções de educação a distância e lidado com a complexidade para oferecer educação de forma remota, desde o fornecimento de conteúdo e apoio a professores, até orientar as famílias e a enfrentar os desafios da conectividade. A equidade é a preocupação suprema, porque os fechamentos prejudicam de forma desproporcional os estudantes vulneráveis e desfavorecidos, que dependem das escolas para receber uma gama de serviços sociais, incluindo saúde e nutrição (UNESCO, 2020).

Se observarmos os dados sobre o fechamento das escolas no Brasil, que obedeceram ritmos e momentos específicos segundo determinados estados e em alguns casos, municípios, é possível verificar que em um dos momentos de maior fechamento, segundo o “Mapa Mundial de Monitoramento do fechamento de escolas durante a Covid 19” da UNESCO, ao redor de 43.156.329 (vide Figura 8) crianças,

adolescentes e jovens e adultos frequentadores da EJA, tiveram a frequência presencial impossibilitada por questões sanitárias, impondo, portanto uma realidade que exigia e exige resposta da sociedade, dos governantes, das comunidades escolares para lidar com as restrições e dificuldades.

Em suma, as mudanças resultantes da implementação obrigatória da política de distanciamento social causaram uma alteração significativa nas rotinas do dia a dia. Isso foi especialmente evidente para crianças em idade escolar e adultos, pois os obrigou a passar mais tempo em casa. A orientação era clara: evitar sair de casa a menos que fosse estritamente necessário, incluindo trabalho, escola e compras.

Figura 8. Escolas Fechadas pela Pandemia, Brasil 2020



Fonte: UNESCO, 2020

A rotina de sair de casa para trabalhar por 8 horas e estudar durante 4 horas, ocupava em média, a metade do dia da maioria das pessoas em idade escolar e profissional ativa, o restante das horas eram preenchidas por compras, afazeres domésticos e distrações.

O fluxo comum da vida, foi subitamente alterado, acentuando problemas sociais, culturais e econômicos presentes na sociedade brasileira e isso inclui, obviamente, a realidade acreana. Esses problemas não nasceram em decorrência da pandemia e do distanciamento social físico, mas foram agravados neste período.

Em pesquisa coletiva sobre a “Saúde Mental e Atenção Psicossocial a

Grupos Populacionais Vulneráveis por Processos de Exclusão Social na Pandemia de Covid-19 como a Fundação Oswaldo Cruz”, um coletivo de pesquisadoras da Fiocruz sinalizaram diversos desses aspectos psicossociais e situações correlacionadas que colaboraram com o incremento do adoecimento mental, como o risco de contaminação, o receio em contaminar familiares e companheiros de trabalho, o incremento do desemprego provocado pela aguda redução dos postos de trabalho, entre outros aspectos que colaboraram de modo significativo para desencadear ou agravar quadros de depressão, ansiedade, nervosismo, adicção ao álcool entre outras danos de ordem psicológico (SCHMID; et. alli., 2021, p. 88).

A adoção do home office não foi uma escolha voluntária do governo e do empresariado, não existiu um planejamento técnico que compreendesse os aspectos estruturais e logísticos para implantação desse formato de trabalho, causando transtorno na vida privada das pessoas.

O tempo de trabalho se entrelaçou ao tempo doméstico, a falta de experiência em organizar os horários nessa nova dinâmica, resultou no excesso de horas trabalhadas sem pausas claras para descanso, somada à impossibilidade de mudança de ambiente, dando ao trabalho a sensação de jornada inacabada.

A falta de regulamentação dos horários resultou em diversos problemas adicionais, como alterações nos padrões de sono, nos intervalos e na qualidade das refeições, bem como nos momentos dedicados à higiene e atividades físicas. Esse período sem regras, que transcorre em um ritmo diferente do habitual, não foi uma escolha pessoal das pessoas envolvidas, mas sim uma imposição decorrente do novo cenário laboral.

O espaço das casas que outrora era o lugar do descanso teve que ser transformado no lugar do trabalho, nem todas as habitações contam com ambiente adequado, sendo necessário improvisar adaptações para viabilizar as condições mínimas para exercer as funções, trabalhar em condições mínimas resulta em redução de produtividade e conseqüentemente, acúmulo de trabalho não realizado em um dia de trabalho.

O locus da casa, romanceado como o lugar de repouso e do acolhimento, contrasta com o lar de muitas famílias brasileiras. Segundo Schmidt et. alli:

as condições precárias de moradia e saneamento básico, incluindo

domicílios superlotados e dificuldades para acesso sistemático à água potável, tendem a prejudicar a adoção das medidas recomendadas pelas autoridades sanitárias para conter a rápida escalada do contágio pelo novo coronavírus (Werneck & Carvalho, 2020). Nesse contexto, torna-se complexa a realização de alguns cuidados individuais e coletivos, como higienização das mãos, distanciamento social e isolamento domiciliar de casos confirmados ou suspeitos (Noal, Passos & Freitas, 2020) (SCHMID; et. alli., 2021, p. 87-88).

A demanda de obrigações do trabalhador não foi reduzida, a sua nova realidade e o aumento nas taxas de desemprego pressionavam esses indivíduos para exaustão física, mas sobretudo emocional. O trabalhador se encontrou na encruzilhada de dois medos: de um lado o medo de contaminação com o novo vírus; do outro, o medo de perder o emprego.

Os impactos observados foram, como vistos, variados, sintetizando-os foi indentificado o aumento da depressão, ansiedade e estresse, aumento nos índices de suicídio, preocupação, medo, violência doméstica, fragilidade das redes de proteção e uso abusivo de álcool e outras drogas, conforme foi extensivamente veiculado nos meios de comunicação em geral, ou mesmo em canais de informação vinculados estritamente ao conhecimento científico validado, como a Fiocruz que através de seu portal de notícias, em matéria produzida por Nathália Gameiro informou a realização de live sobre o tema “Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia” e do qual foram sintetizadas essas informações (GAMEIRO, 2020). A essa variedade e incremento do sofrimento é que parte da população mundial foi submetida durante a emergência sanitária.

A pandemia impactou direta ou indiretamente a todos os trabalhadores, acentuando o já conhecido cansaço proveniente da acelerada e exaustiva produção de bens e serviços do século XX

Os contagiados padecem de extremo abatimento e esgotamento; para os curados, uma das sequelas é justamente a síndrome da fadiga, que vai além do simples cansaço. Os saudáveis em home office se cansam mais do que quando trabalham presencialmente, já que é um trabalho que carece de rituais e de estruturas temporárias fixas. É esgotante trabalhar sozinho, na frente da tela do computador, e a falta de contatos sociais é exaustiva. Tudo isso gera um impacto, porque todas as pandemias são geradoras de forte impacto social, econômico e político. (DIAS, 2021, P.565-566)

As alterações ocorridas no trabalho devido a pandemia, afetou de forma

geral todos os trabalhadores, independente da categoria. Podemos falar que na “tempestade” que foi trabalhar no home office, todos estavam no mesmo “mar” mas não estavam no mesmo “barco”. Cabe a cada categoria se pronunciar sobre esse período, portanto, nesse momento queremos trazer alguns dados sobre o trabalho docente no Brasil.

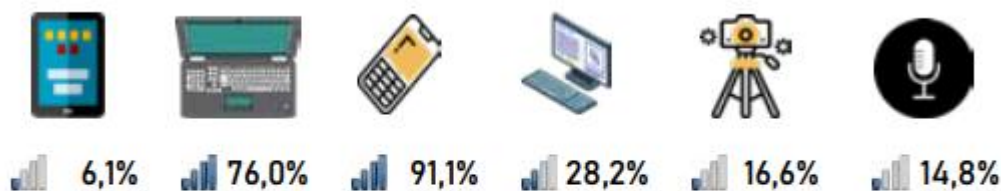
Mesmo antes da pandemia, o trabalho docente vinha sofrendo com a precarização das condições para o bom exercício do magistério, com salários defasados, com falas que pessoas públicas (deputados e membros do executivo nacional) que colocavam os professores sob vigilância por desconfiarem de uma suposta doutrinação. A pandemia acrescentou a isso

O distanciamento social, o grande número de mortes, a sobrecarga emocional causada pela pandemia, associada a sobrecarga e cobranças por otimização de atividades laborais, configura um indicador de doenças psíquicas como “[...] ansiedade generalizada, depressão, pânico e distúrbios de somatização [...]” (BARROS, 2019, p.81), contribuindo para a precarização do trabalho docente. (PONTES; ROSTAS, 2020. p.279)

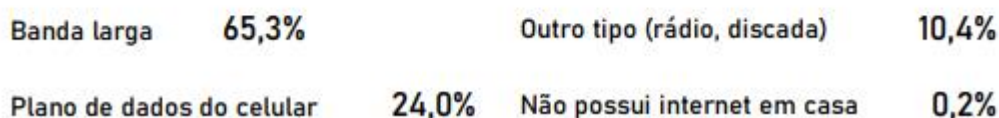
No capítulo 1, já mostramos que do ponto de vista da formação inicial, os professores não estavam preparados para atuar de forma não presencial, motivo que por si só gera angústia e preocupação. Além disso, outro ponto relevante é se os professores estavam preparados no que diz respeito ao aparatos técnicos. Em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) em parceria com a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), no período de 8 a 30 de junho de 2020, com professores da educação básica. Os professores contavam com

Figura 9. Recursos disponíveis para ministrar aulas não presenciais

Recursos utilizados para ministrar as aulas à distância



Tipo de internet utilizada

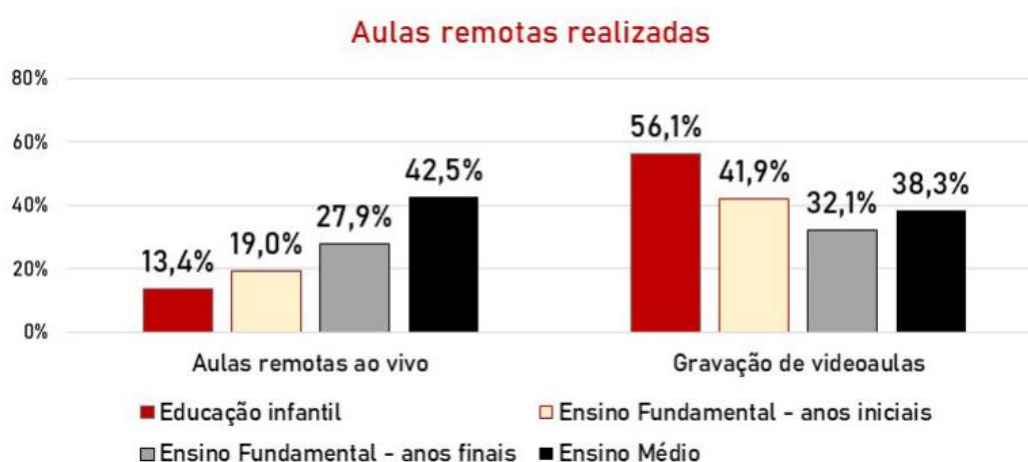


Fonte: GESTRADO/CNTE, 2021

Segundo esses dados, 9 a cada 10 professores utilizam o celular para trabalhar as atividades não presenciais, 24% conectado ao plano de dados do celular, 10,4% conectados por internet de outro tipo (rádio, discada), temos ainda um quantitativo de 0,2% de professores sem acesso. A dificuldade de acesso à internet por parte dos professores somada a dos alunos influencia na forma como as atividades não presenciais acontecem, em cada etapa de ensino. como podemos observar abaixo

Figura 10. Atividades não presenciais desenvolvidas.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS



Fonte: GESTRADO/CNTE, 2021

Os dados acima mostram que dependendo da etapa de ensino, as atividades poderiam ser mais síncronas ou assíncronas, tanto pela capacidade dos alunos mais velhos de conseguir realizar as atividades propostas, como pelo suporte

que os professores recebiam, como podemos observar abaixo.

Figura 11. Suporte oferecido para aulas não presenciais.



Fonte: GESTRADO/CNTE, 2021

Os professores dos alunos do ensino fundamental anos finais e do ensino médio tenham recebido mais suporte, isso não é sinônimo de facilidade, se assim fosse, o ensino superior estaria gozando satisfatoriamente o desempenho positivo desse período conturbado, segundo Pontes e Rostas

Os docentes e estudantes, vivem tensões particulares com o movimento de retomada das aulas de forma remota experienciando inúmeras plataformas, recursos, aplicativos que teoricamente são simples e de fácil acesso, porém, em muitos casos se comprovam como um desafio ao ensino e a aprendizagem. (PONTES; ROSTAS, 2020. 284)

Segundo Pontes e Rostas (2020) “esse momento de isolamento social exige maior reflexão, compreensão dos próprios limites, adaptação a novas rotinas que se mostram instáveis,” pois como já mencionamos neste trabalho “ao misturar trabalho, casa, família, filhos, pesquisa, aulas, estudo pessoal” a vida de todos os envolvidos passa por um profundo abalo. Para prosseguirmos com a discussão, gostaríamos de questionar quais foram os arranjos adotados pela rede de ensino no Estado do Acre durante a pandemia de COVID-19?

2.4 A educação sob pandemia no Acre

A sensação de controle e segurança proporcionada pela repetição da rotina diária foi seriamente abalada. A presença constante da incerteza interrompeu o fluxo normalizado de uma vida que talvez tenha sido planejada, racionalmente previsível e

cientificamente explicada. Foi crucial recriar as condições para que o trabalho pudesse ser retomado com segurança.

Como já mencionado, a OMS orientou a adoção de isolamento social, tratamento dos casos identificados, testes em massa e distanciamento social, como ações com potencial para reduzir o contágio, nesse cenário, o Ministério da Educação por meio da Portaria Ministerial nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, no âmbito do ensino superior. O documento estabelecia que a substituição deveria ocorrer por 30 dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. A princípio as iniciativas governamentais tinham caráter temporário, pois acreditava-se que seria um momento de turbulência que logo passaria.

O decreto nº 5465 do governo do Acre, entre outras coisas, provocou o fechamento das escolas como medida para contenção da transmissão do vírus, diante da crise sanitária, o Conselho Estadual de Estadual de Educação do Acre – CEE/AC publicou a Resolução CEE/AC nº 142 de 17 de março de 2020, orientando o sistema quanto ao uso de procedimentos legais inclusive de aulas não presenciais.

A Medida Provisória 934/2020, de 01 de abril, convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, foi importante para iniciar uma série de mudanças, pois em seu Art. 1º, ficou estabelecido que o ensino de educação básica ficasse dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida à carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observando as normas que foram editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

A partir da regulamentação federal, coube aos Estados da federação viabilizar as normas e organização que lhe fosse mais viável ou que expressasse as decisões dos gestores estaduais.

Nesse ínterim a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes - SEEAC através do OFÍCIO Nº 021/2020/DE/SEE, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação o Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais nas escolas da rede pública estadual em caráter excepcional e emergencial, visando o alcance dos objetivos de

aprendizagem constantes no currículo de referência do Estado do Acre, bem como os conteúdos programáticos assegurados para cada ano 3 da educação básica. (CEE/AC, 2020)

Nessa circunstância, o Conselho Estadual de Educação do Acre publicou no Parecer CEE/AC nº 05/2020, de 28 de abril, a aprovação do “Plano de Implementação de Atividades Pedagógicas não presenciais da Rede Pública Estadual”, começava a dar um caminho para a continuidade do ano letivo.

O Plano de Implementação de aulas não presenciais na rede estadual de educação, visava o alcance de todos os estudantes, missão extremamente difícil, pois como já tratamos no capítulo 1, as desigualdades sociais e a exclusão digital estão bem acentuadas no Acre. Mesmo sabendo das desigualdades socioeconômicas vividas pelo estado do Acre, a implementação das atividades não presenciais na rede pública, visava

Evitar a descontinuidade dos conteúdos escolares do ano/série já iniciados no presente ano letivo de 2020; Manter o vínculo do aluno com a escola, numa relação de pertencimento; Assegurar uma rotina de estudo junto ao aluno e a sua família; Propiciar o envolvimento dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares do aluno; Minimizar, no que couber, as consequências ocasionadas pelo isolamento social; Evitar o abandono e o aumento da evasão escolar. (CEE/AC, 2020)

Para alcançar esses objetivos, a SEE enviou orientações para escolas da rede pública do Estado do Acre, este documento (ver em Anexo) pretendia direcionar os membros da comunidade escolar, especificando as atribuições esperadas para cada agente da escola,

Gestor, Coordenadores e Professores unem-se nesse momento para garantir, apoiar, planejar, executar e divulgar as ações, estabelecendo diálogo constante com os pais e familiares, contando sempre com orientação e acompanhamento dos assessores da SEE. Como suporte formativo para os docentes temos a plataforma digital de aprendizagem (<https://educ.see.ac.gov.br>), com Capacitação para Professores em Ferramentas Digitais e Formação Continuada em Avaliação Escolar, para docentes, coordenadores e assessores pedagógicos. (SEE, 2020)

As escolas receberam orientações mínimas para seu funcionamento, com destaque para “organização e gestão do tempo”, ponto fundamental para o andamento das atividades. A organização deveria levar em conta

Um momento para atender os pais que necessitam ir à escola para buscar o material impresso daqueles estudantes que não tem acesso

à internet, respeitando os cuidados e individualizando o máximo possível a presença dos mesmos no ambiente escolar, organizar o tempo de planejamento e todas as ações que envolvem o fazer docente. (SEE, 2020)

Eram atribuições dos Assessores Pedagógicos “prover a orientação aos gestores, a formação de professores, acompanhar e monitorar a execução das atividades não presenciais” (SEE, 2020), o autor dessa pesquisa, qualidade de assessor pedagógico, pode afirmar que esse período foi de intenso trabalho, pois as escolas tinham inúmeras dúvidas, a provisão de esclarecimento nem sempre era possível, mesmo que o esforço para elucidar as questões fosse enorme e constante.

Aos diretores de escola, eleitos pela comunidade escolar, cabiam as seguintes atribuições:

- Mobilizar a comunidade escolar para a realização das atividades não presenciais;
- Disponibilizar o atendimento presencial para entrega e coleta dos materiais;
- Identificar os professores sem acesso a computador e internet residenciais, oferecendo estrutura física para que participem das capacitações e elaborem os planos de aula e Sequências didáticas;
- Acompanhar o processo e fazer cumprir em sua escola as determinações estabelecidas em decretos governamentais e portarias internas, relativos à pandemia e às orientações da SEE;
- Articular com a equipe da SEE as providências administrativas para a implementação das estratégias adotadas relativas ao plano de desenvolvimento de atividades não presenciais, semanalmente, através de Videoconferência ou outros meios de comunicação;
- Articular o processo de planejamento, juntamente com os coordenadores pedagógicos e executar o plano de desenvolvimento de atividades não presenciais, a fim de envolver todos os profissionais da escola.

Os encargos que não fogem de forma alguma das competências legais dos diretores de escolas públicas do estado do Acre, boa parte dessas atribuições foram realizadas, como a mobilização da equipe e a disponibilização do atendimento presencial, encaminhar soluções administrativas e articular o processo de planejamento, mas na maioria das escolas era impossível oferecer estrutura para os professores que não tinha acesso a internet, visto que estas nem sempre dispunham dos recursos necessários para oferecer esse acesso sem riscos de contaminação. Os coordenadores de ensino, ficaram encarregados

- Organizar, juntamente com os coordenadores pedagógicos, o calendário de entrega de atividades impressas aos alunos sem acesso à internet, distribuindo-as e coletando-as no prazo estabelecido para

as entregas aos professores;

- Registrar e arquivar, por meio de relatórios, as comprovações que demonstram as atividades escolares realizadas fora da escola, no período de distanciamento social, a fim de que possam ser autorizadas a compor a carga horária de efetivo trabalho escolar;
- Identificar alunos que não estão respondendo a nenhum tipo de atividade, organizando alternativas para estes estudantes;
- Garantir que os alunos que não tenham acesso aos objetos de conhecimento durante o afastamento social, que os tenham após o retorno às aulas;
- Dar suporte aos coordenadores pedagógicos no acompanhamento aos docentes e discentes.

Assim como no caso dos diretores, parte das atribuições dos coordenadores de ensino foram realizadas, pois não fugiam das suas responsabilidades anteriores à pandemia. Destarte foi necessário repensar e ajustar os mecanismos para organizar o cronograma de atividades, registrar e validar as horas/aulas, criar instrumento de monitoramento da participação dos alunos e estratégias para resgatar alunos que estavam ausentes, mas como garantir que os objetos de conhecimento sejam oferecidos dentro do mesmo ano letivo, sem saber quando a pandemia ia acabar?

Os coordenadores pedagógicos receberam a maior quantidade de atribuições, por ter seu trabalho mais ligado à orientação, formação e ao fazer dos professores, sendo suas funções:

- Realizar um mapeamento dos alunos de acordo com as possibilidades de intervenção pedagógica e criar canais para promover a comunicação com professores e pais/responsáveis dos alunos, a fim de orientar sobre as estratégias adotadas pela SEE para este período de pandemia;
- Estimular a participação dos professores no curso de formação, no planejamento das atividades, sejam elas com recursos remotos, tecnológicos digitais ou não;
- Sistematizar, juntamente com os professores, as estratégias adotadas pela escola por meio de um plano de trabalho e encaminhar para a SEE/AC, tomando por base o plano de implementação de aulas não presenciais elaboradas pela SEE/AC para o enfrentamento da situação de distanciamento social;
- Organizar cronogramas para as principais atividades a serem desenvolvidas neste período: envio das atividades pelos professores para impressão; entrega e recebimento das atividades pelos pais/responsáveis; entrega e recebimento das atividades aos pais/responsáveis de alunos especiais; entre outros cronogramas que julgar necessário;
- Envolver os professores orientadores de tecnologia no planejamento e execução das atividades relacionadas com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC);
- Apoiar e acompanhar os professores nas mais diversas experiências

desenvolvidas com atividades não presenciais;

- Solicitar relatório mensal sobre as atividades propostas a cada uma de suas turmas, com o tempo definido para cada atividade;
- Realizar, quando necessário, atendimento individual ao professor, preferencialmente por chamada de vídeo, chats, etc, a fim de orientar e discutir possíveis dúvidas; focar na comunicação, a fim de manter toda a comunidade escolar informada;
- Supervisionar e dar feedback aos professores;
- Fazer a contagem das aulas ministradas à distância tomando como base as sequências didáticas, os relatórios e as evidências dos professores, não esquecendo que, mesmo a distância, uma aula caracteriza 60(sessenta) minutos.

Mesmo com a ajuda dos coordenadores de ensino, as atribuições dos coordenadores pedagógicos eram as mais difíceis de realizar plenamente, devido a quantidade de atendimentos que eram necessários, estes deveriam lidar com suas atribuições citadas acima, mas também tinham que lidar com as inseguranças e as inúmeras dúvidas sem respostas dos professores. Sobre os professores, o documento previa como responsabilidades as seguinte ações:

- Participar dos cursos de formação continuada, primeiro sobre a utilização de ferramentas digitais para elaboração de aulas não presenciais e em seguida ao de avaliação que será ofertado logo após;
- Elaborar planos de aula e sequências didáticas, com o tempo disponibilizado para cada atividade não presencial, com materiais de apoio ao estudante e enviá-los ao (à) coordenador (a) pedagógico(a) da escola;
- Assistir às atividades disponibilizadas via plataforma online sugerida pela SEE ou outras ferramentas digitais de seu uso para elaborar atividades de aprendizagem;
- Disponibilizar atividades de aprendizagem semanalmente e enviá-las à escola para entrega impressa a alunos sem acesso à internet;
- Ser responsável por conectar-se com os alunos e realizar as avaliações das atividades propostas, notificando a escola sobre os alunos que não estão acessando os materiais disponibilizados;
- Realizar um levantamento sobre a situação de alunos que não possuem acesso à internet e recursos tecnológicos digitais, para então definir as estratégias metodológicas a serem adotadas;
- Planejar suas aulas em conformidade com o currículo e orientações curriculares conforme o plano de curso da rede e apresentar à coordenação pedagógica da sua escola;
- Produzir roteiros explicativos para o desenvolvimento das atividades pelos alunos e definir prazo para sua entrega;
- Gerenciar um canal de comunicação com os alunos, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem, conforme as orientações da escola;
- Motivar os alunos, esclarecer dúvidas e realizar orientações em relação às medidas que os mesmos devem adotar para realizarem os estudos e as atividades propostas através de um relatório individual para que os pais acompanhem o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;

- Assistir às aulas exibidas nos canais de televisão local para subsidiar a preparação de atividades de avaliação qualitativa para os alunos;
- O professor deverá considerar uma proposta de avaliação contínua, conforme critérios de avaliação estabelecidos pelas normativas estaduais;
- Desenvolver estratégias metodológicas de forma contextualizada que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem não presenciais, preferencialmente de forma interdisciplinar, com o auxílio de recursos tecnológicos digitais ou não;

Sem dúvida, foi um momento novo para todos, mas para os professores, foi especialmente difícil lidar com tanta novidade ao mesmo tempo, as atribuições acima não são contrárias às práticas docentes, mas ajustar todas essas ações em um espaço de tempo muito curto fora um grande desafio. O documento previa como deveres dos alunos o seguinte:

- Acessar os canais indicados (Google for Education, quando disponibilizado), seguir as instruções dos professores para acesso aos conteúdos via internet e impressos, e acompanhar a exibição das aulas na televisão local;
- Estabelecer uma rotina de estudo em casa para conseguir realizar as atividades propostas via meios de comunicação digital;
- Seguir as orientações dos professores e cumprir os prazos estabelecidos para realização das atividades;
- Ter disciplina e organização para estudar com autonomia de forma não presencial;
- Estabelecer comunicação direta com seus professores e colegas de sala, por meio de recursos tecnológicos que estejam ao seu alcance;
- Realizar as atividades conforme estabelecido pelo professor, pois as mesmas fazem parte do processo de avaliação qualitativa;
- O professor deverá considerar uma proposta de Avaliação Contínua, conforme critérios de avaliação estabelecidos pelas Normativas Estaduais.

Para os alunos a novidade foi ainda maior, pois independente da forma como ele iria acessar o material, seria necessário estudar em um formato desconhecido, na maioria das vezes sem auxílio de um adulto, apesar do documento considerar a família como parte importante desse processo, os pais deveriam se responsabilizar por:

- Acompanhar o início das atividades não presenciais, a partir de comunicados que serão emitidos por meio dos canais de comunicação da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE);
- Incentivar os filhos a realizarem os estudos e atividades propostas pela escola;
- Manter contato com a coordenação pedagógica para esclarecer as suas dúvidas sobre o ensino emergencial não presencial;
- Receber e devolver as atividades de seus filhos, conforme o cronograma estabelecido pela escola e acompanhar a realização das atividades respeitando os prazos estabelecidos.

Os pais e responsáveis dos alunos nem sempre eram escolarizados e normalmente, trabalhavam fora de casa, fatores que colaboram para que os alunos ficassem desassistidos durante o ensino não presencial.

Definir o que cada membro da comunidade escolar deveria se encarregar de fazer é uma iniciativa importante, pois norteava as ações, oferecia um início para o planejamento, no entanto, a concretização das ações pensadas nem sempre aconteciam, como é o caso das escolas pesquisadas.

Dada as atribuições de cada parte envolvida no processo de implementação das atividades não presenciais, a SEE encaminhou um modelo de Plano de Ação, para que cada escola preenchesse, dessa forma a secretaria poderia acompanhar e orientar o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Figura 12. Plano de Ação

PLANO DE AÇÃO - QUARENTENA																														
TÍTULO DO PROJETO:					NOME DA ESCOLA:																									
OBJETIVO:					EQUIPE GESTORA:																									
					DATA:																									
ETAPAS			Marque com X no quando onde a ação será executada							REALIZADO SIM/NÃO																				
	AÇÃO	ESTRATÉGIAS	SEMANA 1		SEMANA 2		SEMANA 3		SEMANA 4																					
			6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1		
1	Elaboração do projeto																													
2	Definição e plano do projeto																													
3	Lançamento e execução do projeto																													
4	Currículo e Aprendizagem																													
5	Participação dos Pais																													
5	Retorno das aulas																													

Fonte: SEE, 2020

O autor/pesquisador deste trabalho pode testemunhar por relato de experiência, na qualidade de professor e assessor pedagógico, que esse momento foi, em parte, de preocupação tanto das escolas como dos professores, sobre a qualidade do ensino, de discussões sobre o papel da escola e o trabalho docente, bem como a legalidade das aulas não presenciais.

A velocidade com que tudo acontecia, não permitia muito tempo para organizar ou refletir adequadamente sobre as ações necessárias, os desafios se avolumavam e nesse contexto de incertezas, o plano de atividades não presenciais previa

A garantia de padrões básicos de qualidade da aprendizagem a todos os alunos; O alcance dos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC e no Currículo de Referência Único do Acre com prevalência do domínio dos conteúdos e capacidades de Língua Portuguesa e Matemática; A disponibilização dos meios e recursos essenciais a todos os estudantes submetidos ao isolamento social, nessa forma de ensino não presencial, para que possam compreender e desenvolver as atividades mediadas ou não por tecnologias; A divulgação e mobilização dos professores e dirigentes das escolas para o ordenamento das atividades pedagógicas remotas; A divulgação e mobilização da escola com a família, utilizando dos diversos recursos e canais de comunicação sensibilizando-os da importância e engajamento; O controle e registro das atividades pedagógicas não presenciais, realizadas com os alunos e emissão de relatórios, para fins de comprovação e autorização de composição de carga horária; O replanejamento de atividades não presenciais para os alunos que não estão sendo atingidos pelos meios de comunicação; O processo de avaliação qualitativo da aprendizagem do aluno que deverá ser realizado tão somente no retorno das aulas presenciais; A garantia do processo de avaliação diagnóstica no retorno escolar, a fim de assegurar o planejamento das aprendizagens dos alunos possibilitando o amplo processo de recuperação e possíveis reordenamentos de turmas (pelos níveis de aprendizagem). (CEE/AC, 2020)

Um aspecto desse período era a provisoriedade, a incerteza da duração da pandemia e por conseguinte, do isolamento social físico, dava às iniciativas um caráter de excepcionalidade para um período curto, que poderia ou não ser estendido. O cumprimento do calendário letivo esteve neste momento inicial envolto em uma “penumbra”

Quanto ao calendário escolar de 2020, caso seja longo o período de isolamento social, ora imposto, a reposição de carga horária na volta às aulas, ao fim do período de emergência, poderá acarretar diversas dificuldades, dentre elas a de conseguir operacionalizar o calendário escolar que totalize 800h. Daí então poderá o sistema se utilizar das

atividades programadas e realizadas durante o isolamento social, para complementar carga horária do ano letivo, desde que cumpra equitativamente e programadamente o alcance da duração do módulo aula equivalente a 60min (por exemplo, se a duração da aula for de 15min, só alcançará 60min em quatro teleaulas) e não ultrapasse 20% da carga horária da 800h. (CEE/AC, 2020)

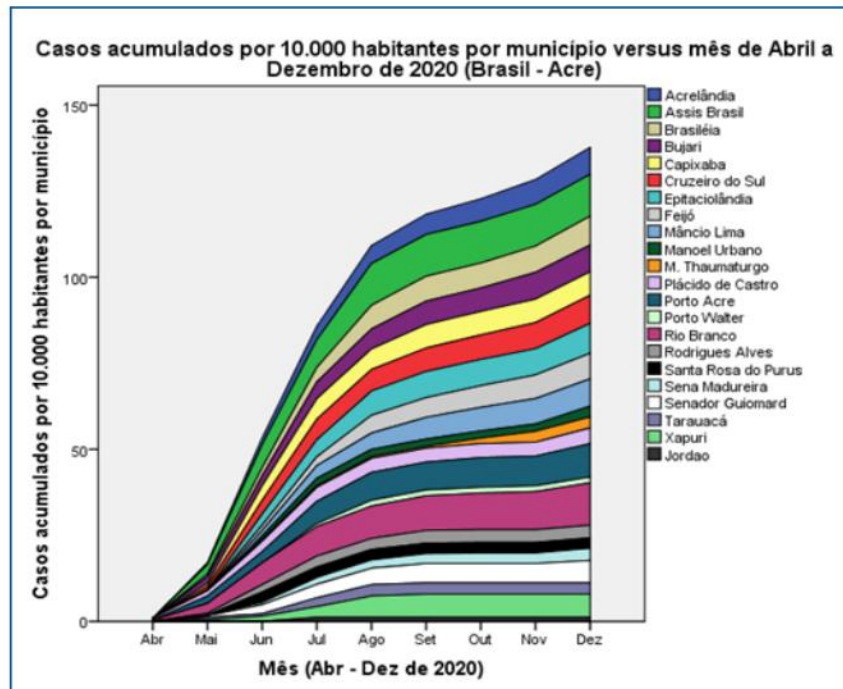
No entanto, corria o risco desse trabalho não ser computado e validado como hora/aula e isso gerou resistência de professores e algumas escolas, somente com o Parecer CNE/CP nº 09/2020, de 08 de junho, que apresentava o reexame do parecer 05/2020 sobre a organização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 de 07 de julho, que discorreu acerca de orientações educacionais para realização de aulas e atividades pedagógicas não presenciais, no contexto da pandemia, trazia em seu texto a expectativa de retorno presencial, como podemos observar

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino. (CNE/CP, 2020).

Os pontos acima não determinavam um retorno às aulas presenciais, mas nos termos definidos pelo Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, “recomenda-se que os sistemas e organizações educacionais desenvolvam planos para a continuidade da implementação do calendário escolar de 2020-2021,” vislumbrando a possibilidade de uma retomada gradual das “atividades presenciais, de acordo com as medidas estabelecidas pelos protocolos e autoridades locais.” Mas o que se apresentou nos meses seguintes, no Brasil e em particular no Acre, foi o aumento dos casos de contaminação, escassez de leitos de UTI's e números cada vez maiores de mortos pela Covid-19, em nível estadual, como podemos observar na figura abaixo sobre a evolução dos casos de Covid-19 nos municípios do Estado

Figura 13. Evolução dos casos de Covid-19 no Acre.



Fonte:(ASSIS; et al, 2021)

O aumento dos casos frustrou a intenção de retorno, que segundo o Parecer CNE/CP nº 11/2020, “As limitações na capacidade de implementar atividades não presenciais ao longo do período de isolamento social poderão afetar de modo desigual as oportunidades de aprendizagem dos alunos.” Por outro lado, o risco de morte em um eventual retorno, era iminente.

Considerando o contexto local, o Parecer CEE/AC nº 17/2020 analisou e aprovou as alterações no Plano de Implementação de atividades não presenciais nas escolas da Rede pública estadual do Acre, ampliando, ainda, de 20% para 25% a carga horária letiva de atividades não presenciais.

Dessa forma, podem ser consideradas, para efeito de cômputo carga horária de até 25% das 800 horas letivas, as atividades desenvolvidas pela SEE, às escolas estaduais a transmissão dos videoaulas e audioaulas, o suporte de material impresso, o livro, bem como a disponibilização na plataforma digital educacional da SEE, após veiculação, considerando o longo período de isolamento, imposto pela Pandemia (COVID-19). (CEE/AC, 2020).

Dessa forma a matriz curricular do ensino fundamental anos finais teve uma redução na carga horária de 13%, saindo de 920 horas para 800 horas, dessas 800 horas, 25% poderia ser no formato não presencial. Outro ponto importante é que o CRUA, diferente da BNCC, contém o componente curricular de língua espanhola, além do componente de língua inglesa, como pode ser observada abaixo, na

distribuição da carga horária do ano letivo de 2020.

Figura 14. Matriz curricular ajustada (Língua Espanhola).

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES	NOVA CARGA HORÁRIA EXTRAORDINÁRIA -13%				CARGA HORÁRIA EAD MÉDIA 25%		CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	140	140	140	140	35	35	105	105
	Arte	34	34	34	34	9	9	25	25
	Educação Física	70	70	70	70	18	18	52	52
	Língua Inglesa	35	70	70	70	9	18	26	52
MATEMÁTICA	Matemática	140	140	140	140	35	35	105	105
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	104	104	104	104	26	26	78	78
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	104	104	104	104	26	26	78	78
	História	104	104	104	104	26	26	78	78
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	34	34	34	34	9	9	25	25
Parte Diversificada	Língua Espanhola	35				9		26	0
CARGA HORÁRIA TOTAL (60 min)		800	800	800	800	202	202	598	598

Fonte: SEE,2020

Figura 15. Matriz curricular ajustada (Língua Inglesa).

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES	NOVA CARGA HORÁRIA EXTRAORDINÁRIA -13%				CARGA HORÁRIA EAD MÉDIA 25%		CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	140	140	140	140	35	35	105	105
	Arte	34	34	34	34	9	9	25	25
	Educação Física	70	70	70	70	18	18	52	52
	Língua Espanhola	35	70	70	70	9	18	26	52
MATEMÁTICA	Matemática	140	140	140	140	35	35	105	105
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	104	104	104	104	26	26	78	78
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	104	104	104	104	26	26	78	78
	História	104	104	104	104	26	26	78	78
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	34	34	34	34	9	9	25	25
Parte Diversificada	Língua Inglesa	35				9		26	0
CARGA HORÁRIA TOTAL (60 min)		800	800	800	800	202	202	598	598

Fonte: SEE,2020

O componente curricular de História teve a redução de 120 horas para 104 horas anuais, sendo que dessas 104 horas, 26 horas poderiam ser realizadas de forma não presencial e 78 horas deveriam ser realizadas de forma presencial, lembrando que as escolas foram fechadas após três semanas do início das aulas, sendo assim, alguns professores já haviam ministrado cerca de 12 horas presencialmente, restando aproximadamente 66 horas para concluir a carga horária anual para 2020.

A redução da carga horária afetava o Plano de Curso Unificado, instrumento que a SEE, adotou em 2019, consistia em organizar os conteúdos do

Currículo de Referência Unico do Acre, CRUA, em bimestres, esse documento era organizado pelos professores de cada componente curricular na primeira formação do ano letivo.

A reestruturação do Plano de Curso iniciou com um estudo geral do documento, realizado pelos assessores pedagógicos, após análise, as habilidades que poderiam ser suprimidas eram destacadas pela cor vermelha, em seguida essa sugestão foi submetida aos professores, para aprovação, contribuição ou reprovação dos ajustes. A reestruturação possibilitava mais uma orientação para os professores dentro do bimestre trabalhado.

As expectativas de retorno presencial em 2020 para cumprir com o restante da carga horária, foi mais uma vez frustrada pelo aumento dos casos e internações, nesse contexto o Conselho Estadual de Educação publicou o Parecer CEE/AC nº 25/2020, de 18 de setembro, que aprovou o II Plano para a continuidade das atividades pedagógicas não presenciais para as escolas públicas da Rede Estadual e o Plano para conclusão e certificação, em caráter excepcional para alunos da 3ª série do Ensino Médio. Resumidamente, o que o Conselho de Educação do Estado do Acre aprovou,

O plano intitulado: Plano II para continuidade das atividades pedagógicas e aulas não presenciais, durante o período de suspensão das aulas, reitera de que forma as escolas, sob orientação da SEE deverão planejar as atividades e acompanhar de forma remota por meio de ferramentas, materiais impressos, livros didáticos, vídeos aulas, áudio aulas do programa “Escola em casa”, bem como a disponibilização da Plataforma Educacional da SEE www.educ.see.ac.gov.br, em um ciclo semanal, ainda, Google Sala de aula, WhatsApp, Google Meet, Skype, Google Forms e aos alunos que não têm acesso a internet, como os professores deverão disponibilizar atividades impressas de forma a alcançar todos esses alunos, tomando os cuidados necessários conforme os protocolos sanitários OMS. (CEE/AC, 2020)

O Parecer CEE/AC nº 25/2020, se diferencia dos outros documentos já citados nesse trabalho, pois concebe a possibilidade de conclusão do ano letivo em formato não presencial, dando

Autorização para que as escolas de Educação Básica da rede estadual procedam processos de avaliação da aprendizagem dos alunos para a conclusão de notas do 1º e 2º bimestre.

Autorização para prosseguimento das aulas não presenciais, com um cômputo de carga horária de mais de 25% a ser incluída na carga

horária de 800h, avançando nos conteúdos prioritários do 3º e 4º bimestres.

Autorização para que nos meses de Outubro e Novembro do presente ano possa-se fechar o 3º bimestre.

Autorização para que em dezembro do ano corrente possa-se iniciar as atividades não presenciais referentes ao 4º bimestre do ano letivo de 2020.

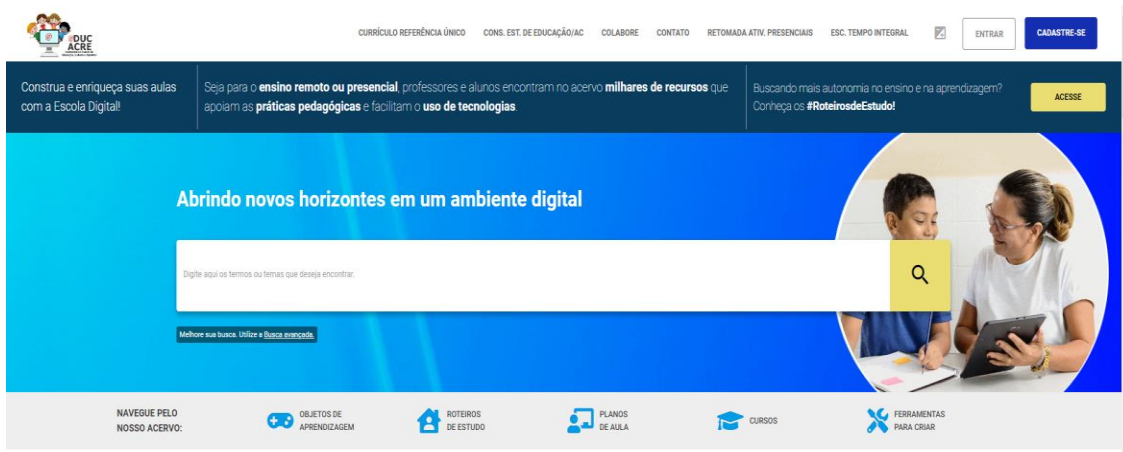
As publicações desses documentos deram o mínimo de segurança jurídica e estrutura pedagógica para o funcionamento das escolas, e foram ações de caráter temporário para viabilizar o andamento do ano letivo, dando legitimidade para o que foi chamado pela SEE de ensino remoto emergencial.

A necessidade do ensino não presencial para continuidade da escolarização, trouxe à tona algo que era sabido e secundarizado, a diferença socioeconômica foi fortemente manifestada na exclusão digital. Para diminuir esse efeito, o Governo do Estado do Acre, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE), lançou no dia 22 de junho às 8 horas, por meio de live no Facebook, o programa “Escola em Casa”. O projeto consistiu, a partir dali, no fornecimento de Educação Básica gratuita com videoaulas, audioaulas, e acesso a plataforma digital.

Importante observar que o Estado não comprou um programa feito fora da realidade local, a produção dos recursos disponibilizados no Escola em Casa foi realizada por professores da rede pública estadual, a partir do Plano de Curso reestruturado, como supervisão e orientação técnica da SEE, para alcançar os alunos do estado do Acre, durante o período da pandemia. O cronograma de exibição era disponibilizado previamente às escolas e a transmissão das aulas era feita pelo canal Amazon Sat e rádios Aldeia e Difusora Acreana, além da plataforma educ.see.ac.gov.br.

A Plataforma Educ disponibiliza objetos de aprendizagem, roteiros de estudo, planos de aula, cursos e ferramentas para criar, para acessar esses conteúdos o professor e/ou aluno deveriam fazer o cadastro e daí poderiam se logar e utilizar os recursos, como podemos visualizar abaixo

Figura 16. Layout da plataforma Educ.



Fonte: SEE, 2020

A plataforma oferece cursos para os professores sobre uso pedagógico de ferramentas digitais, feitos pelos profissionais da SEE e também disponibiliza acesso a formações realizadas por parceiros, como os cursos da plataforma *Profuturo*. O maior destaque da Plataforma Educ é o espaço dedicado ao programa Escola em Casa, na figura abaixo podemos visualizar o botão com as videoaulas de 2020

Figura 17. Acesso à Escola em Casa.



Fonte: SEE, 2020

Figura 18. Acesso à videoaulas do programa Escola em Casa.



Fonte: SEE, 2020

O Ensino não presencial no Acre iniciou em meio a carências estruturais, tecnológicas e profissionais, todo o sistema educacional foi pego despreparado para corresponder à nova demanda social, mas aos poucos foi criando mecanismo para contornar a situação, dando orientações e disponibilizando recursos.

O gráfico (Figura 19) apresenta alguns recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, no Acre. Analisando o recorte das escolas estaduais de ensino fundamental, verificamos os seguintes dados, mais de 60% das escolas não dispõem de internet, somente 12,1% dos alunos tem acesso a esse recurso e quando tratamos de equipamentos como computadores e tablets, os dados mostram que cerca de 80% não possuem esses itens.

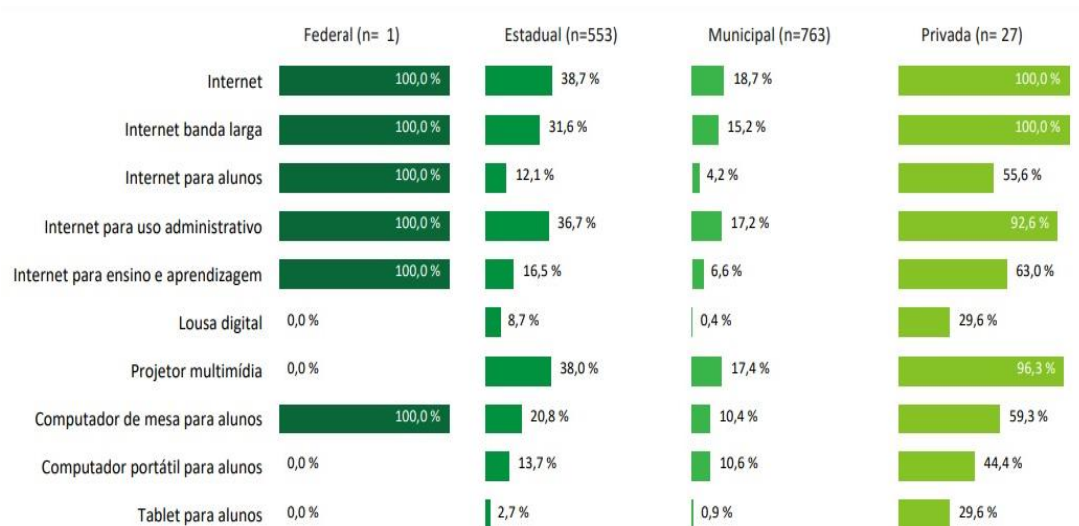
Esse cenário não se fez na pandemia, já existia bem antes, e a necessidade gerada pelas atividades não presenciais, evidenciou um problema antigo que de tão presente se tornou comum, mesmo não sendo, a precariedade das escolas públicas foi normalizada e de certa forma aceita, ainda que mal vista. Sobre a precariedade Ana Elisa Ribeiro escreve que:

A palavra “precário” vem de “pedido” ou “prece”, mas tem, contemporaneamente, um sentido associado ao de escassez e insuficiência. É com o que lidamos quase todo o tempo, na educação brasileira, e, infelizmente, é nosso pano de fundo nas escolas, em especial as públicas, que são maioria no país. É bom (e é um direito) que sejam maioria, mas não é bom que sejam precárias ou que só possam oferecer ensino e aprendizagem precariamente, isto é, assentadas na escassez, na insuficiência e nas nossas

preces.(RIBEIRO, 2021, p. 3)

A precariedade não é obra do acaso, ela é resultado do descaso, da negligência e do adiamento de políticas públicas. A falta de efetividade na implementação das tecnologias na escola resultou no gráfico abaixo

Figura 19. Recursos disponíveis no ambiente escolar.



Fonte:

GRÁFICO 54

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – ACRE – 2020

Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do censo da Educação Básica.

O Brasil conta com o Programa de Inovação Educação Conectada, programa lançado em 2017, que tem como objetivo universalizar o acesso à internet e fomentar o uso de tecnologias digitais na educação básica, para isso o programa prometia equipar as escolas e formar professores para esse exercício. Organizado em três etapas, o programa projetava para a primeira etapa, alcançar 44,6% dos alunos matriculados na rede pública (2017-2018); a segunda pretendia alcançar 85% dos estudantes (2019-2020); a terceira e última etapa pretendia alcançar 100% dos estudantes (2022-2024).

Um programa de extrema importância, lançado em um momento crucial, que, se tivesse sido implementado completamente, teria proporcionado acesso à internet para 85% dos alunos, professores e escolas. É plausível considerar que com essa ampla cobertura, o impacto do ensino não presencial teria sido significativamente reduzido.

Quando analisamos a Figura 19 constatamos que o Programa não chegou

nem perto de alcançar seus objetivos no Acre, um dos motivos para isso é a própria resistência do poder Executivo Federal aliada a passividade dos representantes públicos que não exigem aplicação do Programa.

A SEE tentou contornar a desigualdade de acesso à internet por meio das vídeo aulas televisionadas, no canal Amazon Sat. Para isso, disponibilizava o cronograma, com data, horário e conteúdo que seriam ministrado em cada componente curricular na semana, para cada ano/série, em especial, destacamos uma programação do 6º ano do ensino fundamental, anos finais.

Figura 20. Apresentação do cronograma de exibição das videoaulas

ESCOLA EM CASA
A SALA DE AULA FOI PRA CASA DE CADA ALUNO DA REDE ESTADUAL.

O Governo do Acre pensou em tudo: para que nossas crianças e jovens tenham acesso à Educação, e partir de agora alunos da rede estadual podem assistir as aulas sem sair de casa. Basta sintonizar as rádios Difusora AM ou Aldeia FM ou a TV Amazon Sat.

Fique atento aos horários no texto desse post.

O conhecimento vai à todos os lugares. Principalmente onde você está.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
COMUNICAÇÃO
ACRE

AMAZON SAT

aldeia fm

95.7fm
verde florestas
A PRIMEIRA NO MEU CORAÇÃO

difusora
A VOZ DAS SOLUÇÕES

@DUC
Secretaria de Estado de Educação e Esporte

1ª Semana

Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ensino Fundamental – Anos Finais
Ensino Médio

Fonte: SEE, 2020

Figura 21. Cronograma das videoaulas

Data	Ano	Modalidade	Horário	Componente	Conteúdo
22/06 (Tarde)	6º	Ensino Fundamental (Anos Finais)	14h00 às 16h30min	Ciências	O Sistema Solar - Planetas do Sistema Solar
				Língua Portuguesa	Gênero Textual - Conto Maravilhoso
				Arte	Elementos da Arte Visual
				Língua Espanhola	El Español en el Mundo
				Língua Inglesa	Verb To Be
				Educação Física	História da Educação Física e Cultura Corporal
				História	A História no Tempo e no Espaço
				Geografia	Paisagem e Espaço Geográfico
				Matemática	Resolvendo Problemas Envolvendo as Quatro Operações
				Ensino Religioso	Modo de Ser e Viver

Fonte: SEE, 2020

Apesar da televisão estar presente na maioria das casas brasileiras, não é um item plenamente universalizado, principalmente quando observamos a região norte e comparamos campo com cidade. Segundo dados da PNAD Contínua sobre a disponibilidade de televisores nas residências da região norte, mostra que 94,4% dos domicílios da zona urbana tem acesso ao item e 83,9% não possuíam. A ausência do aparelho não era o único problema, pois mesmo os que dispõem desse item em sua casa, poderia não acessar as aulas devido a cobertura do canal Amazon sat, veja abaixo

Figura 22. Municípios cobertos pelo canal Amazon sat.

MUNICÍPIO	TV	MUNICÍPIO	TV
CAPIXABA	NÃO	ASSIS BRASIL	SIM
ACRELÂNDIA	NÃO	PLÁCIDO DE CASTRO	SIM
BUJARI	NÃO	SENADOR GUIOMARD	SIM
EPITACIOLÂNDIA	NÃO	BRASILEIA	SIM
JORDÃO	NÃO	CRUZEIRO DO SUL	SIM
MARECHAL THAUMATURGO	NÃO	MÂNCIO LIMA	SIM
PORTO ACRE	NÃO	RIO BRANCO	SIM
PORTO WALTER	NÃO	SENA MADUREIRA	SIM
SANTA ROSA DO PURUS	NÃO	TARAUACÁ	SIM
RODRIGUES ALVES	NÃO	XAPURI	SIM
MANOEL URBANO	SIM	FEIJÓ	SIM

(HONORATO SANTOS, et al, 2021. p.376)

Podemos notar que, dentre os 22 municípios do estado, 10 não puderam acessar as aulas televisionadas, resultando na iniciativa não alcançando uma parcela dos alunos matriculados. Além disso, outro problema das videoaulas foi a falta de sincronia com os conteúdos ensinados pelos professores, pois começaram a ser exibidas em 22 de junho de 2020, enquanto as escolas foram fechadas em 17 de março do mesmo ano, com algumas iniciando atividades não presenciais já em março. Isso gerou um desencontro constante entre o que era transmitido na televisão e as atividades não presenciais realizadas pelas escolas.

Parte dos professores usavam as videoaulas como revisão de conteúdo, lembrando que essas aulas ficavam disponíveis na Plataforma Educ e também no YouTube, mas como já vimos no capítulo anterior, nem todos os alunos tinham acesso à internet e dessa forma, também ficavam sem esta possibilidade.

Para minimizar a falta de acesso à internet e tv no campo, a SEE também disponibilizou audioaulas pelas rádios Difusora Acreana e Aldeia FM, no entanto, essa iniciativa também não alcançava todos os alunos, nas palavras de Honorato Santos (2021) “tendo em vista as séries históricas da pesquisa, a posse do rádio vinha em decréscimo constante desde o ano de 2011”, podemos compreender que o aparelho de rádio tem reduzido, não significa que as pessoas deixaram de ouvir rádio, pode ser que o aparelho deixou de ser necessário para acessar programação radiofônica. Por outro lado, Honorato Santos (2021) assevera que “em 2015, apenas 39,89% dos domicílios do Estado do Acre possuíam pelo menos um aparelho de rádio. Desse total, 27,55% encontravam-se na zona urbana e 12,34% na zona rural.”

A escassez abre espaço para o improvisado, para soluções rápidas e provisórias, para criatividade adaptativa. Podemos comparar o Ensino não presencial com algo feito de improvisado com os recursos que existiam no momento, uma solução rápida para um problema que necessitava de urgência. Cada escola precisou criar o seu formato de Ensino não presencial, como vimos até aqui, internet, tv e rádio separadamente não seriam suficientes, e também não poderiam ser desprezadas, a utilização de todas, mais o incremento de materiais impressos, produzido pelos professores foi o caminho mais usado.

Cada escola foi experimentando até definir como iria desenvolver as atividades não presenciais, as escolhas consideravam as diferenças entre o público da escola, sendo assim, cada escola criou o seu próprio caminho com as orientações e recursos disponíveis, por isso se tornou impossível para rede estadual instituir algo que servisse para todo o estado. O uso de diferentes formas de trabalho em uma

mesma escola foi comum, sendo um dos motivos para elevação da carga de trabalho docente. Nesse contexto, uma pergunta se faz pertinente: como é planejar e ensinar História por meio de atividades não presenciais?

2.5 Ensinando História no Ensino Não Presencial sob a pandemia: exemplos

O ensino remoto trouxe à tona discussões sobre o papel crucial da escola como uma instituição moderna, bem como o papel do professor na sociedade da informação. É inegável que a humanidade existiu sem escolas em algum momento e que é teoricamente possível viver sem essa instituição. Reconhecemos a necessidade de reformas constantes na escola. No entanto, não devemos cometer o equívoco de ignorar as transformações pelas quais a escola passa, conforme destacado por Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

A escola é uma das instituições sociais moderna que continua existindo entre nós, nestes tempos de crise da modernidade. Instituição que ainda goza de prestígio social, se comparada com outras instituições modernas, como o manicômio e a prisão, cada vez mais contestados e defrontados com propostas inéditas de extinção ou reforma radical. (Albuquerque, 2019, p.234).

Contrariando o que o autor considera, nos parece que a escola ainda é muito relevante para o ensino e a aprendizagem dos alunos, principalmente quando consideramos a formação integral de um sujeito constituído pelas dimensões, sociais, culturais, emocionais, físicas e cognitivas.

Nesta anunciada crise da instituição escolar, um tema que se debate, cada vez com maior vigor, é o lugar do professor. Como fica o professor nessa realidade escolar que parece tornar-se cada vez mais hostil? Atravessada e sitiada por mudanças econômicas, políticas, sociais, e culturais diversas, a escola, e com ela a profissão docente, tal como foi definida na modernidade, parece estar em processo de se inviabilizar, ou, no mínimo, de perder a importância e a centralidade social que já teve. (Albuquerque, 2019, p.234).

Da mesma forma, o contexto do ensino não presencial, mostrou a necessidade, importância e centralidade do professor, não queremos com isso afirmar que o aluno é sem luz e o professor é o único detentor do conhecimento, mas ressaltar a necessidade das relações humanas, e que a escola, mesmo que de forma precária, oferece essa interação para professores e alunos.

A presença professor-aluno e aluno-aluno na dinâmica do espaço da sala de aula, foi um dos pontos de destaque para pensarmos o ensino de História, seja antes, durante e até mesmo depois da pandemia, a interação social tem grande valor

construtivo, que o virtual nem sempre é capaz de oferecer

Se, ao contrário, entendemos que a finalidade [da História escolar] é pensar historicamente, concebendo a disciplina História como um saber elaborado em torno de hipóteses, perguntas, debates historiográficos, cujo papel é dotar os estudantes de instrumentos de análise, compreensão e interpretação para construir sua própria representação do passado e colocá-la a serviço da cidadania democrática, então a interação viva e potente entre os sujeitos parece ser fundamental. Neste caso, se perde muito com a interdição da aula presencial e também com a ausência de interação virtual qualificada. (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021, p. 21)

Por outro lado, podemos destacar alguns trabalhos desenvolvidos no ensino de História não presencial, como o que ocorreu no campus do Instituto Federal em Betim, Minas Gerais, no trabalho publicado pelas professoras, Luana Carla Martins Campos Akinruli e Martha Rebelatto, com o título, “Desafios e aprendizagens no ensino de História em tempos de pandemia: uma experiência de interdisciplinaridade com a Pré-ONHB” narram a experiência de um projeto interdisciplinar usando a Plataforma Moodle.

Para entender o projeto é necessário saber que a Olimpíada Nacional em História do Brasil é um evento que ocorre todos os anos, envolvendo professores e estudantes da educação básica, em formato presencial, no entanto, em 2020 isso se tornou inviável

Nesse cenário, no início de abril de 2020, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) anunciou que realizaria uma adaptação ao projeto original para que pudesse ocorrer de maneira mais compacta e integralmente on-line, sendo intitulada de Pré-ONHB. Essa modalidade seria gratuita e composta por quatro fases virtuais nas quais os participantes deveriam responder às questões de múltipla escolha e realizar tarefas e desafios propostos. Diferentemente do formato original, não haveria eliminação a cada fase da competição, de modo que o participante poderia aproveitar todas as etapas e ao final receber um relatório de desempenho e certificado de presença. (AKINRULI e REBELATTO, 2022. p.83-84)

As autoras destacam como ponto positivo o envolvimento engajado dos professores dos outros componentes curriculares, tornando as atividades interdisciplinares uma realidade que não acaba com a necessidade das “fronteiras” de cada componente, mas torna essas fronteiras mais porosas, diante disso, o debate sobre a interdisciplinaridade foi algo possível.

As professoras relatam dificuldades em acesso tanto dos professores como dos alunos, além das limitações de quantidade de participantes impostas pelas

plataforma gratuitas, falhas e perdas de prazo nos envios dos alunos por falta de internet.

A solução encontrada foi a transmissão do debate pelo canal de Youtube do campus de forma não linkada (off-line), tendo a funcionalidade do chat ativada para que os alunos pudessem participar enviando perguntas e comentários. Os demais encontros síncronos ocorreram simultaneamente pelo Meet e Youtube, tendo apoio das monitoras da disciplina de História, além de outras duas alunas voluntárias, no sentido de mediar as perguntas para os professores e demais colegas, bem como controlar a presença dos alunos. (AKINRULI e REBELATTO, 2022. p92)

Para não alongar muito esse exemplo, podemos destacar dois pontos positivos, que segundo as autoras, foram relevantes, o primeiro foi a interdisciplinaridade e o segundo foram os debates desenvolvidos, essa experiência foi avaliada da seguinte forma

Nossa análise de que o projeto teve êxito se pauta ainda nos testemunhos deixados pelos alunos ao instigarmos a deixarem um comentário sobre a experiência de participar da Olimpíada. O retorno foi majoritariamente positivo, inclusive daqueles que reconheciam não gostar muito de História. Dos 465 comentários, 52 pontuaram que não gostaram da proposta ou fizeram ressalvas sobre como foram conduzidas as atividades e 413 relataram comentários positivos. (AKINRULI e REBELATTO, 2022. p.96)

Outro caso caso que podemos citar é o trabalho do professor Robson Ferreira Fernandes, da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que propôs em julho de 2020, “uma atividade estética que tinha como um dos pilares o tema do racismo, vinculado ao movimento da hashtag #BlackLivesMatter (tradução livre: #VidasNegrasImportam) que impulsionou a internet”.

O plano de aula teve como área de conhecimento as ciências humanas - componente curricular de História, e foi uma atividade não presencial para o ensino fundamental - anos finais. O plano de aula foi elaborado segundo o Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, nº 179, de 14 de abril de 2020 para o regime de atividades não presenciais. O tema proposto era: “Mais do que uma hashtag, vidas negras importam”. Este plano tinha como objetivos (i) compreender historicamente a escravidão no Brasil e suas interfaces, (ii) compreender a expansão da escravidão africana, (iii) analisar os impactos do racismo na sociedade brasileira e mundial, e (iv) entender o racismo e as violências via contexto educacional. (FERNANDES, 2021. p.2)

Após as leituras e vídeos encaminhados pelo professor, foi proposto como

atividade uma produção artística, no cenário de isolamento social físico que dificulta o debate, a proposta poderia produzir a síntese das reflexões realizadas pelos alunos de forma criativa

A produção da atividade foi uma obra de arte com uma frase de efeito sobre os temas apresentados. Além de estarmos vivendo uma pandemia global que é agravada por mortes de pessoas negras, ora pela violência policial, ora pelo racismo ou ambos, se fez necessário usar recursos e outras tecnologias para dinamizar o Ensino de História. Não é hora de nos omitirmos e a intervenção artística foi (e continua sendo) um ato político educacional. A obra tinha que demonstrar a autoria do/a estudante sobre o estudo realizado; a imagem podia ser feita através de uma folha A4 e enviada por foto para o professor, ou por programas de computadores como o paint, ou photoshop etc. A avaliação do processo seguiu a Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020. (FERNANDES, 2021.p4)

A Proposta foi bem aceita e teve um bom resultado, mas como é bom lembrar, vivemos em um período em que a autonomia da regência de aula passa por ataques, sendo esse um dos exemplos de luta pela liberdade de ensinar. Uma mãe ficou insatisfeita com a nota do filho e realizou denúncia sobre a prática pedagógica do professor, que segundo ela, caracterizava “doutrinação”. Casos como esse devem nos alertar para aquilo que não podemos perder como professores, direito garantido pelo Estado e graças a isso, podemos citar tanto a boa prática como a vitória da autonomia pedagógica.

Esses exemplos são apresentados no contexto do trabalho com o objetivo de examinar o potencial das atividades não presenciais. Esse período evidenciou que sim, é possível realizar atividades produtivas que promovem a aprendizagem fora do ambiente presencial. No entanto, também destacou o quão difícil e desafiador é trabalhar em um formato para o qual os professores não foram especificamente treinados e no qual os alunos não estão acostumados. Além disso, há pressões provenientes daqueles que desejam impor suas visões de mundo sobre a escola e a prática docente.

Seja como for, uma questão que se coloca é até que ponto as instituições que ofereceram a educação não presencial em virtude do Covid 19 tinham condições de efetivamente oferecer essa modalidade de ensino? Ou mesmo, como essa modalidade de ensino foi ofertada? Como foi a experiência de ensinar história sob a pandemia e a educação não presencial?

CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO NÃO PRESENCIAL

Neste capítulo, apresentamos o perfil dos onze docentes de História que responderam aos questionários sobre suas experiências relacionadas ao trabalho docente no contexto pandêmico e que atuaram nas escolas situadas no zoneamento pedagógico da Baixada do Sol, em Rio Branco, Acre. A partir das entrevistas é possível perceber como esses profissionais usavam as tecnologias no seu cotidiano antes da pandemia, se faziam ou não uso pedagógico desses recursos em sala de aula e/ou fora dela e também os motivos para usar ou não.

De outra parte, o capítulo é dedicado a registrar as narrativas dos docentes conhecendo suas particularidades na atuação com a educação não presencial no contexto das turbulências e afetações vivenciadas durante a pandemia, bem como entender como esse docentes sem formação inicial, nem continuada, para lidar com esse realidade e com as novas tecnologias da informação e comunicação na escolarização, conseguiram atuar didaticamente e criar suas aulas. Ademais também vamos compartilhar as práticas exitosas que surgiram nesse momento de crise e saber como os professores avaliaram o ensino durante a pandemia.

Para chegar às representações do viver e exercitar a docência pandêmica dessas onze experiências, recorreremos às respostas fornecidas pelos colaboradores da pesquisa, os quais foram submetidos a questionários (ver anexo) que abordaram esses temas específicos:

- O uso das novas tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor em sala de aula antes da pandemia;
- A capacitação recebida ou não para o uso das tecnologias de forma geral e na pandemia;
- O ensino de História e as estratégias usadas no durante as restrições da pandemia;
- A avaliação dos professores sobre a ensino não presencial;
- As implicações psicológicas e emocionais do cotidiano vivido sob as condições pandêmicas.

3.1 Os Historiadores-docentes participantes

A pesquisa buscou mapear os historiadores professores que atuavam no componente curricular “História” do ensino fundamental, anos finais, em escolas estaduais situadas no zoneamento pedagógico da Baixada do Sol, sendo conformado por cinco escolas¹, constituindo um universo de dezessete docentes dos quais onze efetivamente se dispuseram a colaborar respondendo ao Questionário 1, que tratava de questões sobre o ensino não presencial, e desses, cinco responderam ao Questionário 2, que tratava sobre o ensino de História durante a pandemia em 2020.

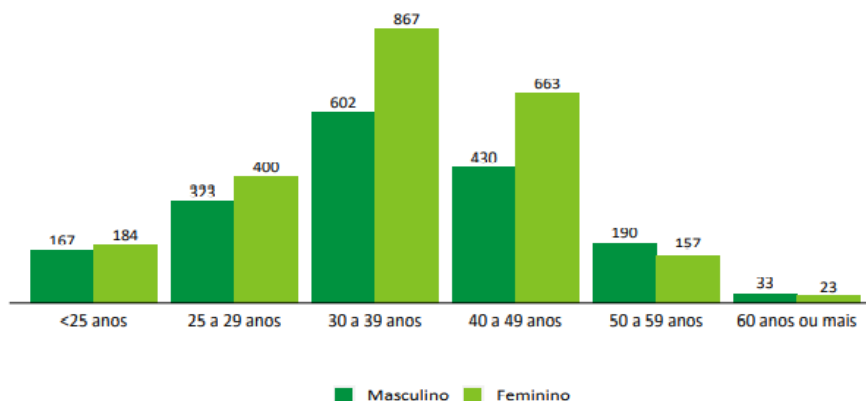
Esses docentes eram conhecidos pelo pesquisador em virtude da sua condição de Assessor Pedagógico, da Área de História, da Secretaria de Educação do Estado do Acre, atuante na área pedagógica da Baixada do Sol, o que viabilizou o seu acesso aos mesmos e o convite para participarem via resposta aos dois Questionários eletrônicos (google forms), os quais foram aplicados em duas ocasiões: o Questionário 1, em março de 2021, e o Questionário 2, em abril de 2023.

Os colaboradores tinham idades variando entre 22 e 65 anos, o que denota uma questões relevantes relativo às diferentes faixas etárias de docentes presentes em sala de aula, uma vez que, a despeito de terem nascidos em décadas diferentes, viveram e atuaram no exercício da docência no mesmo período pandêmico, submetidos a situações semelhantes, em estágios bem diferentes da vida, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, o que implica em situações um tanto quanto peculiares quanto à como lidar com a nova realidade na qual a tradicional experiência de sala de aula já não seria fator de facilitação para a prática do ensinar.

Considerando a variável gênero, o grupo de docentes que participaram da pesquisa era formado por sete professoras e quatro professores, correspondendo a 63,6% e 36,4%, respectivamente. A predominância de mulheres como docentes em História guarda sintonia com os dados relativos à presença de docentes, em geral, nos anos finais do ensino fundamental, no Acre, conforme informa o Inep (ver Figura 2 – Proporção idade/sexo entre docente do ensino fundamental, anos finais/Acre), em que de um universo de 3.649 educadores, 2294 são mulheres (62,86%) e 1355 são homens (37,14%) e confirma as teses relativas à historicidade da feminilização do trabalho na educação básica (VIANNA, 2013).

¹ As escolas nas quais atuavam os docentes participantes são estas: Marilda Gouveia Viana; Padre Diogo Feijó; Serafim da Silva Salgado; Tancredo Almeida Neves; Prof.^a Marina Vicente Gomes.

Figura 23 – Proporção idade/sexo entre docente do ensino fundamental, anos finais/Acre.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do censo da Educação Básica.

Podemos observar que a diferença entre homens e mulheres na docência, atuando no segmento estudado, é pequena quando observamos a faixa etária menor que 25 anos, essa diferença aumenta entre os 25 a 29 anos, cresce nas faixas etárias de 30 a 39 e permanece grande entre 40 e 49 anos, o que tem correspondência com a interpretação proposta por Vianna (2013, p. 166) do aumento do número de homens na educação básica, o que, entretanto, não implica em mudanças significativas em relação aos significados da feminilização do trabalho docente atribuídos ao longo do tempo.

De qualquer forma, a seguir, serão apresentadas brevemente algumas características dos docentes participantes, como idade, tempo de experiência em sala de aula, regime de trabalho, formação superior e se essa formação foi presencial ou à distância. Para preservar o sigilo dos respondentes e das respostas, utilizamos numerais identificadores para cada colaborador da pesquisa. Vamos às características:

Professor(a) 1 – é um professor de 37 anos de idade, com 7 anos de docência e possui um contrato provisório com o Estado, tem graduação em licenciatura em História, formado na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 2 – É uma professora de 65 anos de idade, com 29 anos de experiência na docência, é do quadro de efetivo do Estado, acumula dois contratos de trabalho

com o Estado, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 3 – é uma professora de 49 anos de idade, com 27 anos de docência, é do quadro de professores efetivo do Estado, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 4 – é um professor de 22 anos de idade, com 2 anos de docência, possui um contrato provisório com o Estado, possui graduação em licenciatura em História, formado na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 5 – é uma professora de 36 anos de idade, com 12 anos de docência, é do quadro de professores efetivos do Estado, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 6 – é uma professora de 39 anos de idade, com 13 anos de docência, faz parte do quadro de professores efetivos do Estado, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 7 – é um professor de 37 anos de idade, com 3 anos de docência, possui um contrato provisório, possui graduação em licenciatura em História, formado na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 8 – é uma professora de 33 anos de idade, com 12 anos de docência, faz parte do quadro de professores efetivo do Estado, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 9 – é uma professora de 39 anos de idade, com 16 anos de docência, possui um contrato provisório, possui graduação em licenciatura em História, formado na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 10 – é uma professora de 46 anos de idade, com 20 anos de docência, faz parte do quadro de professores efetivo do Estado, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

Professor(a) 11 – é um professor de 28 anos de idade, com 2 anos de docência, acumula um contrato provisório e um efetivo, possui graduação em licenciatura em História, formada na modalidade presencial pela Universidade Federal do Acre.

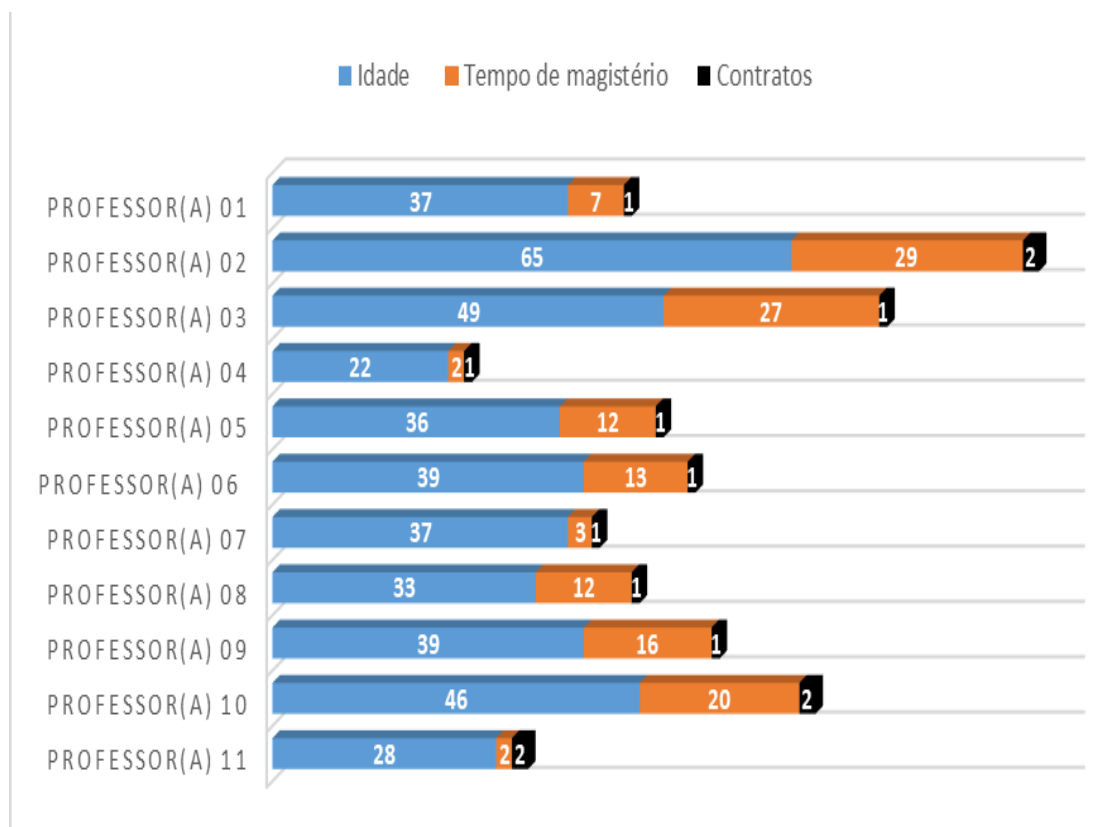
A relação entre idade, tempo de magistério, quantidade e qualidade de

contratos (ver “Gráfico 1, Idade, tempo de magistério e contratos”) há implicações significativas para caracterizar a diversidade dos docentes que colaboraram com a pesquisa, isso porque, conforme as variáveis sejam consideradas, haviam implicações nas condições de cada docente.

Se considerarmos o tipo de contrato, efetivo ou provisório, é inquestionável que o efetivo carregava consigo uma série de benefícios em relação ao provisório, isso porque, aquele tinha estabilidade funcional, direito à progressão na carreira, aposentadoria via Acreprevidência, enquanto este tinha contrato com duração máxima de 24 meses, imobilidade de carreira, aposentadoria do INSS.

Considerando o tempo de serviço como educadores e a idade, é possível inferir que os docentes mais experientes já teriam uma maior habilidade para lidar com a cultura escolar e com questões burocráticas. No entanto, poderiam encontrar desafios em se adaptar às novas realidades tecnológicas. Por outro lado, os docentes mais jovens, embora possam ter menos experiência, cresceram em um ambiente onde as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são comuns, o que lhes confere uma maior capacidade de se ajustar às novas realidades. Eles podem ter mais facilidade em lidar com as demandas tecnológicas, pois não estão tão profundamente imersos na cultura escolar tradicional.

Gráfico 1. Idade, tempo de magistério e contratos



Fonte: elaborado pelo autor.

Após essa breve caracterização dos docentes, buscaremos compreender como eram os usos das tecnologias de informação e comunicação antes da pandemia por eles. Na sequência tratamos de nos aproximar da utilização das TIC's pelos docentes no seu cotidiano no contexto pré-pandêmico.

3.2 O uso da tecnologia no cotidiano dos docentes antes da pandemia.

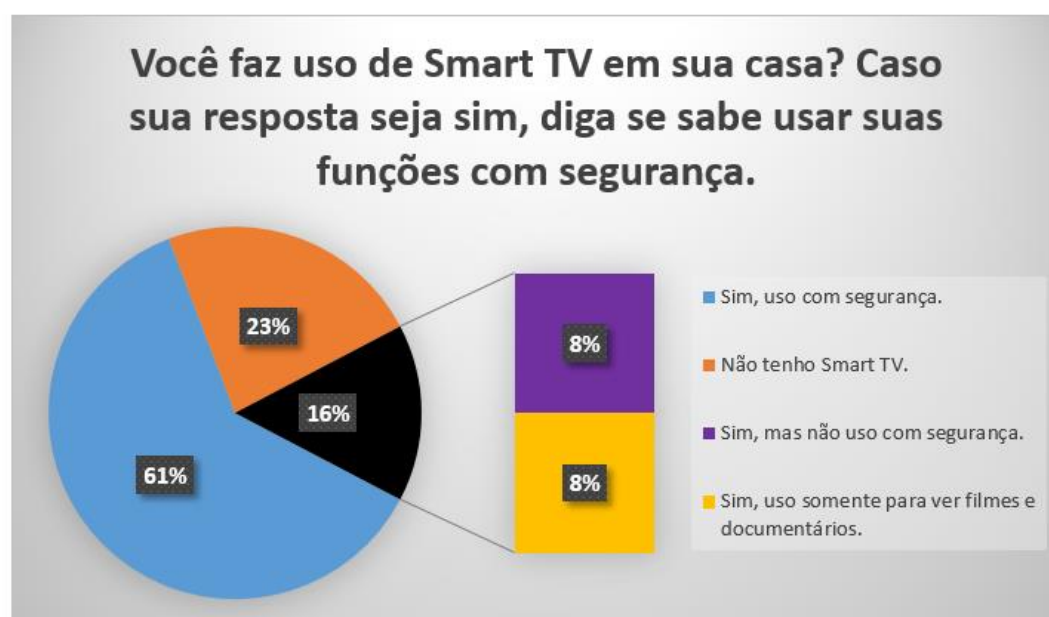
Os docentes, assim como tantos outros profissionais e grande parte da população brasileira, faziam uso rotineiro das novas tecnologias de informação e comunicação, antes da pandemia, isso porque as mesmas se impunham no cotidiano urbano de então e pouco a pouco já reconfiguraram as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo sua presença naturalizada.

Podemos falar que o uso de diversas tecnologias era comum no cotidiano desses onze docentes, pois quando perguntados sobre o uso das mesmas no período precedente ao Covid-19, responderam que usavam smartphones, smart Tv; que acessavam plataformas de streaming, navegam em redes sociais; que lidavam com email; que faziam compras e pagavam contas pela internet; que usavam aplicativos

de transporte urbano; que escutavam rádio digital em casa ou no carro.

O simples acesso e uso dessas tecnologias, entretanto, não garante o seu manuseio seguro. Quando questionados sobre o uso seguro da Smart TV, a maioria dos participantes afirmaram (Ver Gráfico 2, O uso seguro da Smart TV por docentes) que possuíam o aparelho, mas 8% deles usavam a Smart Tv sem segurança e outros 8% utilizavam-na de modo a explorar pouquíssimos recursos disponíveis no aparelho, isso porque basicamente apenas assistiam a filmes e documentários, denotando que o acesso ao equipamento tecnologicamente avançado e com recursos inúmeros não é garantia de conhecimento para explorá-los. Enfim, 16% desses professores subutilizavam a Smart Tv.

Gráfico 2. O uso seguro da Smart TV por docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos que conviver com uma tecnologia, seja ela qual for, não é sinônimo de domínio técnico (SANTAELLA, 2012), isso vale, sobretudo, para as novas tecnologias de informação e comunicação. É possível falar que para aqueles que não dominam a técnica, ainda que exista diferença entre a Smart TV mais simples e a mais completa em recursos, essa diferença não será relevante para o nível de uso destas pessoas, haja posto a superficialidade do uso.

Alguns hábitos antigos foram atualizados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como por exemplo, ouvir a programação de rádio. Escutar rádio, antigamente, necessitava de um aparelho específico, hoje se pode acessar de diversas maneiras, como é o caso da rádio web que pode ser acessada pelo

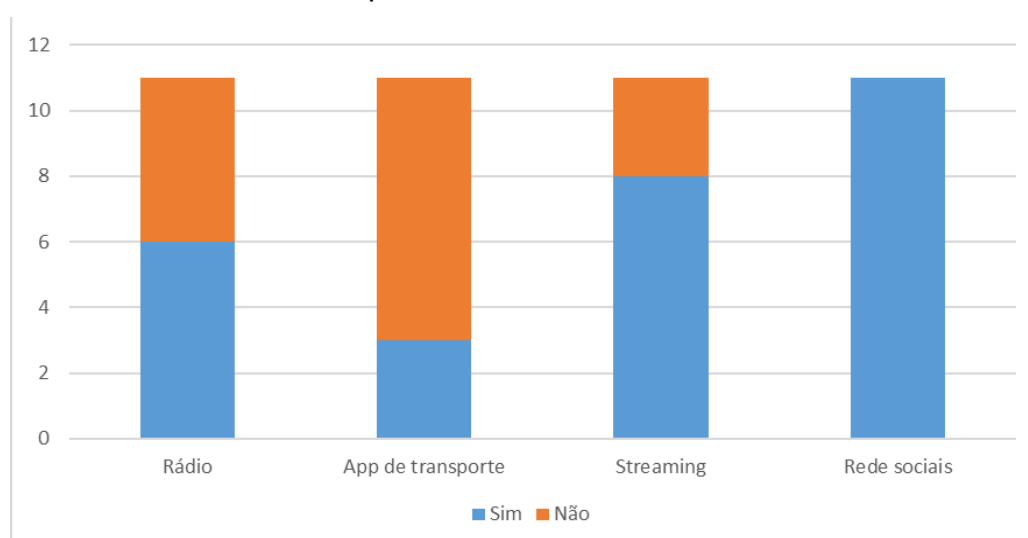
smartphone, por aplicativo, pelo computador ou tablet, podendo escolher ouvir com uso de fone de ouvido, individualizando a experiência que antes era coletiva. Mesmo que existam novas formas de acessar o conteúdo das rádios, o veículo “rádio” ainda é, relativamente, muito utilizado pelos participantes da pesquisa (Gráfico 3, Uso de novas TIC's, por docentes, 2021), isso porque ao serem perguntados se escutavam as rádios cotidianamente, mais da metade dos professores responderam que ouvem rádio.

De outra parte, as novas TIC's inventaram uma nova forma de acessar conteúdos digitais como filmes, músicas, programas de entretenimento, séries, novelas, através de plataformas de Streaming, que fazem a transmissão de conteúdos pela internet, ao vivo ou gravados, como Globo Play, Netflix, Prime Vídeo, Spotify, Deezer, Disney+, entre outras. Os docentes, quando questionados sobre a utilização rotineira de Streaming, oito deles responderam afirmativamente.

Outros recursos que, ao serem perguntados, evidenciaram ser muito utilizados pelos professores, foram as redes sociais como Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter, Telegram, Tiktok, Pinterest. Onze de onze participantes indicaram que fazem o uso de redes sociais no seu dia-a-dia, ficando explícita a importância que essas novas TIC's possuem na comunicação, no acesso a conteúdos e às informações pelos docentes.

De outra parte, quase ninguém dentre os colaboradores deste trabalho indicaram utilizar aplicativos de transporte urbano como Uber, 99, In Drive, em suas rotinas diárias, apenas dois informaram lançar mão desse recurso de mobilidade urbana.

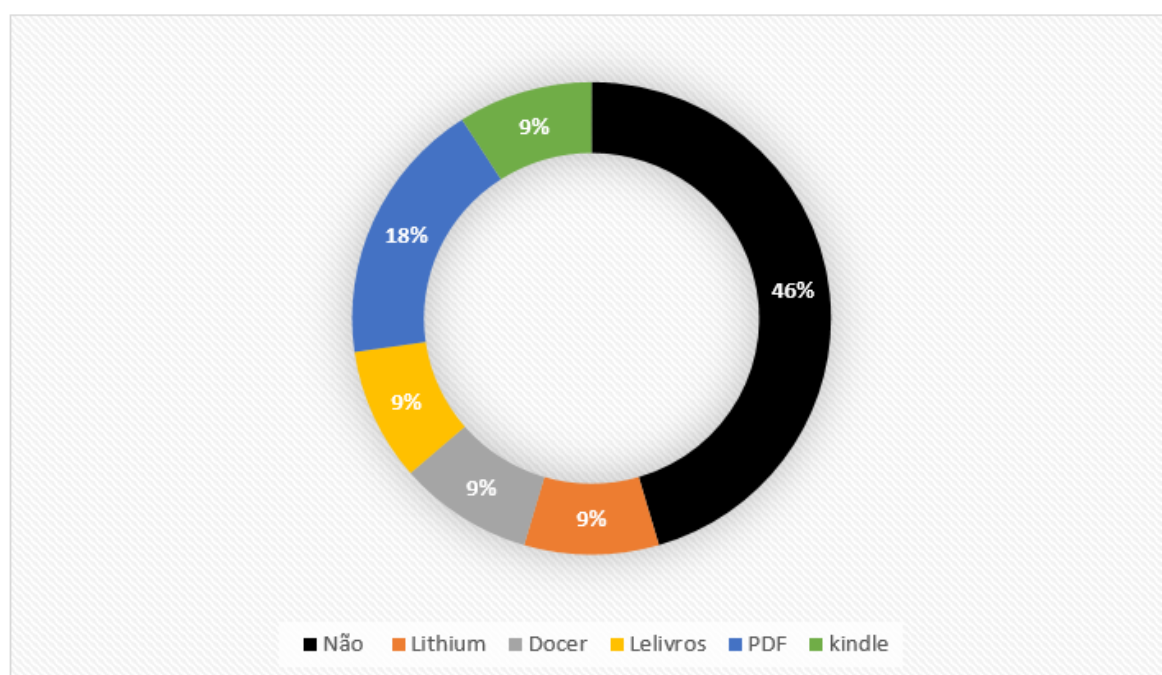
Gráfico 3. Uso de novas TIC's, por docentes, 2021



Fonte: elaborado pelo autor

Mesmo que o uso das novas TIC's servissem, predominantemente, para fins de entretenimento, conforme as respostas dos docentes às perguntas oferecidas, quando questionados se utilizavam algum recurso digital para ler livros e/ou se manter informado, apenas 54% respondeu afirmativamente, isso porque o mundo digital oferece inúmeras possibilidades de recursos para aprendizagem, como aqueles destinados à leitura ou à acessar conteúdos publicados a exemplo do Lithium, do Docer, do Lelivros, do Kindle e do PDF (ver Gráfico 4, Leitura por TIC's por docentes, 2021)

Gráfico 4, Leitura por TIC's por docentes, 2021



Fonte: elaborado pelo autor

Podemos observar que mesmo antes da pandemia, uma parte dos docentes já utilizavam algum recurso para ler livros e se manter informado, enquanto outra parte significativa (46%) não recorria a essas ferramentas que acabam oferecendo aos usuários o acesso a diversas obras gratuitas.

Pelo que conseguimos observar, as tecnologias da informação e comunicação não eram inteiramente desconhecidas pelos docentes, pois estes, em certa medida, dispõem e manuseiam essas TIC's, no entanto percebemos que o uso dessas TIC's estava distante das escolas pesquisadas, como veremos no próximo tópico.

3.3 - A estrutura das escolas e o uso das tecnologias antes pandemia

Vimos anteriormente que as tecnologias estão presentes no ambiente escolar há muito tempo, de alguma forma, os aparatos disponíveis para professores e alunos exercem um papel importante no planejamento e dinâmicas das aulas, os recursos não determinam as escolhas dos professores, mas limitam o horizonte de possibilidades, por isso buscamos saber como as escolas estavam equipadas, em especial, recursos associados às TIC's ou ao mundo digital pois, segundo Nóvoa, “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade.” (2001)

Como os docentes, depois da eclosão da pandemia e das restrições de circulação, passaram a ter que viver suas rotinas pedagógicas dentro de parâmetros inusuais, até então, interessava-nos saber se mesmo antes do período de emergência sanitária eles já tinham experiências com recursos educacionais digitais ou ligados às TIC's. Para isso fizemos um levantamento e sistematização nos microdados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021), das escolas nas quais os docentes ministravam aulas (ver Tabela 6, microdados do Censo Escolar, Recursos digitais, 2020), que registrava uma série de recursos e dispositivos vinculados ao mundo digital tal como: Laboratório de informática; Computador; Computador por aluno; Desktop para aluno; Quantidade de desktop para aluno; Computador portátil; Quantidade de computador portátil por aluno; Tablet para aluno; Quantidade de tablet por aluno; Internet; Internet para aprendizagem; Acesso à internet em computador; Acesso à internet em dispositivo pessoal; Internet banda larga; Impressora; Impressora multimídia; Scanner; Equipamento de DVD; Quantidade de equipamentos de DVD; Equipamento de som; Quantidade de equipamentos de som; Televisor; Quantidade de televisores; Lousa digital; Quantidade de lousa digital; Equipamento multimídia; Quantidade de equipamento multimídia; Copiadora.

Com a sistematização, a partir do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021) dos recursos digitais disponíveis nas escolas podemos ter uma ideia da habilitação das escolas, antes da pandemia, na oferta suficiente ou não de ferramentas do mundo digital que poderiam auxiliar os professores na construção de suas aulas.

Nome da escola	Marilda Gouveia Viana	Padre Diogo Feijó	Serafim da Silva Salgado	Tancredo Almeida Neves	Prof. ^a Marina Vicente Gomes
Recursos disponíveis					
Laboratório de informática	N	S	S	S	N
Computador	S	S	S	S	S
Computador por aluno	N	N	N	N	N
Desktop para aluno	S	S	S	S	N
Quantidade de desktop para aluno	5	5	5	2	0
Computador portátil	N	S	S	N	N
Quantidade de computador portátil por aluno	0	3	2	0	0
Tablet para aluno	N	N	N	N	N
Quantidade de tablet por aluno	0	0	0	0	0
Internet	S	S	S	S	S
Internet para aprendizagem	S	S	N	S	N
Acesso à internet em computador	N	S	S	S	N
Acesso à internet em dispositivo pessoal	N	N	N	N	N
Internet banda larga	S	S	S	S	S
Impressora	S	S	S	S	N
Impressora multimídia	N	S	S	N	S
Scanner	N	N	S	N	N
Equipamento de DVD	S	S	S	S	S
Quantidade de equipamentos de DVD	5	5	5	3	9
Equipamento de som	N	S	S	N	S

Quantidade de equipamentos de som	0	3	3	0	2
Televisor	S	S	S	S	S
Quantidade de televisores	1	3	3	2	1
Lousa digital	N	N	S	N	N
Quantidade de lousa digital	0	0	1	0	0
Equipamento multimídia	S	S	S	S	N
Quantidade de equipamento multimídia	4	8	5	3	0
Copiadora	N	N	N	N	N

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do censo escolar 2020, disponíveis no inep

A partir dos Microdados do Censo Escolar de 2020, observamos que nenhuma das escolas dispõem de computador ou tablet individuais para os alunos, apesar de contarem com laboratório de informática mas com pouquíssimos equipamentos, fatos que indicam que as escolas se encontram parcamente habilitadas para o uso didático desses equipamentos no processo de ensino.

Além disso, a falta de acesso à internet (wi-fi) para dispositivos móveis, como smartphones, que poderiam servir como alternativa na ausência de outros equipamentos, tornava-se igualmente problemática. Isso ocorria porque o acesso à internet em dispositivos pessoais não era disponibilizado em nenhuma das escolas estudadas, o que limitava sua utilidade, já que não alcançava todos os alunos.

As escolas, segundo o Censo, possuíam computador e internet banda larga, entretanto, por conhecimento empírico do pesquisador que frequentava as escolas pesquisadas na qualidade de Assessor Pedagógico, esses recursos eram majoritariamente usados para fins administrativos, sendo o acesso ao corpo docente e discente extremamente limitado e restrito, não sendo portanto dado destino didático aos mesmos.

Compreendemos, por meio dos microdados das escolas, que a quantidade de multimídias disponíveis não era suficiente, haja visto o quantitativo de turmas que com exceção da escola Padre Diogo Feijó que tinham 16 turmas, todas as outras

contavam com 12 turmas por turno, tornando esse um recurso escasso e possivelmente sendo um desestímulo.

Esses problemas identificados pelo Censo são corroborados nas falas dos professores participantes da pesquisa que, quando indagados sobre as principais dificuldades para o uso da tecnologia em sala de aula, foram unânimes em reconhecer as limitações concretas para a utilização das mesmas no dia-a-dia didático.

Conforme relatado pelo Professor 10, as dificuldades enfrentadas eram de diversas naturezas, indo desde problemas com a infraestrutura da escola até a falta de equipamentos adequados. Isso o obrigava, caso desejasse utilizar recursos tecnológicos, a providenciar seu próprio computador, caixa de som e datashow. Em algumas situações, chegou ao ponto de precisar recorrer a uma extensão elétrica pessoal para suprir as necessidades de energia.

Pensando na dimensão do ensino digital e na necessidade dos recursos eletrônicos para que isso pudesse ocorrer, o Professor 4 foi enfático ao dizer que faltava “recursos tecnológicos na escola”, desde “computador”, passando por “projeter”, chegando ao “multimídia” (data-show), no que foi corroborado pelo Professor 9 que disse que “o multimídia era bastante disputado”.

Mesmo não sendo um recurso que está associado às novas tecnologias, a copiadora xerox coloca-se como uma ferramenta importante para facilitar o acesso a materiais impressos para além do que consta nos materiais didáticos, e, no período pandêmico poderia servir como mecanismo de reprodução de conteúdos previamente preparados por docentes para chegar a discentes sem acesso à internet ou à instrumentos digitais. Lendo os Microdados (Tabela 6), fica evidente a grave ausência de copiadoras, pois inexistiam nas escolas, se estivessem à disposição, elas poderiam facilitar atividades produtivas tanto para os professores como para os alunos.

Enfim, a “estrutura das escolas” segundo o Professor 1, sintetizava um conjunto de carências tecnológicas, de infraestrutura, de acesso às TIC's às quais se somavam dificuldades organizacionais das unidades escolares, e a falta de preparo para, caso estivessem disponíveis os recursos digitais, os docentes pudessem utilizá-los nas atividades didáticas.

Nesse sentido, a escola como instituição precisaria atualizar sua estrutura física, adequando as salas, laboratórios e demais ambientes para explorar seus potenciais educativos, mas também era necessário repensar a forma como

organizava seu próprio funcionamento para dar o suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia reduziu os poucos recursos disponíveis nas escolas a praticamente nada, pois estes não podiam mais ser acessados pelos docentes durante as restrições sanitárias. Observamos, com isso, uma mudança significativa em um cotidiano já atravessado por limitações quanto à incorporação das novas TIC's às rotinas didáticas. A nova realidade se impôs e gerou um ambiente no qual, segundo (NÓVOA, 2001), “todo professor” deveria “ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende! As novas circunstâncias exigiam uma disposição para “a atualização e a produção de novas práticas de ensino”, e estas “só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas”, de acordo com Nóvoa (2001) que complementa dizendo que “essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos” (2001).

Com a pandemia a escola passou a funcionar fora de um espaço físico unificado, não podendo ser localizada em um endereço; nesse momento, deixou de ser tijolo e cimento organizado; estava espalhada por diversas casas e, no extremo a escola se confundia com os seus agentes, o que quer dizer, cada docente “era a escola”.

O ensino não presencial, provocou a urgência do trabalho coletivo, pois somente a cooperação e o compartilhamento de conhecimento poderia gerar respostas mais coerentes com a nova realidade e enfrentar um dos problemas identificados mesmo antes da pandemia era falta de habilidade para inserir as novas TIC's no cotidiano das aulas seja presencial, seja, como teve que ser, remotamente.

O uso de tecnologias exige uma série de conhecimentos das quais eles não tinham ou não se sentiam seguros para usar, conforme disse o Professor 5, sobre suas dificuldades para o uso da tecnologia em suas aulas. Essas dificuldades de capacitação associada à ausência dos recursos tecnológicos à disposição dos docentes no período pré-pandêmico os deixariam em condições um tanto aflitivas quando a pandemia se impôs, o que exigiu uma sobredose de esforço na tentativa de superar essas limitações seja técnica, seja de acesso aos recursos tecnológicos de docentes e discentes.

Observamos que os docentes participantes desta pesquisa, embora fizessem uso de alguns recursos digitais em seu cotidiano pessoal, esses usos eram

principalmente intuitivos e superficiais. Na rotina escolar, a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos resultava na falta de demanda ou até mesmo na desestimulação para desenvolver habilidades em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em suas práticas pedagógicas. Isso ocorria porque era muito desafiador ministrar aulas utilizando tecnologias digitais. Além disso, muitos docentes não receberam formação inicial e contínua sobre como usar as TICs de maneira pedagógica. Em resumo, a chegada da pandemia transformou o papel de ser docente de História em um grande desafio para esses profissionais. A seguir mapeamos o que foi proposto para superar, em parte, esse problema.

3.4 Capacitação para o uso das tecnologias de forma geral e na pandemia.

Utilizar smartphones, plataformas de streaming, redes sociais ou recursos digitais para atividades fora do ambiente escolar não garante automaticamente seu uso didático efetivo em sala de aula. É amplamente reconhecido que a incorporação de novas metodologias e tecnologias no ensino não ocorre simplesmente pela disponibilidade desses recursos. Se o papel de ser docente fosse apenas apertar um botão, a inclusão de novidades técnicas poderia ocorrer de maneira mecânica. No entanto, quando se trata de educação, o processo é muito mais complexo e envolve adaptação, planejamento e consideração cuidadosa do contexto e das necessidades dos alunos.

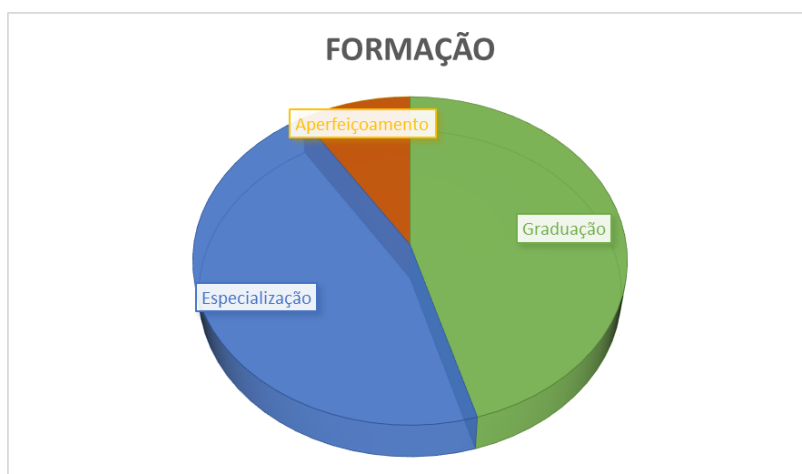
Segundo a “Pesquisa TIC Educação 2019”, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), no tocante à condição da formação dos professores para atuar com ferramentas digitais, foi possível perceber que

A falta de um curso específico sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e de aprendizagem foi citada por 59% dos professores de escolas públicas urbanas e por 29% dos professores de escolas particulares como uma dificuldade no uso pedagógico desses recursos com os alunos. Em 2019, apenas 33% dos docentes haviam realizado um curso de formação continuada sobre o tema. Por outro lado, grande parte dos professores buscaram materiais e informações sobre o uso pedagógico desses recursos por iniciativa própria: entre 2015 e 2019, o uso de vídeos e tutoriais on-line para atualizar-se sobre a implementação de atividades pedagógicas com o uso de tecnologias passou de 59% para 81%. (CETIC.BR, 2020, p. 6)

A partir dos dados apresentados pela “Pesquisa TIC Educação 2019”

(CETIC.BR, 2020), fica evidenciado que a falta de preparo, devido à não capacitação para o uso das novas TIC's era predominante no universo de docentes da educação básica. Também na nossa dissertação isso chama a atenção pois, todos os participantes da pesquisa, cuja formação é em licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC), em formato presencial, não receberam nenhum tipo de instrução específica sobre uso das tecnologias da informação e comunicação na docência. De outra parte, a grande maioria dos colaboradores da nossa pesquisa continuaram sua formação até o nível de especialização (cinco professores) ou realizando algum curso de aperfeiçoamento (1 professor) (Ver.Gráfico 5. Formação dos docentes) Apenas dois docentes buscaram conhecimento na área das TIC's, após a formação inicial.

Gráfico 5. Formação dos docentes



Fonte: elaborado pelo próprio autor

Em uma época que o mundo digital se populariza de forma cada vez mais rápida, exigindo mudanças na formação docente, cabe a reflexão sobre o professor que vive rodeado de tecnologias digitais, que usa no cotidiano mas não utiliza na aula, compreendemos que

O papel do professor, na sociedade digital, é marcado por grandes responsabilidades sociais e dele são requeridas determinadas funções que os convocam a agir de modo consciente e crítico. Os professores precisam, permanentemente, intensificar o pensamento interativo, complexo e transversal, que lhe instigue a criar novas dinâmicas de aprendizagem, sempre em plena construção. Esse processo exige reconfiguração dos cursos de formação de professores e demanda um novo olhar acerca da própria formação e sobre o processo de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.32)

Por outro lado, a precarização do trabalho docente torna a responsabilidade de (trans)formar-se um desafio muito difícil, de modo que a exigência do professor dar continuidade na sua formação para atender as demandas sociais, apesar de óbvia, tornar-se um tanto quanto injusta com a realidade de baixo salário, horas de trabalho não remuneradas, como participação em eventos, elaboração e correção de atividades extraclasse e planejamentos, atividades importantíssimas para o processo de ensino e aprendizagem.

Como sabemos, o professor não é remunerado na mesma medida em que trabalha, essa sub-remuneração estimula o acúmulo de outras atividades econômicas consumindo o tempo que deveria ser destinado para formação.

Diante desse quadro de formação inicial e continuada insuficiente é que os professores de História, assim como os outros, tiveram que se lançar nas incertezas de um ensino não presencial, mediado por tecnologias, algumas conhecidas outras não, desbravando um caminho de transposição didática e de reinvenção metodológica, que segundo Nóvoa (2001) ao falar sobre a dificuldade de incorporação das novidades à dinâmica da sala de aula, considera importante manter

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. (NÓVOA, 2001)

Nóvoa afirma que existem dois critérios essenciais para pensarmos a atualização contínua dos professores, ele define, “o professor como agente e a escola como organização”, partimos dessa perspectiva para trazer as falas dos professores sobre a formação para atuar no período pandêmico.

Quando perguntados se estavam preparados para lecionar durante o período pandêmico, todos responderam em uníssono que “não”. Por iniciativa individual, os professores buscaram aprender sobre edição de documento; conversão de arquivos doc, pdf, jpg, jpeg, tif, mp3, mp4, xls, entre uma infinidade de extensões, para outros formatos; como usar aplicativos de vídeo chamadas e mensagens (Whatsapp); como gravar e editar vídeos; como configurar ambientes virtuais como

Google forms, Google Classroom, Meet, aplicativos de mensagens entre outras coisas. E, o grande desafio conjugado com extrema dedicação, como fazer com que todos esses recursos, dispositivos e aparatos tivessem sentido e aplicação didática. Esse esforço mostra comprometimento, pois ninguém se forma realmente se não assume a responsabilidade no ato de formar-se” (FREIRE, 2011, p. 102).

Até o momento, mostramos as fragilidades na formação inicial e continuada para lidar com tecnologias integradas ao ensino de História, bem como a falta de estrutura física e logística das escolas. Não queremos romantizar dificuldades, mas destacar um ponto importante na trajetória desses profissionais, usando o trecho de duas músicas, pois nos parece que os professores passaram a angústia destacada na letra da Esquinas de Djavan, que diz

sabe lá o que é não ter
e ter que ter pra dar
(DJAVAN, 1994)

A realidade assustadora, marcada pela consciência da ignorância e falta de domínio dos recursos necessários para o trabalho, foi aos poucos deixando de ser impossível por causa do desconhecimento e da falta de habilidade para o ensino não presencial e foi dando lugar para uma outra canção, “Deus me proteja de mim”, de Chico César, que diz:

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
(Chico Cesar, 2008)

Sobre isso, Paulo Freire nos lembra que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p.79) essa caminhada se fez acompanhada por muitos que sofriam das mesmas preocupações; as dificuldades aproximou os docentes no que diz respeito a formação: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79).

O autodidatismo convivia com o apoio colaborativo para formação mútua, nas palavras do professor(a) 08, “os professores que já possuíam conhecimento tecnológico, junto à coordenação, transmitiram aos colegas.” Nessa mesma direção o professor(a) 09 que corrobora ao dizer que

O treinamento era feito entre os próprios colegas professores que já conheciam a ferramenta, em virtude de trabalharem em escolas particulares, foram passando a experiência para os demais que não conheciam. Além disso, tivemos o suporte técnico e pedagógico da equipe gestora. (PROFESSOR 09, 2021)

A professora 02 acrescenta que “foram muitas mãos ajudando no esforço coletivo da coordenação de ensino. Foi uma construção diária, aos poucos vencendo os obstáculos.” As mudanças aconteceram de forma intensa, mas é bom lembrar que foi dia a dia.

O professor(a) 10 ainda menciona a participação da Secretária de Estado de Educação: “Tivemos a orientação da SEE, de alguns mecanismos que poderiam ser utilizados, como plataformas, podcast etc., mas na prática, professores e coordenação, aqueles que tinham mais habilidades ajudavam os outros.”

Quando perguntados se tinham recebido treinamento para lecionar durante a pandemia, o professor 11 responde que “inicialmente não, mas depois a SEE disponibiliza cursos para o manuseio de ferramentas digitais para o ensino remoto.” esse destaque evidencia que a iniciativa da SEE, os cursos disponibilizados na Plataforma Educ, destinados ao ensino por meio de recursos digitais, foi útil para quem conseguiu em meio às suas atribuições, dedicar tempo para sua capacitação, o professor 11 completa dizendo que “desde o início a equipe gestora da escola não mediu esforços para auxiliar todos os professores.”

Podemos perceber que a capacitação foi acontecendo em parte de forma improvisada, pois não houve muito tempo para planejar essa formação, devido a pressa imposta pela pandemia e a necessidade de manter o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, as iniciativas da SEE contribuíram de alguma forma para qualificação, mesmo que mínima, para esses docentes. Trataremos no tópico seguinte a implantação do ensino não presencial nas escolas estudadas, suas limitações e as estratégias usadas.

3.5 Como as escolas implantaram o ensino não presencial

As escolas que antes da pandemia não estavam habituadas com o amplo e intenso uso de tecnologias digitais na educação, seja pela escassez de recursos ou dificuldade em manuseio, precisavam alcançar os alunos que estavam fora do espaço físico da instituição e os poucos recursos que estavam no “chão da escola” com a pandemia ficaram indisponíveis para uso dos docentes.

A questão era saber como transpor o distanciamento social e físico? Qual caminho seguir? Como vimos no capítulo 2, não existia uma determinação que unificasse as ações das escolas. Estas estavam livres para escolher os mecanismos mais adequados para sua realidade, partindo das orientações enviadas, as formações e recursos que a SEE disponibiliza.

O caminho então foi experimentar diferentes formas até encontrar o que melhor serviria, ou aquilo que seria possível diante das limitações da escola, das crianças e dos docentes. As escolhas foram se dando, muitas vezes, pela falta de outras alternativas disponíveis, e isso foi envolvendo a comunidade escolar, composta pela equipe gestora, professores, pais e alunos. As limitações de estrutura, preparo e acesso eram os maiores desafios, pois era difícil superar todas essas dificuldades com apenas uma estratégia. Nos primeiros momentos exigiu-se muito ajuste e adaptação de toda comunidade escolar.

O primeiro passo consistia em elaborar o Plano de Ação da Escola e enviá-lo para a Secretaria de Educação Estadual (SEE). Esse plano deveria detalhar como a escola planejava conduzir suas atividades não presenciais. Esse processo representava um ponto de partida, porém incerto, uma vez que não havia certeza sobre quais estratégias seriam eficazes para a escola.

Após vários testes, com tentativas, erros e acertos, as estratégias com maior alcance dos alunos foram aquelas no formato assíncrono², dada também pela dificuldade de acesso a internet por parte da maioria dos alunos. Portanto, o que foi utilizado na maioria das escolas foram: o envio de atividades, vídeos, imagens,

² A aula assíncrona **é o termo comumente utilizado para se referir às aulas gravadas pelo professor com a explicação de uma matéria** segundo XXX.

Aqui empregamos o termo assíncrono de modo mais genérico para designar todas as iniciativas didáticas utilizadas pelos docentes no ensino não presencial que não fossem objeto de interação imediata, ou síncrona;

Nesse tipo de formato não existe a possibilidade do aluno interagir em tempo real ou tirar dúvidas sobre a explicação com o professor. <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/aula-assincrona/#:~:text=A%20aula%20ass%C3%ADncrona%20%C3%A9%20o,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20um%20todo.>

músicas, mapas, links etc, pelo *WhatsApp*; a entrega de apostilas impressas elaboradas pelos docentes; a disponibilização de atividades no *Google Forms* enviadas pelo *WhatsApp* (ver Tabela 7 - Abordagem que predominou nas escolas). Por outro lado, uma das escolas conseguiu efetivar aulas síncronas no *Google Meet*, seguindo carga horária distribuída na semana, cada professor tinha horário definido de aula.

Tabela 7 - Abordagem que predominou nas escolas

Escola	Formato assíncrono	Formato síncrono
Tancredo de Almeida Neves	Entrega de material apostilado impresso, elaborado pelos professores, envio de áudio e vídeos por meio do WhatsApp com explicações para os alunos.	Não
Serafim da Silva Salgado	Entrega de material apostilado impresso, elaborado pelos professores, cada turma tinha um grupo no WhatsApp, nesses grupos recebiam tarefas virtuais por meio de arquivo e do Google forms.	Não
Marilda Gouveia Viana	Entrega de material apostilado impresso, elaborado pelos professores, envio de aulas em forma de atividades, com textos e imagens de apoio, para os alunos responderem. Formulários Google Também houve a utilização de grupos no whatsapp para tirar dúvidas, além de aulas pelo Google Meet.	Tentou no início, depois descontinuaram
Marina Vicente Gomes	Plataformas, Vídeo aula, materiais impressos Produção de material impresso, montagem de grupos de WhatsApp, utilização do Google Formulário, etc.	Não
Padre Diogo Feijó	Entrega de material apostilado impresso, elaborado pelos professores, Grupos de Whatsapp	Aulas pelo hangout, meet, Google Classroom.

Fonte: Elaborado pelo autor

Passamos a apresentar, brevemente, como cada escola organizou a sua oferta de ensino não presencial durante o período da emergência sanitária relativa ao Covid-19.

A Tancredo de Almeida Neves utilizou a estratégia do material apostilado, criado pelos professores de cada componente curricular. Essa comunidade escolar resolveu concentrar todas as energias na elaboração, impressão, distribuição e devolutiva desse material, pois era o que melhor atendia os alunos, isso porque a maioria não tinha acesso à internet e, segundo a escola, parte dos alunos foram para zona rural, dessa forma, buscavam o material uma vez por mês, entregavam as atividades feitas e levavam as novas³. Além disso, os professores gravavam áudios e pequenos vídeos explicando o conteúdo. A demanda de trabalho, organização e os riscos de contaminação eram altos, mas foi a forma como a comunidade escolar conseguiu manter o ensino.

A escola Serafim da Silva Salgado usou mais de uma estratégia, pois assim alcançariam mais alunos. Os professores elaboravam aulas e atividades, faziam o envio pelo *WhatsApp* e tiravam dúvidas individuais no privado. Os alunos que não tinham acesso à internet poderiam buscar as atividades impressas na escola.

A escola Marilda Gouveia Viana usou os mesmo recursos citados nas escolas anteriores e acrescentou aulas síncronas por meio do *Google Meet* para os alunos do nono ano, por considerar que esses alunos eram mais maduros e autônomos, no entanto, a adesão à proposta da escola por parte dos alunos foi baixa, devido a dificuldade de acesso e a exigência de horário fixo para participar das aulas. Diante disso, a escola deixou de usar esse recurso e concentrou os esforços nas aulas e atividades pelo *WhatsApp*, nas devolutivas de atividades, momentos para tirar dúvidas e na produção de material impresso.

A escola Marina Vicente Gomes adotou o uso do *Google Forms*. O link era enviado nos grupos de *WhatsApp*, os alunos que não tinham acesso à internet podiam ir para escola usar os aparelhos e a internet do local. A quantidade de alunos que precisavam desse recurso era pequena, de modo que os computadores e celulares dos funcionários da escola contemplavam a demanda, os alunos ainda podiam optar pelo material impresso.

A escola Padre Antônio Diogo Feijó usou todas as estratégias anteriores,

³ Informação obtida na atuação do autor como Assessor Pedagógico.

conseguiu manter aulas síncronas⁴ pelo *Google Meet*, isso se deve ao fato da maior parte dos alunos possuírem acesso a internet, fato esse que viabilizou a permanência das aulas neste formato.

Podemos falar que o *WhatsApp* foi o meio mais utilizado pelas escolas, a predominância dessa estratégia se explica pelos seguintes fatores: o aplicativo citado consome poucos dados, as atividades eram assíncronas, poderiam ser baixadas em um local com *Wifi* e feitas em casa. Também podemos falar que esse formato gerou uma demanda de trabalho altíssima, pois muitos alunos só podiam fazer suas atividades quando os pais chegavam do trabalho.

Se antes da pandemia recursos eletrônicos e digitais em casa e na escola eram, quando muito, subsidiariamente utilizados na prática didática dos docentes, com a eclosão da emergência sanitária eles passaram a ser os canais através dos quais a relação de ensino e aprendizagem ocorreria. A mudança da qualidade do uso dos dispositivos digitais e eletrônicos e a inclusão de diversos outros recursos tecnológicos em tese poderia deixar a aula mais atrativa, melhorar a dinâmica, aumentar a interação entre o aluno e o professor, alcançando mais pessoas, sendo, portanto, mais incluyente e facilitando o trabalho docente. Sendo a tecnologia potente para mediação do ensino e da aprendizagem, nos resta saber como foi lecionar História e quais as estratégias usadas pelos docentes.

3.6 O ensino de História e as estratégias usadas

O ensino não presencial exigiu que o ensino de História fosse repensado, remodelado, replanejado, para atender e fazer sentido em um formato novo tanto para o professor como para os alunos, a busca dos professores para responder a pergunta, como ensinar história em formato não presencial será apresentada neste tópico.

Os professores de História ao responder o questionário, indicaram que antes da pandemia, usavam tecnologias digitais no dia a dia, mas que não usavam esses recursos em sala de aula por falta de estrutura da escola, por falta de preparo que lhe conferisse segurança suficiente para explorar essa possibilidade nas aulas.

⁴ As aulas síncronas **são aquelas que acontecem em tempo real**. Na educação a distância, isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual. <https://tutormundi.com/blog/o-que-sao-aulas-sincronas-e-assincronas/#:~:text=As%20aulas%20s%C3%ADncronas%20s%C3%A3o%20aquelas,videoconfer%C3%A2ncia%20e%20transmiss%C3%B5es%20ao%20vivo.>

A pandemia obrigou os professores a se lançarem no mundo da docência mediada por tecnologias, mesmo sem estrutura e preparo, essa ruptura brusca gerou desconfortos, mas também uma onda de busca e acesso a informações sobre o tema por parte dos docentes e das escolas.

Podemos falar que o autodidatismo se alastrou pelo mundo o que acabou, afinal de contas, ampliando os conhecimentos sobre um tema até então um tanto restrito aos especialistas. A Fundação Carlos Chagas trouxe informações importantes sobre o aumento das atividades docentes no mundo das TIC's durante a pandemia, como podemos observar no gráfico abaixo (Figura 21- Novas rotinas de trabalho):

Figura 24. Novas rotinas de trabalho

Aumento das atividades docentes

Fonte:



Fundação Carlos Chagas

Notamos que o tempo para escrever mensagens, planejar aulas com novos recursos, ministrar aulas com ferramentas digitais, estudar, participar de reuniões e responder pais e alunos foi ampliado consideravelmente. Diante de tal mudança na rotina de trabalho, perguntamos para os professores “Como você construiu atividades didáticas com conteúdos históricos através do ensino remoto?”.

As respostas dos docentes foram para diversos caminhos, mas foi comum indicar a existências de dificuldades para o ensino de História, ao mesmo tempo em que algumas possibilidades didáticas interessantes passaram a ser utilizadas, como relatou o Professor(a) 06

Foi bem complicado produzir atividades e aulas na pandemia, mas construí as sequências usando recursos visuais como slides, vídeo e

até jogos onde compartilhei links e estabelecia pontuação a ser alcançada. Usei recursos que favoreçam a interação entre os alunos.

Para além das dificuldades iniciais impostas pela contexto pandêmico, observamos nessa resposta que, o uso de variados recursos estavam articulados com a metodologia conhecida como gamificação da aprendizagem, uma prática que insere elementos de jogo, não necessariamente virtuais, em contexto didáticos, para envolver e engajar os participantes. Além disso, os recursos visuais foram destacados.

A estratégia do uso dos jogos, associados a outros recursos, também foi levado à cabo pelo Professor 08, a qual afirmou ter utilizada “Jogos virtuais, quizzes, vídeo aulas, áudios,” mesclando-os com outros instrumentais como “material em PDF e prints para facilitar o acesso”. Essa combinação de materiais e estratégias fazia com que a construção de uma sequência didática exigisse a criatividade e a utilização de várias e simultâneas soluções.

Como sabemos, cada escola trilhou o seu próprio caminho metodológico para viabilizar o ensino não presencial, o Professor 07 enfatizou como na sua escola ele conseguiu atuar, isso porque, “durante esse período as atividades didáticas foram construídas de forma apostilada; os alunos pegavam as apostilas na escola” e eram gravadas as “explicações no formato de áudio e pequenos vídeos”, disponibilizados aos estudantes.

A preparação de atividades didáticas e a capacitação/descoberta de novas ferramentas de ensino não presencial, acompanhou as experiências docentes, o Professor 01, de forma geral indicou que realizava “pesquisas na internet”, agregando nas suas aulas “sites, vídeos, slides” pertinentes aos conteúdos. Por sua vez, o Professor 09 informou que as “orientações da escola e cursos de uso da tecnologia da SEE”, em especial os tutoriais que recebia, para assim desenvolver atividades com recursos virtuais, acabavam auxiliando no planejamento e realização das atividades.

Tínhamos especial interesse em saber como os recursos digitais e as TIC's relacionados à área de História ou não, foram utilizados pelos professores para construir atividades para o ensino de História durante o ensino não presencial, como os relatados acima, para isso os questionamos sobre esse tema. Todos os professores responderam que usavam a internet para construir atividades!

A despeito da internet um ambiente no qual um mundo gigantesco de informações podem ser acessadas, sabemos que a rede tem dados de todas as ordens, alguns validados pela ciência, outros de qualidade questionável, por isso

perguntamos aos docentes qual estratégia eles utilizavam para selecionar os conteúdos de História disponibilizados na internet e que seriam utilizados nas suas atividades (aulas) como docente. O Professor 07 respondeu: "Procuro verificar o perfil do criador do conteúdo, se o canal, sites tem vínculo com universidades ou se o conteúdo foi criado por professores reconhecidos pela sua produção acadêmica." A professora 08 indicou os passos que seguia para escolher este ou aquele material: "Primeiro é necessário fazer uma leitura atenciosa, para identificar inconformidades com o conhecimento já adquirido. Segundo, realizar pesquisas em outras fontes, para realizar comparativos".

Os professores enumeraram sites e plataformas que utilizaram durante o ano letivo de 2020, para compor as atividades não presenciais, podemos visualizar a diversidade de recursos incorporados, alguns já eram utilizado antes da pandemia por outros professores como é o caso do recurso mais utilizado nesse período pelos professores que responderam essa pesquisa, o WhatsApp.

Embora o Whatsapp não seja por definição uma rede social, a possibilidade de criar grupos e comunidades, oferece o potencial necessário para esse aplicativo de mensagens promover diversas relações sociais mediadas pela internet. Essa qualidade chamou atenção do professor Cristiano Gomes Lopes, defende o uso pedagógico dos grupos do Whatsapp no ensino de História, para sustentar essa defesa o professor desenvolveu uma pesquisa

na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Correa Dantas, no município de São Domingos do Araguaia, Sudeste do Estado do Pará, fundada em março de 1991, sendo a única unidade escolar que oferece o Ensino Médio na cidade, atendendo a uma demanda urbana e rural de 1356 alunos matriculados em 2015. (LOPES, 2016, p.167)

O objetivo era investigar "se de fato os grupos formados na plataforma do WhatsApp, podem ou não proporcionar aprendizagem de forma ubíqua, móvel e colaborativa," (Lopes, 2016). Como procedimento foram escolhidos

40 alunos do 3º ano, turma "A", do turno matutino, e seu professor da disciplina História, tendo como objeto de estudos a formação, participação, colaboração e construção do conhecimento histórico dentro de grupos do aplicativo WhatsApp formados pela turma escolhida para a aplicação da pesquisa, assim como a mediação do docente envolvidos na mesma (LOPES, 2016, p.168)

O professor promoveu alguns encontros, o primeiro para explicar os objetivos para a turma escolhida, o segundo encontro para construir de forma coletivo,

o conjunto de regras de funcionamento dos grupos, após esse momento, foram criados os grupos.

Foi criado 5 grupos com finalidades distintas, essa estratégia permitiu uma maior organização, pois cada grupo tinha uma função diferente e o durante o curso de um semestre letivo

A observação foi realizada a partir da participação dos discentes no tocante às discussões levantadas pelos mediadores (professor e pesquisador), análises da interação e colaboração dos alunos na construção de conhecimentos e competências de saberes históricos trabalhados nas aulas presenciais e continuadas no ambiente virtual da plataforma dos grupos criados no WhatsApp. (LOPES, 2016, p.169)

Os nomes dos grupos, suas finalidades, e o período em que as fases e atividades foram observadas estão sistematizadas por Lopes (2016) no quadro abaixo.

Figura 25. a função dos grupos de Whatsapp.

GRUPO	TEMA	FUNÇÃO / FUNCIONAMENTO	PERÍODO DE DURAÇÃO
1	Curtindo a História	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar os conteúdos da disciplina História abordados em sala de aula. ➤ Possibilitar a troca de informações, discussões, compartilhamento e produção de textos, vídeos, fotos, links, áudios e demais materiais que possam servir de apoio ao estudo e a construção de conhecimento histórico dos conteúdos trabalhados em sala de aula. ➤ Intermediação do professor e do pesquisador, ambos administradores do grupo. ➤ O grupo terá suas atividades paralisadas na semana que anteceder o período de provas, voltando a ser ativado no término da semana de avaliações da escola. 	1ª fase 05/10/2015 à 06/11/2015 2ª fase 16/11/2015 à 10/01/2016
2	Tira dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço para que o professor e os alunos pudessem esclarecer dúvidas; ➤ Possibilitar aos alunos que possuem maior entendimento dos conteúdos históricos, a poderem efetivamente colaborar na aprendizagem dos demais membros do grupo. ➤ O grupo possui horário definido para o envio das dúvidas aos mediadores, e prazo estipulado para o <i>feedback</i> das respostas e intervenções. ➤ Os administradores do grupo foram os dois alunos mais atuantes do primeiro grupo, o professor da turma e o pesquisador. ➤ Esse grupo será ativado na semana que antecede o período de provas da escola, permanecendo ativo até o dia da prova de História, retornando à ativa novamente na semana que antecederá o próximo período de provas. 	1ª fase 06/11/2015 a 16/11/2015 2ª fase 10/01/2016 a 17/01/2016
3	Exercitando a História	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço para a resolução de atividades, trabalhos e exercícios propostos pelos mediadores do grupo, ➤ O professor da turma e o pesquisador serão os mediadores do grupo. ➤ O grupo ficará ativo durante todo o período que durar a pesquisa. 	05/10/2015 a 05/02/2016
4	História <i>in off</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Este grupo tem apenas fins lúdicos, de diversão e a informalidade dos alunos, com o objetivo de dar vazão as postagens que não contribuem na formação e aprendizado dos participantes, para que postagens indesejadas não sejam compartilhadas nos outros grupos. 	05/10/2015 a 05/02/2016
5	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fase final da aplicação do experimento. ➤ Discussão dos resultados obtidos, a participação dos alunos e dos mediadores. ➤ Verificação dos limites e possibilidades do uso dos grupos como extensão da sala de aula. ➤ Formado pelos dois alunos que mais tivessem participação nos três primeiros grupos, os dois alunos com menor participação nos três primeiros grupos, o professor e o pesquisador. 	25/01/2016 a 05/02/2016

Fonte: Lopes, 2016

O quadro acima nos oferece um panorama do desenvolvimento da pesquisa, nos falta saber se tal experiência gerou de fato alguma mudança na forma de ensinar e de aprender história, se essa proposta é uma possibilidade de ensino significativo ou apenas uma prática tradicional com aparência de novidade, sobre isso LOPES argumenta que

A construção do conhecimento histórico dentro do ambiente virtual dos grupos do WhatsApp, se materializa como extensão da sala de aula, ao passo que conteúdos da disciplina de História que são trabalhados em sala (ambiente formal de aprendizagem), podem ser explorados

mais efetivamente por muitas outras formas e meios possíveis, através da interação contínua entre alunos e professor, perpassando pela ação constante de acesso dos conteúdos, informações e pesquisas dentro do universo da internet/web que promovem a interação, compartilhamento e reconstrução de sentidos e consequentemente construção de conhecimento que se alimenta e refaz a partir da mobilidade, ubiquidade e cooperação, decorrentes do uso pedagógico do aplicativo, criando possibilidades de coautoria e coprodução de conhecimento, elementos marcantes da aprendizagem colaborativa. (LOPES, 2016, p. 21)

Tomaremos emprestada a sistematização abaixo para compreender quais são os fatores que indicam as potencialidades do uso do WhatsApp como extensão da sala de aula, observe o quadro abaixo

Figura 26. descrição das potencialidades do uso do WhatsApp como extensão da sala de aula.

POTENCIALIDADES	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS
Interatividade	O aplicativo pode ser utilizado para promover a interação entre alunos e professores, e entre alunos-alunos.	Rambe e Bere (2013)
Compartilhamento de conhecimento	O aplicativo permite a criação de autênticos contextos para a partilha de conhecimentos em diferentes circunstâncias entre alunos e professores, e entre alunos-alunos.	Rambe e Bere (2013)
Sensação de presença	O aplicativo promove a sensação da presença do outro na interação de comunicação, devido a sua instantaneidade.	Park, Cho e Lee (2014)
Compartilhamento da emoção	Permite aos usuários expressarem abundantemente emoções em termos de uma presença social.	Park, Cho e Lee (2014)
Motivação	O WhatsApp auxilia os alunos, aumentando sua motivação para a aprendizagem.	Rambe e Bere (2013)
Colaboração	Alunos e professores podem se ajudar não só no processo de ensino e aprendizagem, como lembranças e estímulos às atividades.	Rambe e Bere (2013)
Baixo investimento	O investimento no uso de aplicativos é relativamente baixo.	Padrón (2014)
Sincronicidade e Assincronicidade	Permite enviar e receber mensagens quando estiver <i>on-line</i> e também, quando <i>off-line</i> , fora da cobertura da rede, ou quando os dispositivos estiverem desligados aumentando a possibilidade de participação.	Rambe e Bere (2013)

Fonte: Freitas Junior, Saccol, Silva, Barbosa apud Lopes 2016

O contexto do ensino de História na pandemia, para os docentes desta pesquisa, não proporcionou todos esses potenciais, pois não houve tempo de planejamento para isso. Ainda assim, o Whatsapp foi um recurso amplamente utilizado como meio para viabilizar a comunicação com os alunos, enviar as atividades em documentos e links de videoaulas disponíveis no Youtube de História produzidos pela SEE e de canais especializados, além de vídeos produzidos pelos os professores explicando conteúdos e tutoriais sobre como realizar atividades, gravavam áudios tanto para explicar como para tirar dúvidas.

Podemos falar que o uso do Whatsapp pelos docentes participantes da pesquisa foi sendo descoberto no fazer de cada um que tateava para conseguir desenvolver o ensino da melhor forma que estava a seu alcance naquele momento.

Para além do uso do WhatsApp no período pandêmico, a experiência adquirida na conversão desse aplicativo em ferramenta didática, também explicitada na sua utilização antes mesmo da epidemia por Lopes (2016), indica que é completamente possível incorporá-lo ao ensino de História no formato presencial, o que, sem dúvida exigirá repensar a estruturação das rotinas em sala horários.

Alguns poucos professores desta pesquisa conseguiram adicionar ao uso do WhatsApp outros recursos que possuíam a finalidade de ser um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como o Google classroom, permitindo a professores e alunos

usufruir das funcionalidades fornecidas pela plataforma, tais como: criar tópicos dos conteúdos, anexar atividades, fazer perguntas aos participantes, além de poder modificar nota e data de entrega de atividades. Os materiais compartilhados podem ser em formato de pdf, fotos, vídeos, links, etc. E ainda, os professores dispõem de abas como: mural onde é possível a personalização da sala, além de comentários e avisos para os integrantes, atividades que é o local onde são postados perguntas, avaliações e materiais, pessoas que é onde o professor consegue fazer o acompanhamento individual dos alunos e por último a aba notas que é onde estão as pontuações individuais em cada atividade postada. (FERREIRA; PAIVA; CASTRO; AMORIM, 2022)

Enxergamos no Google Classroom a potencialidade de interação entre professor aluno, elemento importante na construção do conhecimento histórico, além de oferecer a possibilidade do acompanhamento individual do aluno, e para o aluno e a família a condição de acompanhar o resultado das avaliações. Inclusive o Professor 09, ao falar sobre os pontos positivos desse período destacam aspectos positivos no uso desse recurso, isso porque, disse: “alcança o aluno em qualquer parte da cidade, além de oportunizar um envolvimento maior do aluno com as tecnologias.” Já o Professor 01, identificou que o envio “Atividades pelo Google Classroom” foi um dos recursos utilizados no ensino não presencial poderia ser usado no ensino presencial, isso porque é de fácil usabilidade.

Assim como o WhatsApp, outros recursos foram agregados às práticas de ensino de História, mesmo não tendo na sua origem essa finalidade, como é o caso dos recursos do Google meet, para realizar reuniões online, e Google forms, que permite o uso de formulários multifuncionais.

O Meet permite aos participantes compartilharem a tela no desktop ou no mobile e a tela da pessoa que está compartilhando ficará visível para os outros na vídeo-chamada, além disso, ele permite desligar ou ligar a câmera, desligar o som do próprio microfone e se for o anfitrião, pode ainda silenciar os outros participantes. É possível também colocar um fundo que funciona como uma chroma key e essa funcionalidade está disponível apenas na versão desktop. (FERREIRA; PAIVA; CASTRO; AMORIM, 2022)

Os professores que mais atuaram com o Meet foram aqueles que estavam lotados na escola Padre Diogo Feijó, isso porque essa unidade escolar estruturou suas dinâmicas didáticas com o uso desse recurso, sendo que as aulas eram síncronas e a cada hora um docente conduzia a regência das turmas, obtendo retorno imediato por parte dos alunos. Essa experiência foi exitosa pois conseguiu juntar a sincronicidade viabilizada pela ferramenta e pela garantia de acesso à internet que os discentes tiveram no período.

A escola Marilda Gouveia Viana foi outra que tentou usar o Meet nas aulas para os alunos do 9º ano, entretanto, não durou muito tempo pois as dificuldades no emprego do recurso foi muito grande, em especial, pela grande dificuldade de acesso à internet ou equipamentos adequados para os discentes acompanharem as atividades, como relata o professor, que estava lotado na instituição: “Tinha aula minha no Meet, que participava apenas 3 alunos, de uma turma inteira.” Percebemos que a iniciativa da escola foi frustrada, não por falha da instituição, mas por falta de acesso do aluno que não disponham de acesso a internet.

Com isso, percebemos que o Meet não foi nem bom, nem ruim por si só, ele pode ser uma ferramenta para trabalhar o ensino de História desde que existam infraestrutura básica, como internet e um equipamento para acessar internet de forma síncrona, sem esses elementos, é apenas uma “possibilidade” (Ferreira; Paiva; Castro e Amorim, 2022),

Um dos desafios do ensino de História não presencial durante a pandemia foi a avaliação, pois a cada atividade enviada ou a cada aula produzida, era necessário avaliar, uma alternativa encontrada pelos Professores 2, 8, 10 e 11, foi inserir no Google Forms no processo, isso porque

O diferencial do Google Forms é a possibilidade de analisar as respostas resumidas por pergunta ou individual através de gráficos e a planilha que é gerada a partir dessas respostas, por esse motivo ele é utilizado em diversas ocasiões que exigem conclusões mais objetivas e em um tempo bastante otimizado. (FERREIRA; PAIVA; CASTRO; AMORIM, 2022)

A plataforma permite inserir imagens, mapas, textos e links, dando uma dinâmica mais atrativa para os alunos mais habituados com jogos digitais, que por sinal foi uma das abordagens usadas para alcançar e manter os alunos engajados. sobre ensino de história e jogos, Giacomoni. e Pereira (2018) falam que

Uma aula de História poderia bem ser um não-lugar de encontros, donde os pontos de repouso se constituem em breves desacelerações necessárias à criação de conceitos históricos ou à problematização de conteúdos, bem como, ao exercício da escrita e da leitura. Estes pontos de repouso são paradas que marcam a presença de formações estratificadas, que definem territórios, mas não, de modo algum, afastam a aula de História da sua agora sina – o encontro, sendo o movimento criativo que mantém a atenção à vida, pela recorrência da desatenção, da inutilidade e da improdutividade; em outras palavras, uma aula de História que reconhece no movimento a possibilidade de criação de qualquer ponto de parada. (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p.14)

A necessidade de favorecer esses momentos estimulou alguns professores a produzirem aulas de História usando jogos, porém, Fernando Seffner (2018), nos lembra que os professores, cotidianamente ao refletir sobre seu ofício, se fazem duas perguntas, a primeira é “será que eles (alunos) estão aprendendo”? e a segunda é, “será que isso vai fazer alguma diferença na vida destes alunos”?

As perguntas acima são importantes e perturbadoras, uma vez que as respostas nem sempre são imediatas ou possíveis, poderíamos chegar a resposta da primeira pergunta com a aplicação de uma avaliação e concluir que os alunos aprenderam, mas passado um tempo, o conhecimento avaliado pode ser “esquecido”, daí a segunda pergunta se apresenta avassaladora e sem uma resposta conclusiva.

Segundo Nunes (2020)

Pensando na utilização dos jogos no ensino em geral, e do ensino de História, podemos compreender que o jogo quando utilizado na educação, acaba modulado em sua natureza típica – que não é o ensino formal – pela intencionalidade pedagógica do professor que propõe a utilização desse recurso com finalidade educativa previamente estabelecida. Ou seja, o uso do jogo em aula, ou da ludicidade, acaba por deslocar o jogar e brincar comum à vida, para o espaço institucional e histórico da escola, implicando inevitavelmente em utilizar o jogo para finalidades da aprendizagem. (NUNES, 2020, p. 269)

E, Nunes complementa,

Precisamente ensinar História através do jogo e do jogar, coloca desafios importantes para a prática docente, uma vez que necessita fazer cruzar aspectos relativos ao que seria uma aprendizagem significativa em história com os modelos e dinâmicas dos jogos. (NUNES, 2020, p. 270)

Enfim, a preocupação com a construção do conhecimento histórico permeia toda e qualquer metodologia, não seria diferente quando falamos de jogos, como é o caso dos Professores 06 e 08 que prepararam algumas aulas usando recursos como Kahoot, Quizzis e Wordwall, dando uso didático aos jogos, imerso na compreensão do “jogo como prática cultural” (MEINERZ, 2018, p.73), através do qual é possível reconhecer o “potencial presente na apropriação do lúdico”, expresso em “experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola”, exatamente pela capacidade que o jogo e o jogar tem de “criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula” (MEINERZ, 2018, p.73).

Sendo desta forma um recurso muito útil, sobretudo no período pandêmico, já que manter o engajamento dos alunos era tarefa das mais difíceis e para contornar essa dificuldade, as plataformas que permitiam a criação de jogos de forma gratuita se tornaram uma alternativa viável. Veremos alguns exemplos desses jogos que foram criados por um dos docentes participantes da pesquisa.

Inicialmente apresentaremos o print da tela do Kahoot, plataforma que permite a criação de testes que podem ser jogados de forma individual ou em equipe, oferecendo interação com o conteúdo e com os colegas. A plataforma possibilita que o professor crie vários testes com conteúdos da sua escolha e possa aplicar em aulas e turmas diferentes, na figura xxx podemos ver uma atividade preparada no Kahoot em que o docente trabalha o conteúdo “Introdução aos estudos de História e origem das primeiras comunidades” com seus alunos do 6º ano. É destacável como está presente no jogo categorias da Ciência Histórica um tanto como complexos mas que jogando, parecem não ser tão complexos como a “periodização”, o “sujeito histórico”, a “domesticação”; como a ideia de dinâmica histórica quando fala em “transição” de uma época para outra.

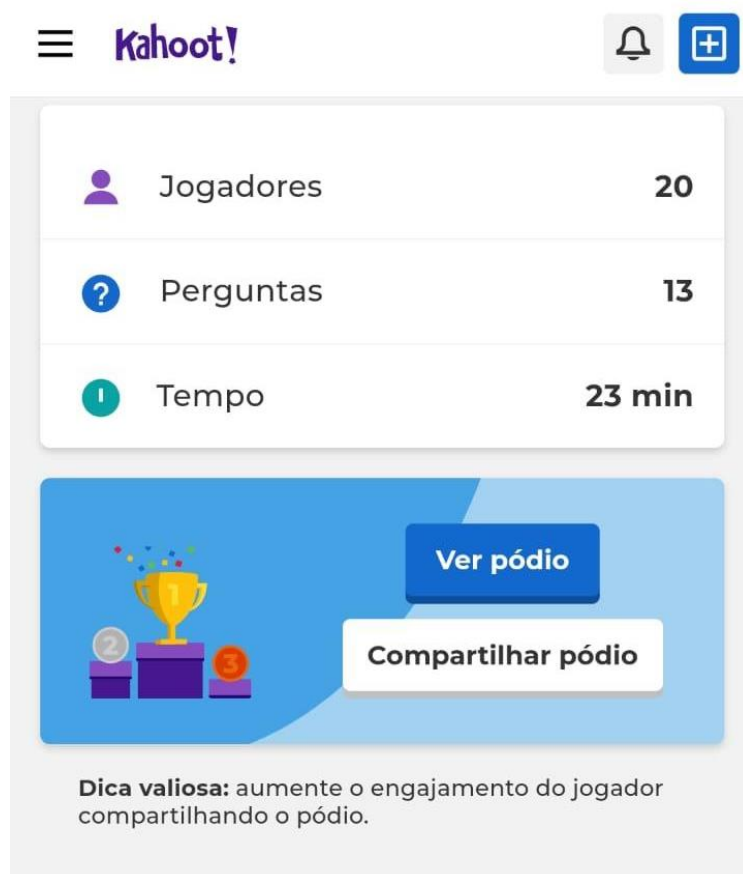
Figura 27. Kahoot para 6º ano



Fonte: Print feito pelo autor.

O Kahoot ainda dispõe os resultados frente às respostas apresentadas, com isso o professor pode planejar uma gincana, como um momento importante para reforçar conceitos, estimular a interação de forma saudável e isso pode ser feito mesmo no formato não presencial, veja uma imagem do pódio

Figura 28. Pódio do Kahoot

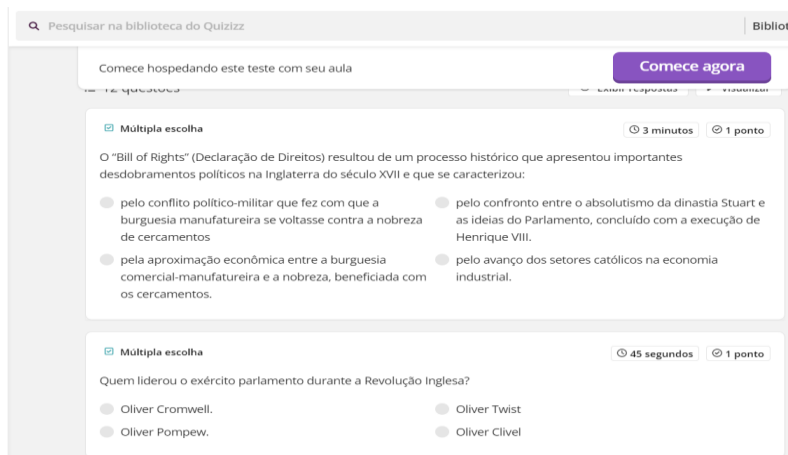


Fonte: Print feito pelo autor.

Outro recurso utilizado pelo professor 08 foi a plataforma Quizizz, nela é possível quizzes divertidos, e essa dimensão lúdica e prazerosa que os jogos entregam na experiência de aprendizagem potencializar o engajamento do aluno no seu aprender, veja um exemplo de Quizizz criado pela professora

Quizizz

- Tem uma conta?
Entrar
- [Criar](#)
- Explorar
- Minha biblioteca
- Relatórios
- Turmas
- Configurações
- Mais



Fonte: Print feito pelo autor.

Na figura 29 podemos ver uma atividade preparada para o 8º ano sobre Revolução Inglesa e Iluminismo, em destaque, uma questão sobre o “Bill of Rights” com tempo de três minutos e valendo um ponto, já a questão seguinte, interroga sobre a liderança do parlamento durante a Revolução inglesa, com tempo de quarenta e cinco minutos e valendo um ponto. Apesar de ser um típico questionário pergunta-resposta, o fato de estar em uma plataforma acessível pelo celular ou pelo computador, estimula que esses equipamentos se convertam em suportes para o aprendizado significativo de História.

Outro game utilizado pelos docentes foi o WordWall. Essa plataforma permite a criação de jogos interativos e justamente por isso foi identificado pela professora 08 como um recurso auxiliar para a fixação de conteúdos-conceitos, isso porque ela criou alguns jogos para o 6º ano. Um desses jogos usou a perseguição em labirinto para tratar de conteúdo sobre os diferentes conceitos de História e sobre Mito/lenda, nesse labirinto foi colocada quatro imagens, uma fotografia do piloto brasileiro, de fórmula 1, Ayrton Senna, uma imagem da taça da Copa do Mundo, uma fotografia de tanque de guerra e uma imagem de uma sereia que indica ser lara, como podemos ver nos prints abaixo.

Figura 30. WordWall sobre mito/lenda para 6º ano



Fonte: Print feito pelo autor.

Em outro jogo, o aluno teria que encontrar a resposta para completar a afirmação corretamente, a frase era “ A História é ” (ciência), (cidade), (comida) e (brincadeira), era esperado que o aluno chegue a palavra ciência e dessa forma sobreviva, como podemos visualizar abaixo

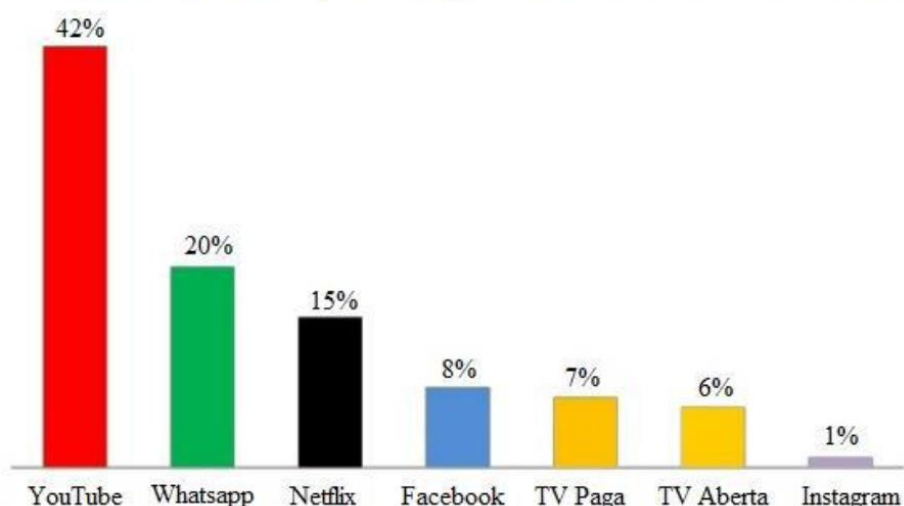
Figura 31. WordWall sobre conceitos de História para 6º



Fonte: Print feito pelo autor.

A busca por conhecimento em um espaço curto de tempo se deu por meio do YouTube, plataforma gratuita que possibilita compartilhar vídeos e interagir por meio de comentários, sendo a rede social mais acessada do Brasil. Assim como os professores desta pesquisa, várias pessoas acessam o YouTube em busca de informação apresentada em forma de audiovisual, veja abaixo figura 32. Pelo Youtube

Figura 1. Plataformas de preferência para assistir aos conteúdos de vídeo de interesse.



Fonte: *Estudo Video Viewers*, 2017.

Fonte: Queiroga e Dulce, 2019.

Tal interesse não ameaça a profissão docente, pois segundo Queiroga e Dulce (2019) “o YouTube é utilizado como ferramenta paralela ao professor, não como fonte primária, mas sim como um facilitador ao acesso e compreensão de certas narrativas e conceitos históricos.” Apesar disso, não podemos deixar de destacar o

comportamento dos brasileiros sistematizado na tabela abaixo

Figura 33. Relevância da educação no YouTube

Tabela 1. Relevância da educação no *YouTube*.

	YouTube	TV Aberta	TV Paga	Facebook	Instagram
<i>Quando eu quero aprender sobre alguma coisa</i>	65%	10%	8%	17%	4%
<i>Traz informações que aumentam meu conhecimento</i>	52%	23%	20%	30%	6%
<i>É o lugar para ver e entender o que acontece no mundo</i>	43%	35%	28%	36%	9%

Fonte: *Estudo Video Viewers*, 2017.

Fonte: Queiroga e Dulce (2019)

Sobre isso podemos destacar a iniciativa do Professor 08 que criou um canal no Youtube, chamado “Historiamos”, para compartilhar videoaulas produzidas por si mesmo, com seus alunos. Uma das características importantes desta estratégia é que pode ser acessada de forma assíncrona, servindo como suporte para atividades desenvolvidas em outros formatos. Um dos exemplos dessas aulas foi a Videoaula “O Iluminismo na América (parte 1)” (ver Figura 23), na qual é feita uma recapitulação sobre o que é iluminismo e como essas ideias chegam a América, é feito um comparativo entre a América espanhola e a América portuguesa, as influências e impacto nas relações políticas, econômicas e sociais.

Figura 34. Videoaula “O Iluminismo na América (parte 1).”



Chegada do Iluminismo na América (parte 1)

Fonte: Print feito pelo autor

Outro exemplo, foi a Videoaula “Invasões holandesas e a União Ibérica .” (ver Figura 35), na qual é feita uma revisão sobre o tema, indicando os motivos para

união ibérica e as rivalidades entre a coroa espanhola com os holandeses, a videoaula de 12 minutos e 43 segundos é ricamente composta por recursos visuais como imagens e mapas.

Figura 35. Videoaula “Invasões holandesas e a União Ibérica.”



Invasões holandesas e a União ibérica

Fonte: Print feito pelo autor

O interesse foi aproveitado como estratégia pelos professores, não apenas para acessar conhecimento, mas para produzir aulas e subir para o YouTube, como é o caso citado acima, e para além disso, indicar vídeos, cumprindo o papel de curador de material didático. Ao pesquisar sobre canais do YouTube sobre ensino de história, Queiroga e Dulce (2019) concluem que

os vídeos do YouTube podem contribuir com o trabalho do professor em sua prática, como recurso didático para o ensino de História, desde que os conteúdos utilizados se deem de forma a serem problematizados por parte dos docentes e discentes, considerando os contextos históricos em que foram produzidos, bem como, as intencionalidades dos diretores, dos cortes, dos produtores, e de tudo que engloba os recursos audiovisuais. Em outras palavras, os conteúdos dos vídeos do YouTube não devem ser utilizados como mero entretenimento e, também, não devem ser os principais responsáveis pela formação dos estudantes.

Entendemos que o YouTube se tornou uma ferramenta muito importante na atualidade, pois praticamente qualquer indivíduo pode expressar-se por meio dele. Porém, é inegável que existam canais dentro da plataforma que estão produzindo conteúdos que poderiam ser considerados “a-históricos” ou “anacrônicos”, nos quais os fatos, acontecimentos e processos históricos estão sendo distorcidos ideologicamente para atender as demandas conservadoras da sociedade. Desse modo, se faz necessário que os historiadores acadêmicos compreendam com maior profundidade a dimensão pública do seu ofício, indo além dos muros da academia e participando dos debates de interesse público. (QUEIROGA E DULCE, 2019)

O YouTube pode ser uma alternativa interessante de produção e divulgação de conteúdo para o ensino de História, podendo ser usado tanto pelos

professores como pelos alunos, mas vale ressaltar que na imensidão dos conteúdos encontrados no YouTube, encontramos vídeos coerentes e outros

acabam por reproduzir em seus vídeos uma história factual, episódica, anedótica, biográfica, em rápidas narrativas. Seus objetivos quanto à utilização da plataforma acabam caminhando na contramão da história crítica, documentada e teoricamente fundamentada ao alcance de seu público de forma gratuita. (QUEIROGA E DULCE, 2019)

Diante das dificuldades impostas pela pandemia para a efetivação das relações didático-pedagógicas, a SEE desenvolveu um canal no Youtube chamado “WebAulas EAD SEE Acre”, através do qual possibilitou o acesso assíncrono e não presencial de videoaulas transmitida pela televisão em horário pré-definido e disponibilizado on-line para ser assistido a qualquer outro momento.

As videoaulas contemplavam os conteúdos de todas as áreas de ensino, estabelecidos pelo Estado no Plano de Curso Reestruturado, que expressava as orientações curriculares presentes do CRUA, e eram conduzidas por equipes multidisciplinares cabendo a parte pedagógica do conteúdo a ser transmitido de responsabilidade de professores da rede que para além da carga horária de trabalho normal, dedicavam outra quantidade de tempo preparando apresentações que seriam projetadas no vídeo, e gravando, em estúdio da SEE, as respectivas aulas.

Essas videoaulas acabaram formando um grande acervo disponibilizado aos professores e alunos regulares, que podiam ou não utilizá-los em suas aulas, ou seus roteiros ou recursos educacionais durante o transcurso da pandemia, isso porque as videoaulas não eram de uso obrigatório na rede de ensino estadual.

Muitos dos professores de História que participaram da pesquisa optaram por usar esse recurso, pois ele se alinhava com o conteúdo abordado em suas aulas com as turmas (vide a Figura 36 e a Figura 37). Foi mais conveniente utilizar esses vídeos do que os produzidos em contextos sociais distintos do Acre, tornando-se um material valioso para as atividades remotas..

A videoaula “Colonização Portuguesa no Brasil” apresenta os interesses de Portugal na colonização, o formato colonial adotado, como a colônia foi dividida e como os colonos foram se organização socialmente, destacamos o momento da aula em que o mapa da colônia é apresentado para os alunos, veja abaixo

Figura 36. Videoaula A colonização Portuguesa no Brasil

Governo Do Estado do **Acre**
Visão de futuro: Governo de Todos.
AULA EF - 7º Ano

Colonização portuguesa no Brasil

Administração colonial

- A coroa portuguesa não dispunha de recursos próprios para a colonização, repassando esta função para a iniciativa privada através da concessão de **capitanias**.
- Capitanias: faixas de terra do litoral até o meridiano de Tordesilhas.
 - O donatário (aquele que recebe a terra) era responsável pelo investimento e controle da produção. As capitanias eram autônomas, reportavam-se diretamente com a metrópole.



Mapa das Capitanias Hereditárias 1534 - 1536

https://agencia.ac.gov.br/categoria/noticias/educacao/ https://www.instagram.com/educacaodoacre/?hl=pt-br https://www.facebook.com/educ.ac.gov.br/

7º Ano - História - Aula 09 - A Colonização Portuguesa no Brasil

Fonte: Print feito pelo autor.

A aula sobre a Questão do Acre iniciou com uma observação e comparação do mapa que representa o Brasil em 1889 e o mapa que representa o Brasil em 2020. Percebida a diferença, o professor contextualiza o interesse das pessoas em adentrar em terras ricas em seringueiras, para extração do látex e a reação boliviana em relação a ocupação desse território, os conflitos bélicos e as resoluções diplomáticas. Separamos o momento da aula em que o Tratado de Ayacucho é abordado

Figura 37. Videoaula sobre Questão do Acre: A Anexação do Território ao Brasil

Governo Do Estado do **Acre**
Visão de futuro: Governo de Todos.
9º ANO - EF

Tratado de Ayacucho

Em 1867, as fronteiras entre o Brasil e a Bolívia foram delimitadas pelo Tratado de Ayacucho. A província do Acre passa a pertencer à Bolívia, mas despertava pouco interesse pela sua inacessibilidade e aparente falta de valor comercial.



https://agencia.ac.gov.br/categoria/noticias/educacao/ https://www.instagram.com/educacaodoacre/?hl=pt-br https://www.facebook.com/educ.ac.gov.br/

9º Ano - História - Aula 06 - Questão do Acre: A Anexação do Território ao Brasil

Fonte: Print feito pelo autor.

Tornou-se claro que o exercício da docência durante a pandemia

demandava dos professores uma maior curadoria de conteúdos, que se apresentavam em diversos formatos, incluindo sites especializados ou não em História. Os professores que participaram da pesquisa mencionaram alguns exemplos de sites utilizados na elaboração das atividades remotas, senão vejamos.

O site “Toda Matéria”, da empresa 7Graus, conta com textos organizados por conteúdo, adicionado por imagens, as quais servem para facilitar a compreensão, e exercícios, com questões de múltiplas escolha, nos quais o aluno pode validar as respostas (ver Figura 38)

Figura 38. Site Toda Matéria



Fonte: Print feito pelo autor.

O site “Ensinar História” organizado por Joelza Ester Rodrigues, oferece ao professor atividades com documentos, cruzadinhas, infográficos e artigos, sendo seu conteúdo relativamente bem elaborado, como o artigo “Os deuses e heróis da Grécia antiga seriam africanos negros?” (ver Figura XXXX) que faz uma análise interessante da visão dos gregos a respeito dos africanos, conteúdo encontrado no currículo. Estes recursos foram importantes na construção das atividades para os diferentes formatos de aulas durante a pandemia.

figura 39. Site Ensinar História



Fonte: Print feito pelo autor.

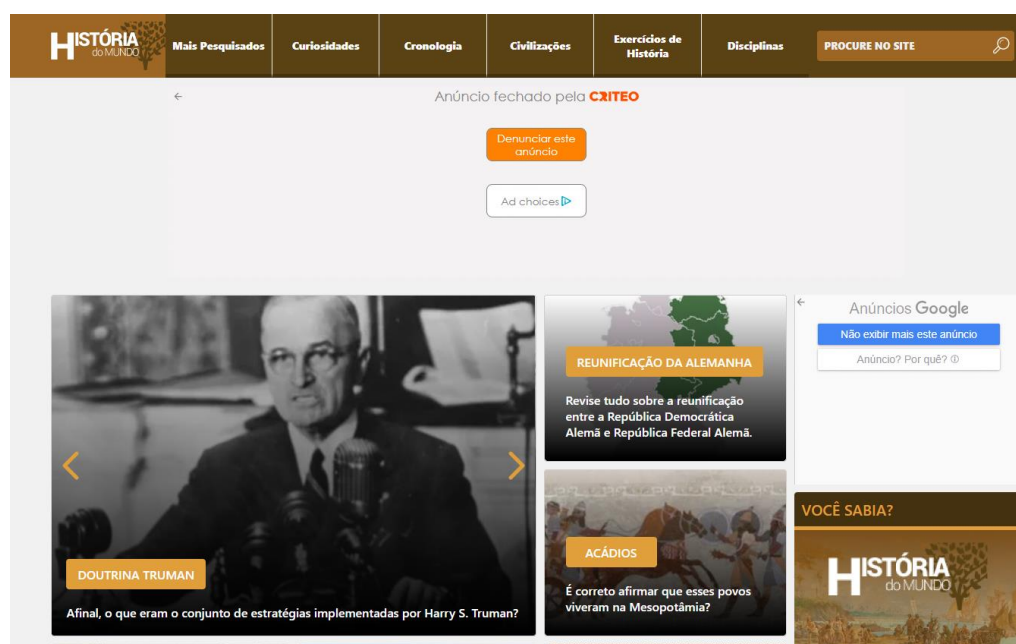
O blog “Mestres da História”, organizado pelo professor Edenilson Moraes reúne recursos como mapa mental, vídeos com explicações sobre conteúdos ensinados pelo componente curricular de História e vários exercícios de múltipla escolha com gabarito, sendo fonte de material para adaptação (ver figura XXXX). figura 40. Blog Mestres da História.



Fonte: Print feito pelo autor.

Para finalizar essa seção de sites que os docentes acessaram durante o processo de construção das atividades e aulas não presenciais, citamos o “História do mundo” (ver Figura 41) o site da Rede Omnia reúne textos e videoaulas com fundamentação teórica, conteúdos que são pertinentes ao ensino de História e que foram adaptados pelos docentes.

Figura 41. Site História do Mundo



Fonte: Print feito pelo autor.

A pesquisa e o uso de recursos disponíveis ou disponibilizados na web inquestionavelmente passou a fazer parte do planejamento e da realização das atividades formativas. O Professor 07 nos conta que o acesso aos materiais relacionados aos conteúdos de História disponíveis na internet colaboraram para estruturar as suas atividades docentes durante a pandemia, ao dizer que eles “contribuíram muito”, ajudaram a “ter uma noção de como fazer com que meu aluno tivesse contato com o conteúdo histórico mesmo sendo à distância física!”

O ensino não presencial teria sido bem mais difícil se não fosse a atuação de curadoria, mediação e atuação dos docentes. Mesmo com as restrições e dificuldades de acesso à internet que, em 100% dos casos, era doméstica, de uso familiar e paga pelos próprios professores, com seus salários, o esforço desses educadores ultrapassou os limites de suas obrigações legais para oferecer ensino e alcançar os alunos.

Mas como esses professores avaliam o “ensino não presencial”? Na sequência passamos a acompanhar um pouco as percepções dos professores sobre essa experiência.

3.7 Avaliação dos professores sobre o ensino não presencial

Como avaliar o ensino não presencial? Como não ser simplória a avaliação com um categórico “foi bom”, ou “foi ruim”? Avaliar um período que foi atravessado por dificuldades na viabilização do ensino e da aprendizagem, realmente é muito difícil, ainda mais se qualquer síntese absoluta for insuficiente para dar conta de situações atravessadas pela ambiguidade, pela contradição, por dificuldades e por superações. Apesar disso, oferecemos uma pergunta relativa a essa tentativa de súmula sobre se o ensino não presencial fora satisfatório. As respostas, apesar de apresentarem pontos positivos, também, recorrentemente, afirmavam que o ensino não presencial não fora o adequado. Conheceremos os motivos dessa reprovação na visão desses professores.

O primeiro motivo de reprovação do ensino não presencial por parte dos professores foi a dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos, conforme evidenciado em algumas respostas, como a do professor 08. Ao discorrer sobre as maiores dificuldades enfrentadas durante esse período, ele destacou que a "falta de acesso (à internet e, conseqüentemente, aos conteúdos e roteiros) por parte da maioria dos alunos" foi o principal obstáculo; da mesma forma o professor 03 nos contou que “muitos não tiveram acesso à net”; e, o professor 06 corrobora com as respostas anteriores falando que a “dificuldade no acesso por parte dos alunos”, foi o grande desafio desse período.

Ainda mais delicada foi a situação levantada pelo professor 01 ao afirmar que “muitos alunos não possuíam acesso à internet”. Esse professor toca em outro ponto sensível para os docentes quando diz que “eram muitos alunos para atender, assim, deixando alguns sem atendimentos.” Essa sobrecarga se explica pelo fato de que muitos alunos só conseguiam conexão com a internet no período da noite, momento no qual os pais disponibilizavam para eles os aparelhos de celular, esse fluxo gera uma condição impossível para o professor realizar o atendimento minimamente adequado.

Além disso, ainda existia a pressão institucional que se relacionava com certas obrigatoriedades, que segundo o professor 02, era exigido “cumprir carga horária” para além da contratada e, disse ele “então fizemos.” Inevitavelmente a sobrecarga impactava na qualidade da atuação:

Foram poucos os alunos que participaram ativamente do processo de

ensino remoto. Além dessa grande evasão, existe um abismo enorme entre o Ensino Presencial e o remoto. Os conteúdos tiveram de ser reformulados, alguns nem foram executados e os que foram, ao meu ver, foram de forma mais “superficial”. Fato esse que pode ser comprovado com as respostas em atividades e provas. (professor 04).

Outro ponto destacado foi a necessidade de um adulto para mediar o ensino, e a falta de apoio por parte da família dos estudantes. Segundo o professor 05: “Senti que os alunos realmente necessitam da presença do professor para auxiliá-los.” Nessa mesma linha de raciocínio, o professor 08 responde que “A maioria não teve acesso, suporte e acompanhamento de pessoas mais velhas. O professor 10 uniu as duas problemáticas acima e respondeu que “as maiores dificuldades foram a falta de acompanhamento das famílias, por vários motivos, falta de acesso a internet por parte dos alunos, falta de interesse dos alunos em participar das atividades”.

A evasão também foi um ponto destacado pelo professor 11: “houve um alto índice de evasão. Além disso, a interação professor-aluno, um dos elementos primordiais no processo ensino-aprendizagem, foi diretamente comprometida.”

A professora 03 expõe sua insatisfação com o período vivenciado

Nós (docentes) não tínhamos hora, passamos o ano inteiro resgatando nossos alunos, ligando, passando msg, E não tivemos apoio (financeiro) somente fomos cobrados e cobrados, adoecemos psicologicamente, fisicamente, nossa casa ficou um campo de batalhas.....até criamos dívidas, por conta da nova realidade (aulas remotas) pois nem todo mundo tinha um cel, (com memória suficiente), um pc, uma internet ...era trabalho pra 7 dias da semana e 24 horas por dia...(Professora 03, 2021)

O ensino não presencial foi avaliado pelos professores como insatisfatório. Vários motivos foram elencados para justificar o julgamento. O volume de motivos para insatisfação era grande, mas se assemelham.

Podemos afirmar que uma das maiores dificuldades encontradas foi a desigualdade de acesso à internet por parte dos seus alunos. Uma proposta que poderia mudar essa realidade de forma rápida seria a universalização do acesso para fins educacionais

Em termos de universalização do acesso à internet, é possível inferir a emergência de uma política nacional de acesso à rede de banda larga móvel, a partir do envolvimento de grupos privados de telefonia móvel que já possuem políticas de disponibilização de pacotes de dados que não contabilizam o gasto de dados em determinados aplicativos, como Whatsapp e Facebook. Tal política pode ser ampliada para sites específicos determinados por secretarias de

estado de Educação ou o Ministério da Educação, de maneira a permitir o amplo acesso a conteúdo educacional produzido. (ARRUDA, 2020, p.270)

Tal iniciativa poderia ser implementada em larga escala e em pouco tempo, atendendo tanto os professores como os alunos, tornando o ensino não presencial um pouco mais acessível, pois iria atacar a falta de internet, que segundo os professores dessa pesquisa foi o ponto de maior dificuldade. Arruda destaca que:

Nesta perspectiva, é possível observar a existência de planos de dados para celulares que com valores mensais em torno de R\$ 20,00 (vinte reais), o que se configuraria em um investimento de baixo custo, de maneira a ser mantido, inclusive após o período emergencial da pandemia.

Em termos absolutos, considerando a população acima de 10 anos que é estudante (escolas públicas e privadas), juntamente com professores, teríamos aproximadamente 40 milhões de brasileiros aptos a participar de tal política pública, a custos mensais de subsídio próximos de R\$ 800 milhões de reais, se considerarmos o valor que é cobrado no varejo do público em geral. Esses valores podem ser negociados em larga escala. (ARRUDA, 2020, p.270)

Os valores envolvidos são altos, mas estão dentro das possibilidades do Brasil. A renúncia fiscal concedida pelo governo federal para empresas de diversos setores, em 2020, girou em torno de 330 bilhões de reais (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Outra medida no orçamento possibilitaria a alocação de recursos para um insumo crucial para viabilizar a educação escolar durante o período pandêmico: a universalização do acesso à internet para professores e alunos. No entanto, a falta de vontade política e o descompromisso com a educação por parte da gestão bolsonarista resultaram em uma série de dificuldades para oferecer oportunidades de ensino às crianças e adolescentes das famílias populares. Apesar da maioria considerar o ensino não presencial insatisfatório, a pesquisa obteve duas respostas que identificaram que o ensino foi satisfatório. Segundo o professor 07: “Apesar da distância física, sempre buscamos nossos alunos, tirando dúvidas e estimulando a fazerem as atividades”. Ao olhar para o trabalho realizado este professor concluiu que o ensino foi bom “para aqueles alunos que continuaram empenhados em aprender” e, ressaltou, “mas, sabemos que existem aqueles alunos que de certa forma ficaram à margem da educação por não terem condição de participar” pois não tinham uma internet em condições satisfatórias de uso, e também tinham “medo do deslocamento para irem à escola pegar o material impresso.”

Por estar em sala de aula como docente, no período, o pesquisador se reconhece, resumidamente, em muitos dos problemas destacados pelos colegas docentes, e acrescenta outros, não enfatizados pelos mesmos. Em síntese, a dificuldade do ensino não presencial esteve ligado à falta de acesso à internet dos alunos, à pouca frequência e participação dos estudantes, à redução da leitura e da capacidade leitora, à perda de interesse do aluno ao perceber que sua dúvida não era sanada, à desregulação dos horários, a falta de preparo dos alunos para fazer as atividades sozinhos, a falta de apoio da família, a falta de privacidade e a carga excessiva de trabalho dos docentes. Tudo isso contribuiu para, nas palavras dos professores, deixar os alunos à margem da educação.

Devemos esclarecer que os professores que responderam a essa pesquisa apresentaram vários pontos positivos no uso de tecnologias. Dos 11 participantes, 7 consideraram que aprenderam muito e mantiveram o interesse em usar mais tecnologias no retorno das atividades presenciais. Sendo assim, o problema não foi o uso ou não de recursos tecnológicos. Não foi observado nas respostas uma oposição dos professores às máquinas, medo de substituição, rejeição ao digital ou qualquer outra coisa que se compare a isso.

Outra questão levantada foi sobre a participação dos alunos durante o período estudado, queríamos saber se tinha aumentado, diminuído ou permanecido constante, oito professores responderam que diminuiu e atribuíram a diminuição a dificuldade de acesso dos alunos.

Somente um professor respondeu que a participação permaneceu estável, atribuiu isso "à proximidade da equipe da escola em sempre buscar os alunos que estavam se dispersando." (professor 07). Outra resposta que recebemos foi que "Aumentou de forma gradual. A equipe escolar esteve constantemente em busca deles" (professor 05).

O professor 10, explica muito bem a participação dos alunos, a ação da escola e dos pais de forma geral, acreditamos que muitos outros professores do Acre, que atuaram na educação básica se identificaram com essa resposta

Inicialmente tinha pouca participação, pois os alunos não estão habituados a estudar para apreender e sim para adquirir uma nota, então houve uma maior participação quando foi determinado a realização de avaliações bimestrais, até porque, foi criada a ideia de que todos os alunos seriam aprovados automaticamente, sendo assim os alunos e responsáveis viram a necessidade de cumprir com as atividades e avaliações propostas, mas infelizmente muitos

procuraram a escola e professores no final do ano letivo. Dessa forma, tivemos muitas dificuldades diante das mais diversas situações no ensino remoto. (Professor 10, 2021)

Quando perguntados o que poderia ter sido diferente durante o ensino remoto os professores consideram que se tivesse um melhor planejamento por parte dos governantes, se as condições de acesso fossem mais igualitárias para professores e alunos, se tivessem mais recursos tecnológicos, maior investimento estrutural e campanhas de conscientização sobre a importância da educação na pandemia, os resultados seriam diferentes.

Quando perguntados sobre como eles mesmo se avaliam, as respostas foram mais positivas que negativas, somente uma pessoa respondeu ruim, outros foram mais compassivos e responderam que poderia ser melhor, alguns destacaram o esforço coletivo. A maioria considerou a sua atuação boa, que dentro da realidade vivida, tudo o que era possível fazer, foi feito. Para finalizarmos, menciona-se a resposta de uma professora: “Me considero uma heroína, pois apesar das dificuldades, tive que me reinventar várias vezes e consegui vencer no processo final.” (professor 09),

O outro ponto destacado como dificuldade está para além do acesso a internet, se encontra na dificuldade de compor aulas em um contexto de distanciamento social físico e a falta de habilidade no manuseio de equipamentos com tecnologia digital, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. A familiaridade dos alunos com o mundo virtual não garante que eles saibam usar recursos simples, e segundo os professores, os pais também não sabiam.

Notamos a necessidade de uma política educacional que considere o mundo digital como parte integrante da realidade social, orientando seus usos e ampliando suas possibilidades. Dessa forma, a Academia deveria propor a inserção de disciplinas curriculares nos cursos de licenciatura que tratem das tecnologias e as possibilidades de uso nas aulas da educação básica, a SEE deveria ser mais efetiva na promoção da formação continuada para uso de tecnologias no contexto escolar, bem como estruturar as escolas para que o uso dos recursos seja adequado.

Ainda nos resta saber como foi, para os docentes dessa pesquisa, trabalhar em home office, qual a estrutura e as condições de trabalho e sobretudo, quais as implicações físicas, psicológicas e emocionais vividas durante esse período.

3.8 As implicações física, psicológicas e emocionais do cotidiano vivido sob a pandemia

Os professores experienciaram o dilema entre atender os alunos somente durante o tempo contratualmente definido ou trabalhar muito além do que deveriam, esse dilema logo deu lugar a necessidade de atender os alunos, pois muitos alunos usavam os smartphones dos pais que por sua vez também usavam o aparelho para trabalhar, dessa forma, os alunos só tinham acesso às atividades no período em que os pais não estavam trabalhando, fora do horário comercial, de noite e finais de semana, essa dinâmica ficava ainda mais difícil quando a família tinha mais de uma criança em idade escolar.

Em relação à dedicação dos docentes para atividades relacionadas às rotinas escolares, perguntamos quanto tempo que dedicavam para o trabalho no formato *home office*. As respostas foram diversas mas alguns professores indicaram que disponibilizavam entre 2 a 5 horas por dia, dentro de certo limite contratual, entretanto, outros docentes informaram que dedicavam de 6 a 10 horas por dia, o que implicou em significativo aumento de trabalho e extrapolação de carga horária contratada. Sendo que, dentre aqueles que excediam a carga horária, a maior parte eram professoras. Esse fenômeno foi identificado com frequência nos trabalhos que pesquisam a atuação docente durante a pandemia de COVID-19.

A informação referente ao gênero pode denotar uma diferenciação em relação às tarefas realizadas dentro de casa, as quais incluem o trabalho doméstico, da limpeza e arrumação da casa ao preparo da alimentação, além do cuidado com os filhos e às vezes com os idosos. Estas são tarefas tradicionalmente desenvolvidas pelas mulheres nesta sociedade, ainda que na atualidade já se tenha produzido muitas críticas ao condicionamento desses papéis sociais e que alguns avanços já tenham sido sentidos. No entanto, esta variável não pode ser desconsiderada quando se analisa o trabalho profissional realizado em casa, ou seja, o *home office*. (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p.217)

Aqui, não pretendemos aprofundar a discussão sobre gênero e trabalho, mas não poderíamos deixar de destacar a diferença da experiência do *home office* para homens e mulheres, cabendo às mulheres extenuantes jornadas diárias de trabalho. Essa quantidade de horas trabalhadas era destinada para estudo, elaboração de aulas e atividades, correção, devolutivas e atendimentos para tirar dúvidas. A carga exaustiva se associava ao ambiente de trabalho ser em casa o que

misturava e confundia, a rotina doméstica com as rotinas laborais como docente que, sem dúvida, eram realizadas em condições impróprias. De alguma forma podemos falar que o lugar que antes era o lar, se tornou um ambiente inadequado para o ofício magisterial, o que acabou afetando negativamente tanto o “lar”, quanto o “labor”.

Os professores que responderam a essa pesquisa relatam que a sala, quarto ou cozinha viraram local de trabalho; o notebook e o smartphone tiveram que ser trocados por aparelhos com maior capacidade de armazenamento e processamento de dados; novos contratos de internet foram feitos e a conta de energia aumentou.

A falta de estrutura adequada não impediu que o ensino não presencial acontecesse, mas o investimento não foi apenas do setor público, o esforço particular dos professores permitiu que os alunos tivessem o mínimo de acesso à educação. Para pontuar, nas palavras dos professores, o ambiente de trabalho foi definido como:

- “Um pouco bagunçado, devido a muitos papéis. (professor 4)
- “O meu ambiente de trabalho passou a ser o meu quarto e a minha sala. E era muito tumultuado por causa das crianças.” (professor 9)
- “Escuro e um pouco barulhento.” (professor 6)
- “No meu próprio quarto: mesa pequena de madeira e cadeira.” (professor 11)
- “Uma mesa no quarto” (professor 7)

Os professores acima citaram as questões estruturais do seu labor diário, a dificuldade em lidar e “conciliar” (professor 3) duas esferas da vida que antes separadas pelas horas e espaço de trabalho, mas na pandemia se misturaram e confundiram, dessa forma a fala seguinte expressa bem o tempo vivido pelos docentes:

Na maioria das vezes estressante, infelizmente não consegui ter um horário específico de trabalho, mesmo que tenha tentado, já que houve o aumento da demanda de atendimento aos alunos e pais, a qualquer horário do dia (dia, noite, final de semana). Não há um entendimento que os professores, em via de regra, teriam que atender no seu horário de trabalho, então diante de diversas situações, como por exemplo o aluno está fazendo a atividade e precisa tirar uma dúvida, me vejo na obrigação de atendê-lo. Mas o mais cansativo, não é preparar as aulas, material e sim entrar em contato a todo momento com os responsáveis e alunos para que participem das atividades propostas, muitos ignoram o professor e colocam toda responsabilidade sobre os docentes e a escola, sendo que muitos não procuram a escola, nem mesmo para pegar o material impresso, ou às vezes tem acesso a internet e tem acesso às atividades, mas não as fazem, fora outras situações. Enfim, ao contrário do que as

peças pensam, o professor que tem compromisso com seu trabalho, teve sua carga horária de trabalho aumentada. (professor 10)

Essa fala não indica apenas uma falta de estrutura física, é uma expressão do contexto de trabalho, da sobrecarga laboral em que as pessoas foram submetidas durante a pandemia, nesse caso específico, os professores de História das escolas pesquisadas.

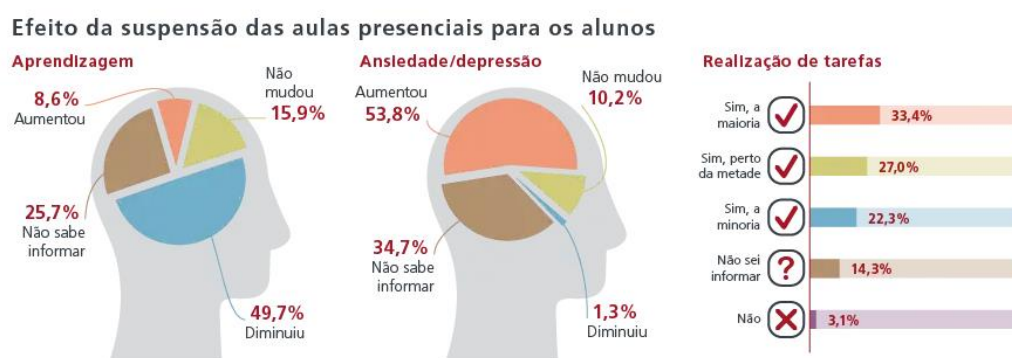
Segundo os professores, a saúde física deles também foi afetada, podemos dizer que isso foi um dos efeitos das condições de trabalho. Alguns professores relataram que se sentiram “muito doloridos” por não ter nem cadeira adaptada para sentar. Muita dor nas pernas e costas.” (professor 2) “Engordei, comendo mal, fora de horários, poucas atividades físicas.” (professor 4) “Fiquei muito debilitada, com o meu estado psicológico abalado, o físico também foi atingido, ficando vulnerável a algumas doenças. Ex. uma dor insuportável no braço, nos dedos e na nuca que antes não tinha, agora tenho que me acostumar com elas.” (professor 9) “Regular, já que adoeci algumas vezes, devido ao estresse.” (professor 10) “Comprometida também, visto que com o isolamento me tornei mais sedentário.” (professor 11).

Outro fator que deve ser observado quando analisamos a condição do trabalho, é o aspecto emocional, pois a insegurança constante, as muitas mudanças de orientações repassadas pelos gestores das escolas e da SEE, somadas às notícias de alunos, pais, colegas, amigos e parentes que foram acometidos pela COVID-19, juntamente com a morte de pessoas conhecidas, afetaram o emocional desses profissionais.

Quando perguntados como avaliavam a sua saúde emocional, alguns professores responderam: “abalado”(professor 2), “muito perturbada” (professor 3), “ficou muito abalado e caminhando para um quadro depressivo” (professor 6), “O meu estado emocional também foi atingido, ao saber das famílias dos meus alunos que foram atingidas por esta doença, além de alguns familiares e amigos que se foram.” (professor 9), “Por muitas vezes frustrada, triste, angustiada. Mas procurando acreditar que vai dar tudo certo.” (professor 10)

Ainda podemos observar os efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos, sendo um dos efeitos negativos mais preocupantes o aumento da ansiedade e depressão.

Figura 42- Efeito da suspensão das aulas



Fonte: Fundação Carlos Chagas

É esperado que diante de tal situação, os professores se sentissem lesados, mas a maioria respondeu que não sofreu prejuízo, outros falaram que o prejuízo foi somente material. Parece-nos que atuar em situações desfavoráveis, insalubres e perigosas entrou para normalidade da experiência docente e que usar recursos próprios para viabilizar o funcionamento básico da educação se tornou tão comum que passa despercebido pelo público docente.

E como essa situação refletia no ensino de História levada adiante por esses profissionais da educação?

Sem dúvida, ensinar História é ser atravessado pelo mundo e pela realidade que nos cerca, sem recursos tecnológicos suficientes, sem formação adequada, sem ambiente de trabalho apropriado; ser docente durante a pandemia na educação pública estadual do Acre, em Rio Branco, foi uma tarefa executada com muita superação, dedicação e sobrecarga de trabalho, em tempos de precarização, uberização e voga neoliberal, esses docentes praticaram e vivenciaram o ensino de História na cacofonia das novas tecnologias, da meritocracia, suportando nas próprias costas, como foi sendo possível, o direito à educação, o direito à História de crianças e adolescentes acreanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo deste trabalho compreendemos e analisamos as inúmeras implicações que pandemia do Sars-Cov-2 (coronavírus) gerou, em 2020, nas políticas educacionais, nas práticas docentes e nas experiências escolares, enfatizando-as no ensino de História, no sistema educativo básico brasileiro, especialmente na rede de educação pública do Estado do Acre, em unidades de ensino fundamental, anos finais, integrantes do Zoneamento Pedagógico da Baixada do Sol em Rio Branco.

A preocupação principal, inicialmente, na fase de elaboração do projeto de pesquisa era a de compreender como se deu a experiência de ensinar História no formato não presencial, durante a pandemia de covid-19, no ano letivo de 2020. No curso da investigação ficou evidenciado que seria necessário ampliar o conjunto de situações a serem observadas para chegarmos a bom termo. Nesse sentido, nos debruçamos sobre os documentos oficiais, como o currículo de formação dos professores e o currículo usado pela rede estadual, analisamos o que a legislação trazia sobre EaD para então definir o ensino não presencial como terminologia usada no trabalho, bem como os decretos, resoluções e pareceres, para construir o nosso entendimento sobre a implantação das atividades não presenciais.

De outra parte, a pesquisa foi trazendo novos questionamentos tangenciando diversas dimensões das políticas, práticas e experiências educacionais que foram sendo respondidos. Um dos temas fundamentais que necessitavam melhor compreensão era sobre a relação das tecnologias com o ser humano. A bibliografia e o conjunto de dados que organizamos permitiu-nos reconhecer a diferença entre técnica e tecnologia, sendo a primeira uma habilidade interna, e a segundo o dispositivo externo ao corpo, recurso criado pela capacidade humana, sendo assim, defendemos que a tecnologia está presente no cotidiano dos mais diversos sujeitos históricos em todos os tempos e lugares.

A tecnologia é um produto de uma cultura específica, moldada pelas necessidades do povo que a desenvolveu, criada para atender às demandas de um determinado momento e local. Conseqüentemente, as tecnologias evoluem à medida

que as pessoas mudam, e essas tecnologias, por sua vez, influenciam as relações humanas. Essa dinâmica contínua tem um impacto significativo em todos os aspectos da vida, seja cultural, social, político ou econômico.

A educação não está imune às influências das tecnologias. Este estudo evidenciou que a relação entre elas é duradoura, refletindo, de certa forma, a história da educação. Explorar esse tema é, em essência, estudar a história da educação e entender os conflitos entre as inovações tecnológicas e as tradições mantidas por muitos educadores e instituições.

Apresentamos as tecnologias como possibilidade para o ensino de História, não como a solução definitiva para os problemas que dificultam e tantas vezes limitam o ensino. Acreditamos que as tecnologias podem colaborar para o ensino e aprendizagem, por isso trazemos alguns exemplos de trabalho de professores de História. A realização desses trabalhos com formatos diferentes, em lugares diferentes, para atender demandas diferentes, confirma que é possível agregar o uso desses recursos para potencializar o ensino.

Sendo as tecnologias uma possibilidade para o ensino de História, nos interessou saber se os professores tinham formação para lidar com esses recursos, isso porque, analisando os currículos antigos do curso de História e estudos sobre eles (Machado, 2010), identificamos a ausência de enfoque na aprendizagem envolvendo as tecnologias de informação e comunicação. Também evidenciamos essa omissão refletindo sobre o currículo atual do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, o que corroborou as falas dos professores que trouxemos à pesquisa, levando à inevitável conclusão de que a formação inicial dos professores não contempla esta necessidade atual da sociedade, sendo, indispensável mudanças curriculares na direção de oportunizar os futuros docentes de História da educação básica, habilidades e competências para lidar com as novas TIC's no ensino.

Nos interessou saber se após a formação inicial, os professores se interessaram em buscar qualificação para usar tecnologias de forma didática e se a Secretaria de Estado de Educação ofereceu o devido preparo para os docentes atuarem dessa forma, percebemos que a demanda de trabalho dos professores durante a pandemia, dificultou a realização da formação continuada, associado a isso, como vimos, mesmo tendo interesse em aprender a manusear as novas tecnologias

de forma educativa, nem todos os professores tinham equipamento adequados no início da pandemia e dessa forma, a SEE não conseguiu alcançar todos os professores com este tipo de formação, o que por outro lado reafirmou a falta de condições adequadas para o trabalho e a formação continuada aos quais o exercício do magistério estava e continua submetido.

Consideramos importante ressaltar que tanto a formação inicial como a continuada são importantes para qualificar o professor que atua em uma sociedade cada vez mais conectada à internet. Sendo assim, ficou evidenciado a indispensabilidade de que as instituições universitárias no Acre, incluam no seu currículo a formação para o uso com suficiência das novas tecnologias da informação e comunicação. De outra parte, a formação continuada promovida pela SEE para docentes da rede era e continua sendo insuficiente para habilitar os docentes na utilização didática das novas TIC's, em virtude do que, é imprescindível o aprimoramento da oferta e das estratégias formativas nas referidas tecnologias.

Buscamos compreender como o Estado do Acre implantou o ensino em formato não presencial, para isso revisamos os decretos e pareceres que tratam do assunto, entre outras questões emergentes desses dispositivos nos debruçamos em compreender a forma adequada, segunda a legislação, de nomear o tipo de ensino adotado que, vulgarmente era chamado de "EaD". O termo "ensino não presencial" acabou descrevendo adequadamente a modalidade escolhida e realizada no Acre, em 2002, não sendo apropriado chamá-lo como EaD por não apresentar as características necessárias para tal.

Examinamos o Plano de Implementação das Atividades Não Presenciais (PIANOP), enviado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) para as escolas. Neste documento, era perceptível uma organização que fornece um direcionamento mínimo para as instituições desenvolverem atividades que melhor se adequassem à realidade experimentada pela comunidade escolar.

O Plano (PIANOP) encaminhado pela SEE previa um conjunto muito abrangente de atribuições a serem realizadas por diretores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais, durante o ensino não presencial, tornando praticamente impossível aplicá-lo na totalidade como ficou evidenciado nas experiências às quais tivemos acesso por meio da pesquisa. Além do excesso de operações prescritas no Plano, a desconexão com a realidade concreta

vivida nas escolas, no dia-a-dia dos alunos e seus familiares, dos professores e dos gestores, levou a que as belas expectativas passíveis de serem deduzidas da leitura fria do documento, se transformasse em uma dura realidade experimentada por todos os envolvidos com a comunidade escolar.

Com o passar do tempo, as incertezas foram diminuindo devido às iniciativas do poder público, que criou medidas para garantir que o ensino ocorresse de maneira segura. Nesse sentido, o governo estadual implementou o programa "Escola em Casa" e ofereceu formações para os professores por meio de plataformas virtuais, como o Meet, e disponibilizou cursos e conteúdos na "Plataforma Educ." Apesar dessas iniciativas, que sem dúvida contribuíram parcialmente para que os docentes lidassem melhor com a nova realidade, ficou evidente que elas não proporcionaram qualificação adequada para todos.

A maior dificuldade encontrada no ensino não presencial foi a desigualdade socioeconômica, que era expressa através de diferentes formas, entre as quais, o acesso à internet inviável para muitas crianças e adolescentes. Notamos que quanto maior a desigualdade, maior é a exclusão digital, e o Acre apresenta números alarmantes de pessoas pobres.

Compreendemos que a desigualdade de acesso à internet deve ser algo combatido com políticas públicas coerentes com a necessidade da sociedade brasileira, em especial para este trabalho, o Acre. No Brasil, intentos de democratização e garantia do acesso à internet impulsionam políticas públicas como o Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, nos art. 4 e 7 dispõe, entre outras coisas, sobre a essencialidade do direito ao acesso à internet para todos.

Acreditamos que a educação teria se beneficiado das tecnologias da informação e comunicação de forma mais significativa durante a pandemia de Covid-19, se o acesso fosse universal e se existisse uma cultura de formação de professores que formam alunos para o mundo digital. Para além do período pandêmico que "impôs" novos arranjos didáticos-pedagógicos associados às novas TIC's, mesmo que deficitariamente e com inúmeros problemas, o pós-pandemia continua a exigir para uma educação significativa na sociedade 6.0, temperada pela realidade acreana, com

algumas escolas do campo que sequer possuem energia elétrica, profundas mudanças.

Apesar das adversidades enfrentadas, este estudo apresentou exemplos bem-sucedidos de práticas docentes no ensino de História, demonstrando que é viável utilizar esses recursos de forma significativa, mesmo que de maneira limitada. Podemos concluir que o trabalho docente durante a pandemia, no formato não presencial, resultou em experiências que, em última análise, contribuíram para o aprimoramento do exercício da docência.

Se por um lado podemos destacar os avanços no conhecimento para usar tecnologias de forma didática, devemos por outro lado salientar o trabalho coletivo na formação dos professores pelos próprios professores, ressaltamos a importância que os docentes deram para seu papel social de educador.

O objetivo do nosso trabalho foi compreender como se deu a experiência de ensinar História no formato não presencial, em escolas que oferecem o ensino fundamental, anos finais, localizadas na Baixada do Sol, em Rio Branco, Acre. Partindo das falas dos docentes participantes, podemos considerar que este foi um período muito intenso, atravessado por medos que geravam inseguranças, por limitações estruturais e dificuldades em lidar com tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Por outro lado, mesmo que forçadamente, foi um período de aprendizagem, de alargamento das possibilidades para o ensino de História, como podemos observar nas produções dos professores participantes.

A realidade forjada a partir da pandemia acabou implicando utilização de recursos tecnológicos, trabalhados pelos professores, como jogos em plataformas digitais, canais de Youtube com videoaulas, áudios com explicações de conteúdo, que beneficiaram a aprendizagem em História. É importante destacar que isso demandou trabalho, treino, criação de resumos, sistematização de roteiros e técnicas variadas.

As circunstâncias em que os conhecimentos e produções citados acima foram adquiridos e criados, é de fato triste, de modo que não convém comemorar jubilosamente por essa ampliação de saberes, mas ainda assim, reconhecemos essa ampliação como avanço para o pensar e produzir ensino de História na realidade das escolas e professores da pesquisa.

Concordamos com Bittencourt (2011), que precisamos nos posicionar sobre as questões dinâmicas do fazer didático-pedagógico de maneira a reconhecer

o novo sem com isso abrir mão de boas práticas, já testadas e exitosas. Não cabe aqui advogar a abolição de recursos como o lápis e o papel, o que propomos é a inserção de novos recursos, em uma postura inovadora.

Podemos perceber que os professores se reinventaram, formaram-se coletivamente, criaram redes de colaboração para ajudar aqueles que tinham menos conhecimentos do uso das novas tecnologias, notamos que a cooperação foi um fator importante para o funcionamento e avanço do ensino durante a pandemia.

Algo que tangenciou essa pesquisa dizia respeito às condições exaustivas de trabalho docente e as implicações para suas vidas, de forma geral, que foram impactadas pela pandemia. Também interessava sobremaneira, quais as respostas que o sistema educacional e o ensino de História construíram frente às restrições sanitárias que se impuseram. A compreensão de como foram sendo tecidas as realidades e as experiências das políticas, das práticas e das experiências educacionais, no Acre, de modo especial, acabavam por estar em consonância com publicações acadêmicas que tratam da temática utilizadas ao longo deste texto

Este texto teve seu início no calor dos acontecimentos da pandemia, fator que limitava as possibilidades de coleta, optamos por enviar questionários por meio do Google Forms, um com informações mais abrangentes, em seguida sentimos a necessidade de aprofundar questões mais específicas sobre o ensino de História. Esse sistema de coleta garantiu a segurança dos participantes, mas reconhecemos que teríamos mais dados se as condições sanitárias permitissem.

O Google Forms oferece recursos interessantes para o pesquisador, pois já sistematiza as respostas em uma planilha, dessa forma é possível criar filtros, analisar todas as respostas da mesma pergunta, fazer buscas por palavra-chave. Por outro lado, a aplicação de questionário, físico ou digital, nem sempre proporciona a coleta mais rica, sentimos falta de alguns detalhes nas respostas, é possível que a História Oral tivesse obtido resultados mais robustos.

Acreditamos que este trabalho ofereceu reflexões sobre o impacto das tecnologias na sociedade e a emergência dessa demanda na atualidade, sobretudo na educação. Ademais apresentou uma análise das políticas públicas para implementação do ensino não presencial no Acre. Outrossim destacou as desigualdades e a exclusão digital que tanto afetou o ensino não presencial, como também ampliou a reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores para

atuar nos nossos dias, e ainda trouxe as falas dos professores de História que atuaram na educação básica.

Este é um texto escrito por um professor de História, a partir de um conjunto de dados entre os quais, as respostas de professores de História, para que juntos possamos repensar nossas práticas e ampliarmos nossas possibilidades, e também para lutarmos pelas mudanças necessárias na formação e na estrutura de trabalho nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE, Conselho de Educação estadual, Parecer nº 05- Analisa e aprova o Plano de Implementação de atividades não presenciais nas Escolas da Rede Pública do Acre. 28 de abril de 2020. <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac> Acesso em: 26/06/2021.

ACRE, Conselho de Educação estadual, Parecer nº 17- Plano de implementação das atividades não presenciais. 31 de julho de 2020. <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac> Acesso em: 26/06/2021.

ACRE, Conselho de Educação estadual, Parecer nº 25 – Plano II de atividades pedagógicas de aulas não presenciais. 18 de setembro de 2020. <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac> Acesso em: 26/06/2021.

ACRE, Conselho de Educação estadual, Resolução nº 142/2020 – Dispõe sobre os aspectos legais a serem observados pelo Sistema Estadual de Ensino do Acre, na reorganização do calendário escolar das Instituições Públicas e Privadas, em face de interrupção do ano letivo de 2020. 07 de abril de 2020. <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/pareceres-ceeac> Acesso em: 26/06/2021.

ACRE, decreto nº 5465, 16 de março de 2020, Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Diário Oficial do Estado, Rio Branco- Acre. nº 12763-A, 20 de março de 2020.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Currículo de Referência Único do Acre. Rio Branco, AC. SEE, 2020.

AGENCIA BRASIL. Orçamento de 2020 prevê alta de R\$ 24,2 bi em renúncias fiscais. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019>. Acesso em: 07/05/2020.

ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz, O Tecelão dos Tempos (novos ensaios de teoria da história) São Paulo, Intermeios, 2019.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, [S. l.], v. 10, 2011. DOI: 10.17143/rbaad.v10i0.235. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 14 set. 2023.

ALVES, R. R. . Nativos digitais e imigrantes digitais: aplicabilidade dos conceitos de marc presky na realidade de estudantes brasileiros. In: IV Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem: educação, trabalho e identidade, 2014, Campos dos

Goytacazes, RJ. IV Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem: educação, trabalho e identidade, 2014. p. 284-296.

AKINRULI, L. C. M. C.; REBELATTO, M. Ensino de História e experiências tecnológicas no “chão da escola”: os desafios e as aprendizagens em tempos de pandemia. *Revista História Hoje, [S. l.]*, v. 11, n. 23, p. 81–101, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i23.905. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/905>. Acesso em: 26 out. 2023.

ARRUDA, Eucides Pimenta, EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas, na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275. ISSN 2359-6082. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>

ASSIS, Edimilson Lima de et al. Evolução do COVID-19 durante a semana epidemiológica 16 a 53 de 2020 no estado do Acre, Amazônia Ocidental, Brasil. *J. Hum. Desenvolvimento de crescimento* [on-line]. 2021, vol.31, n.3, pp. 425-435. ISSN 0104-1282. <http://dx.doi.org/10.36311/jhgd.v31.12611>.

ANATEL. Painel de dados. Brasília: Anatel, 2022. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/panorama> Acesso em: 13/04/2023

BARBOSA, Alexandre Fernandes; GARROUX, Camila; SENNE, Fabio. Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasi. *Revista História Hoje*, v. 3, nº 5, p.293-297, 2014.

BENTO, Victor Régio Da Silva et al.. Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia na escola elozira dos santos thomé, rio branco – acre. *Anais do VIII ENALIC...* Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84680> .

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos, São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados, [S. l.]*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: Governo Federal, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm#view Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 09- Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020 que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de Covid-19. 08 de junho de 2020. Brasília, DF: Governo Federal, 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Brasília, DF: Governo Federal, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Governo Federal, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o ensino à distância no Brasil. Brasília, DF: Governo Federal, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Governo Federal, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 04/03/2023

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o ensino à distância no Brasil. Brasília, DF: Governo Federal, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 08 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 out. 2020.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. *Polyphonía*, v. 27/ n.1, jan./ jun. 2016.

CAIMI, F.; MISTURA, L.; MELLO, P. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12463>

Carlos Henrique Medeiros de (org.). Anais IV Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem: educação, trabalho e identidade. Rio de Janeiro, UENF. 2014. p.284-296. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaomarcosdesouza_030920191534.pdf acesso em: 27/04/2023.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. Debates Presidência da República. Portugal: Centro Cultural de Belém, 4 e 5 mar. 2005. Disponível em: <http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/62/1/CASTELLS%3B%20CARDOSO.%20Sociedade%20em%20rede.pdf>. Acesso em 10/04/2023.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br. Resumo executivo – Pesquisa TIC Educação 2019. Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br em outubro de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf. Acesso em:12/04/2021.

CHICO CESAR. Deus me proteja. EMI Music. Álbum francisco, forró y frevo. 2008. (4:53min)

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. Revista de Administração Pública, [S.L.], v. 54, n. 4, p. 969-978, ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220200170>.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa. Vol 12, No, 1, 1999 UNIANDÉS - LIDIE pp 11-24. Disponível em: <https://l1nq.com/0uaBX> 13/04/2023.

DIAS, Érika A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 29, núm. 112, 2021, Julho-Setembro, pp. 565-573 Fundação CESGRANRIO.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DJAVAN. Esquinas. Esquinas, Capim Music, Luanda Ed. Musicais Ltda. 1994.

FERNANDES BARBOSA, Alexandre; GARROUX, Camila; SENNE, Fabio. Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Revista História Hoje, 3(5), 293–297, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/vol4n8>. Acesso em 16/04/2023.

FERNANDES, R. Muito mais do que uma hashtag, vidas negras importam: ensino de História e pandemia. Palavras ABEHrtas, n. 2, ago. 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/220576909-Muito-mais-do-que-uma-hashtag-vidas-negras-importam-ensino-de-historia-e-pandemia-robsonferreira-fernandes-1.htm>

FERREIRA, C. A. L. ENSINO DE HISTÓRIA E A INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REFLEXÃO. Revista de História Regional, [S. l.], v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERREIRA, Daniel Vassalo; PAIVA, Celimar Reijane Alves Damasceno; CASTRO, Adriana Martins da Silva; AMORIM, Lílian Isabel Ferreira. Ferramentas digitais na prática pedagógica: google como ferramenta de ensino. **Conjecturas**, [S.L.], v. 22, n. 6, p. 279-287, 1 jun. 2022. Uniao Atlantica de Pesquisadores. <http://dx.doi.org/10.53660/conj-1043-p14>.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Coord. Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2019, p. 143-148.

Fundação Carlos chagas. EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA. 2023 <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/> acesso em 25/02/2023.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GAMEIRO, Nathália (ed.). Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/> . Acesso em: 25 fev. 2021.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GIACOMONI, Organizadores Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Organizadores Marcello Paniz; PEREIRA. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. 129 p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/293606798.pdf#page=87>.

GIL, Antônio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Selva. Didática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens. 13ª ed. Papirus, Campinas, São Paulo, 2012.

HERMIDA, Jorge Fernando. BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line,

Campinas, n. especial, p.166–181, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf Acesso em: 03 set. 2021.

HENRIQUE, Trazíbul. COVID-19 e a INTERNET (OU ESTOU EM ISOLAMENTO SOCIAL FÍSICO). Interfaces Científicas - Humanas e Sociais, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 5-8, 27 abr. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3801.2020v8n3p5-8>.

HOBBSAWM, Eric J. A era das revoluções. 25^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HONORATO SANTOS, L.; BORGES ROSSI, C.; ANTÔNIA BRITO OLIVEIRA, M. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA NO ESTADO DO ACRE: UM DIÁLOGO JURÍDICO, INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICO. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 360–390, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4185>. Acesso em: 12 maio. 2023.

IBGE. Informações atualizadas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html> Acesso em: 10/04/2023.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf Acesso em: 10/04/2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os microdados das escolas em 2020. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 01/09/2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_acre_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso em: 19/04/2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2019, notas estatísticas [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020A. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 19/04/2023.

JOYE, CR; MOREIRA, MM; ROCHA, SSD Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 9, n. 7, pág. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299> Acesso em: 12 mai. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 21/04/2023.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação. Campinas/SP. Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre, *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Reginâmio Bonifácio de. Memórias de velhos no terceiro eixo ocupacional de Rio Branco. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco – Ac. 2008.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 159–179, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i10.291. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C.S. Novas Tecnologias, in: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Coord. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2019, p. 179-184.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. A revisão curricular do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MATOS, Marlise e ANDRADE, Luciana. in: MATTA, G.C.; REGO, S.; SOUTO, E.P.; SEGATA, J. (org.). *Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia* [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19, Editora FIOCRUZ, 2021, p. 181-193. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>. Acesso em 04/03/2023.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Escritos sobre história e internet*. Rio de Janeiro, Luminária Academia, 2011.

MAYNARD, Dilton C. S.; SILVA, Marcos. *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1, p. 307-311 - 2012. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/9/13> Acesso em: 12/04/2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Organizadores Marcello Paniz; PEREIRA. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. 129 p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/293606798.pdf#page=87>.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos e como chegar lá. Campinas, SP, Papirus, 2012.

NEVES, Eduardo. Sob os tempos do equinócio: Oito mil anos de história na Amazônia central. São Paulo: Edusp, UBU, 2022.

nPerf.com. Mapa de cobertura 3G / 4G / 5G Claro Mobile, Brazil. Documento Digital. 2023 Disponível em: <https://www.nperf.com/pt/map/BR/-/169094.Claro-Mobile/signal/?ll=-9.995530817559786&lg=-67.79613733291627&zoom=14> Acesso em: 10/04/2023.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio 2001. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> Acesso em 06/06/2023.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. Anotações de aula. Rio Branco, AC: mimeo, 2023. _____, Eduardo Silveira Netto. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DO JOGO BANCO IMOBILIÁRIO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS. PIBID/UNICASTELO-ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SATURNINO PEREIRA -2016. In: Bueno, André, Crema, Everton y Martín, Nilson Javier, Ensino e Aprendizagem Histórica. Rio de Janeiro (Brasil): Sobre Ontens/UNESPAR, 2020. Disponível em: <https://www.academica.org/edunettonunes/13/1.pdf>

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 18, p. 101-107, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782001000300009>.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de OLIVEIRA. EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: A Devastação do trabalho : a classe do labor na crise da pandemia. (org) OLIVEIRA, Dalila Andrade, POCHMANN, Marcio. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política

Educacional e Trabalho Docente, 2020.

PAIVA, José Eustáquio Machado de. **Um estudo acerca do conceito de tecnologia**, educ. Tecno. Belo Horizonte, jan/dez. 1999.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento. **Revista Thema**, [S.L.], v. 18, p. 278-300, 21 set. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.v18.especial.2020.278-300.1923>.

PwC; INSTITUTO LOCOMOTIVA. O abismo digital no Brasil. São Paulo: 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf Acesso em: 10/04/2023.

QUEIROGA JÚNIOR, T.; DULCI, T. "Professores-Youtubers": análise de três canais do youtube voltados para o ensino de História. *Escritas do Tempo*, v. 1, n. 1, p. 04-29, 30 jun. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Edição nº 9, Abril-Junho, p. 19-28, 2013 Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf Acesso em 04/03/2023

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, F. (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 53-58.

SERRES, Michel. Polegarzinha. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2013.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In GIACOMONI, Organizadores Marcello Paniz; PEREIRA. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. 129 p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/293606798.pdf#page=87>.

SCHMID, Beatriz et. alli. MATTA, G.C.; REGO, S.; SOUTO, E.P.; SEGATA, J. (org.). Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19, Editora FIOCRUZ, 2021, p. 87-98. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>. Acesso em 04/03/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico, In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). Anais II Encontro

Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 115-128. <https://lemad.fflch.usp.br/node/2245> Acesso em: 16/04/2023.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. Revista eletrônica Temática ano V, n. 05 ,maio 2009. Disponível em: <https://encr.pw/Njrp9> Acesso em: 12/04/2023.

SILVA, Edson Armando. “Banco de dados e pesquisa qualitativa em história: reflexões acerca de uma experiência” In Revista de História Regional 3(2) 167-176, Inverno 1998. Ponta Grossa, PR, 1998, pp.175-176.

SILVA, Marcos. BRITES, Olga. História: de repente, ensino s distancia? Atividades remotas diante do covid 19 e mais (Brasil, 2020). In: NUNES, Eduardo Silveira Netto. Perspectivas para a Formação Profissional e os Desafios da Educação no Mundo em Mudança, Rio Branco: em fase de pré-publicação. 2023.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da. ANDRADE, Vitor Chaves de. BRINATTI André Maurício. Ensino remoto emergencial [livro eletrônico] Ponta Grossa, PR : Ed. dos Autores, 2020.

http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial_SilvaAndradeBrinatti.pdf

TORRES, Gilmar. João Eduardo, o líder da Baixada. 2018. Disponível em: <https://falabaixada.blogspot.com/2010/11/joao-eduardo-o-lider-da-baixada.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Projeto Político de Curso da Licenciatura em História: Versão 2014/2. Rio Branco, AC: Mimeo, 2014.

UNESCO. A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma> Acesso em: 13/04/2023.

UNESCO. Coalizão Global de Educação. #AprendizagemNuncaPara. Resposta da educação frente à COVID-19. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Acesso em: 13/04/2023.

UNESCO. Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-de-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o-mundo> Acesso em: 13/04/2023.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

(2016) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por

VIDAL, Diana Gonçalves. O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e a França no Âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: LOPES, Alberto, FILHO, Luciano Mendes de Faria, FERNANDES, Rogério. (org) Para a compreensão histórica da infância, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 199-220.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253470/mod_resource/content/1/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20%282013%29.pdf

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO 1

Relatos de professores de História sobre Ensino Remoto na pandemia da Covid-19 em escolas públicas da Baixada do Sol

Universidade Federal do Acre - UFAC

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Pesquisa sob orientação da professora Dr.^a Francielle Maria Modesto Mendes.

Aluno: Alfério de Andrade Farias

Seu nome não será divulgado

* Obrigatório

Email*

Endereço de e-mail*

Nome Completo*

Naturalidade*

Data de nascimento*

Atua na docência a quanto tempo?*

Escola que leciona*

- Padre Antônio Diogo Feijó
- Serafim da Silva Salgado
- Marilda Gouveia Viana
- Marina Vicente Gomes
- Tancredo de Almeida Neves
- Outro:

Enquadramento funcional*

- Efetivo
- Provisório
- Other:

Você acumula contrato?*

- Sim
- Não
- Other:

Formação docente

Nível de formação*

- Graduação
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Instituição e ano em que concluiu a graduação*

Qual modalidade de ensino você se formou na graduação*

- Presencial
 - Semipresencial
 - Ensino a distancia
 - Other:
-

Uso da tecnologia no cotidiano do/da professor/a

Você faz uso da internet?*

- Sim
- Não

Sua internet é doméstica, usada no ambiente de trabalho ou no celular? Caso use internet em outro ambiente, por favor, especifique (ex. biblioteca, lan house, casa de familiar ou amigo etc)?*

Quantas horas por dia você passa conectado/a a internet?*

Você utiliza recursos digitais para leitura de livros (ex: kindle)? Especifique quais recursos você usa.

Você manda e recebe e-mails com frequência?*

Você faz uso de Smart TV em sua casa? Caso sua resposta seja sim, diga se sabe usar suas funções com segurança.*

Você tem hábito de ouvir rádio? Onde (em casa, no carro, na academia de ginástica etc)?*

Você faz uso de serviços de streaming? Quais?

Você tem celular/smartphone? Quais são as suas principais atividades no seu aparelho (faz ligação telefônica, chamada de vídeo, escuta música, manda e-mail, usa aplicativos de mensagens, tira fotografias, grava vídeos, se informa em sites de notícias etc)?*

Você usa redes sociais e aplicativos de mensagens (Facebook, Twitter, Instagram, Telegram, Whatsapp, Skype, Hangouts, entre outros) para se comunicar com familiares, amigos, colegas de trabalho etc? Caso sua resposta seja sim, diga quais você faz uso.*

Você faz compras por sites e/ou aplicativos?*

Você paga contas, faz transferências bancárias, entre outros serviços, no aplicativo do seu banco?*

Você usa aplicativos para transporte de passageiros? Caso sua resposta seja sim, diga quais você faz uso?*

Uso da tecnologia no cotidiano do/a professor/a em sala de aula (presencial).

No seu processo de formação como professor/a, você cursou disciplinas que discutiam o uso de tecnologias em sala de aula?*

Após a conclusão do curso de graduação, você fez cursos de curta duração para ampliar o conhecimento ou aprender a usar recursos tecnológicos em sala de aula? Se a resposta for sim, cite os cursos realizados.*

Como a tecnologia pode ser usada para auxiliar suas aulas (você usa computadores, caixas de som, datashow em sala de aula; organiza atividades no laboratório de informática da escola; usa plataformas educativas; se comunica por e-mails ou grupos de mensagens com os alunos; grava vídeos explicando conteúdo; envia vídeos gravados por terceiros, e podcasts para auxiliar os estudantes; etc)?*

Quais são as principais vantagens do uso de tecnologias em sala de aula?*

Quais são as suas principais dificuldades para usar tecnologias em sala de aula?*

Uso da tecnologia no cotidiano do/a professor/a em sala de aula no contexto da pandemia

Você estava preparado/a tecnicamente para lecionar de modo remoto em março de 2020?*

Qual estratégia a sua escola adotou para atuar no ensino remoto em 2020?*

Você recebeu treinamento para lecionar remotamente? Que tipo de apoio os professores/professoras da sua escola receberam (suporte técnico, apoio pedagógico etc)?

Sua escola usou quais recursos técnicos para manter as aulas durante a pandemia da Covid-19 (rádio, televisão, internet, envio de material por correio, entrega da atividades nas casas dos estudantes, outros)?*

Na sua opinião, o ensino remoto foi satisfatório para a aprendizagem dos alunos/das alunas em 2020? Explique os motivos de sua resposta.*

A participação do aluno/da aluna durante as aulas aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma? A quais fatores você atribui esse comportamento?*

Estrutura física, psicológica e emocional

Você tem equipamentos de qualidade para atuar com o ensino remoto? Quais?*

Como era o seu ambiente de trabalho em casa durante o ensino remoto?*

Como você avalia a sua qualidade de tempo durante o ensino remoto?*

Como você avalia o seu estado psicológico durante o ensino remoto?*

Como você avalia sua saúde física durante o ensino remoto?*

Como você avalia o seu estado emocional durante o ensino remoto?*

Você sofreu algum prejuízo pessoal por causa do ensino remoto?

Avaliação sobre o ensino remoto

Quais os pontos positivos do ensino remoto?*

Quais os pontos negativos do ensino remoto?*

O que poderia ter sido feito diferente?*

O que do ensino remoto pode ser usado no ensino presencial?*

Como você avalia a participação dos alunos?*

Como você avalia a participação da família?*

Como você avalia a atuação da Secretaria de Estado de Educação?*

Como você avalia a sua atuação?*

Você gostaria de receber uma formação voltada para o uso de tecnologias educacionais?*

- Sim
- Não
- Talvez

Você gostaria de relatar algo que não foi perguntado?*

QUESTIONÁRIO 2

O ensino de História durante a pandemia de covid-19 em 2020

Todas as respostas devem ser sobre o ano de 2020.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *
2. Nome *
3. Como você construiu atividades didáticas com conteúdos históricos através do ensino remoto?
*
4. Na busca por construir atividades de ensino de história durante o ensino remoto quais recursos digitais relacionados à área de história você utilizou?
*

5. Você utilizou muito a internet, sites, you tube, portais com conteúdos históricos * para o ensino de conteúdos de história?

6. Você poderia exemplificar e descrever alguns recursos (pelo menos 3) (internet, * sites, portais, etc) com conteúdos históricos que você utilizava nas atividades didáticas durante a pandemia?

7. Como docente do ensino de história você pesquisava conteúdos na internet * para se preparar ou para preparar suas aulas e atividades durante o ensino remoto?

8. O acesso aos materiais relacionados aos conteúdos de história disponíveis na * internet colaboraram para você estruturar as suas atividades docentes durante a pandemia?

9. Sabemos que a internet tem conteúdos de todas as ordens, alguns validados * pela ciência, outros de qualidade questionável. Qual estratégia você utilizava para selecionar os conteúdos de história disponibilizados na internet que seriam utilizados nas suas atividades (aulas) como docente?

:

:

ANEXO 3



GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

ORIENTAÇÕES ÀS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL SOBRE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Vivemos nos dias atuais o impacto da pandemia ocasionada pela Covid-19, assim, essa situação tem nos colocado frente a desafios diários. Para a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, esses desafios permeiam a urgência em adquirirmos habilidades para trabalhar com a educação a distância fazendo uso não só de recursos tecnológicos, como também de todas as estratégias possíveis para proporcionar aos estudantes da rede pública de ensino uma maior proximidade com a escola nesse período de isolamento social, com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem e conteúdos programáticos específicos para cada ano/série. Ressaltamos que desde o início do mês de abril encaminhamos às escolas orientações e propostas de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas à distância.

Nesse contexto, por entender que não podemos retroagir no processo educacional, o Parecer CEE/Ac nº 05/2020 garante a operacionalização do calendário escolar para que possa totalizar 800h, das quais um percentual de 20% pode ser contabilizada na carga horária anual através do ensino a distância, desde que atenda aos critérios elencados no documento. Nessa compreensão, precisamos garantir que as atividades escolares não presenciais alcance o maior número de estudantes possíveis.

Sendo assim, é crucial que cada membro da comunidade escolar esteja ciente de suas atribuições e competências, respeitando as medidas de segurança e adotando práticas necessárias para a condução de todo o processo, que deve ser amplamente divulgado para os familiares por meio das diversas ferramentas: redes sociais, grupos de Whatsapp, canais de televisão, emissoras de rádio, envios de mensagens SMS, plataforma digital de aprendizagem e etc.

Gestor, Coordenadores e Professores unem-se nesse momento para garantir, apoiar, planejar, executar e divulgar as ações, estabelecendo diálogo constante com os pais e familiares, contando sempre com orientação e acompanhamento dos assessores da SEE. Como suporte formativo para os docentes temos a plataforma digital de aprendizagem (<https://educ.see.ac.gov.br>), com Capacitação para Professores em Ferramentas Digitais e Formação Continuada em Avaliação Escolar, para docentes, coordenadores e assessores pedagógicos.

Ressaltamos ainda que a organização e gestão do tempo são fundamentais para que alcancemos nossos objetivos. A equipe deve organizar-se de modo que haja um momento para



atender os pais que necessitam ir à escola para buscar o material impresso daqueles estudantes que não tem acesso à internet, respeitando os cuidados e individualizando o máximo possível a presença dos mesmos no ambiente escolar, organizar o tempo de planejamento e todas as ações que envolvem o fazer docente.

Sendo assim, faz-se necessário especificar os papéis de todos que compõem a comunidade educativa.

ASSESSORES DA SEE E DAS REPRESENTAÇÕES NOS MUNICÍPIOS

São responsáveis por prover a orientação aos gestores, a formação de professores, acompanhar e monitorar a execução das atividades não presenciais.

Compete à equipe de assessores da Divisão de Programas, disponibilizar material de apoio pedagógico impresso, os Simulados, conforme a Matriz do ENEM, aos alunos das 3ª séries do Ensino Médio Regular.

Deverá ainda, concentrar e comunicar as informações sobre a implementação do plano de atividades não presenciais aos municípios e acompanhar a realização das ações do plano no Estado.

GESTORES ESCOLARES

É de competência dos gestores escolares:

- Mobilizar a comunidade escolar para a realização das atividades não presenciais;
- Disponibilizar o atendimento presencial para entrega e coleta dos materiais;
- Identificar os professores sem acesso a computador e internet residenciais, oferecendo estrutura física para que participem das capacitações e elaborem os planos de aula e Sequências didáticas;
- Acompanhar o processo e fazer cumprir em sua escola as determinações estabelecidas em decretos governamentais e portarias internas, relativos à pandemia e às orientações da SEE;
- Articular com a equipe da SEE as providências administrativas para a implementação das estratégias adotadas relativas ao plano de desenvolvimento



de atividades não presenciais, semanalmente, através de Videoconferência ou outros meios de comunicação;

- Articular o processo de planejamento, juntamente com os coordenadores pedagógicos e executar o plano de desenvolvimento de atividades não presenciais, a fim de envolver todos os profissionais da escola.

COORDENADORES DE ENSINO

É de competência dos Coordenadores de Ensino:

- Organizar, juntamente com os coordenadores pedagógicos, o calendário de entrega de atividades impressas aos alunos sem acesso à internet, distribuindo-as e coletando-as no prazo estabelecido para as entregas aos professores;
- Registrar e arquivar, por meio de relatórios, as comprovações que demonstram as atividades escolares realizadas fora da escola, no período de distanciamento social, a fim de que possam ser autorizadas a compor a carga horária de efetivo trabalho escolar;
- Identificar alunos que não estão respondendo a nenhum tipo de atividade, organizando alternativas para estes estudantes;
- Garantir que os alunos que não tenham acesso aos objetos de conhecimento durante o afastamento social, que os tenham após o retorno as aulas;
- Dar suporte aos coordenadores pedagógicos no acompanhamento aos docentes e discentes.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS

É de competência dos coordenadores pedagógicos:

- Realizar um mapeamento dos alunos de acordo com as possibilidades de intervenção pedagógica e criar canais para promover a comunicação com professores e pais/responsáveis dos alunos, a fim de orientar sobre as estratégias adotadas pela SEE para este período de pandemia;
- Estimular a participação dos professores no curso de formação, no planejamento das atividades, sejam elas com recursos remotos, tecnológicos digitais ou não;



- Sistematizar, juntamente com os professores, as estratégias adotadas pela escola por meio de um plano de trabalho e encaminhar para a SEE/AC, tomando por base o plano de implementação de aulas não presenciais elaboradas pela SEE/AC para o enfrentamento da situação de distanciamento social;
- Organizar cronogramas para as principais atividades a serem desenvolvidas neste período: envio das atividades pelos professores para impressão; entrega e recebimento das atividades pelos pais/responsáveis; entrega e recebimento das atividades aos pais/responsáveis de alunos especiais; entre outros cronogramas que julgar necessário;
- Envolver os professores orientadores de tecnologia no planejamento e execução das atividades relacionadas com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC);
- Apoiar e acompanhar os professores nas mais diversas experiências desenvolvidas com atividades não presenciais;
- Solicitar relatório mensal sobre as atividades propostas a cada uma de suas turmas, com o tempo definido para cada atividade;
- Realizar, quando necessário, atendimento individual ao professor, preferencialmente por chamada de vídeo, chats, etc, a fim de orientar e discutir possíveis dúvidas; focar na comunicação, a fim de manter toda a comunidade escolar informada;
- Supervisionar e dar feedback aos professores;
- Fazer a contagem das aulas ministradas à distância tomando como base as sequências didáticas, os relatórios e as evidências dos professores, não esquecendo que, mesmo a distância, uma aula caracteriza 60(sessenta) minutos.



DOCENTES/PROFESSORES

É competência do professor:

- Participar dos cursos de formação continuada, primeiro sobre a utilização de ferramentas digitais para elaboração de aulas não presenciais e em seguida ao de avaliação que será ofertado logo após;
- Elaborar planos de aula e sequências didáticas, com o tempo disponibilizado para cada atividade não presencial, com materiais de apoio ao estudante e enviá-los ao (à) coordenador (a) pedagógico(a) da escola;
- Assistir às atividades disponibilizadas via plataforma online sugerida pela SEE ou outras ferramentas digitais de seu uso para elaborar atividades de aprendizagem;
- Disponibilizar atividades de aprendizagem semanalmente e enviá-las à escola para entrega impressa a alunos sem acesso à internet;
- Ser responsável por conectar-se com os alunos e realizar as avaliações das atividades propostas, notificando a escola sobre os alunos que não estão acessando os materiais disponibilizados;
- Realizar um levantamento sobre a situação de alunos que não possuem acesso à internet e recursos tecnológicos digitais, para então definir as estratégias metodológicas a serem adotadas;
- Planejar suas aulas em conformidade com o currículo e orientações curriculares conforme o plano de curso da rede e apresentar à coordenação pedagógica da sua escola;
- Produzir roteiros explicativos para o desenvolvimento das atividades pelos alunos e definir prazo para sua entrega;
- Gerenciar um canal de comunicação com os alunos, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem, conforme as orientações da escola;
- Motivar os alunos, esclarecer dúvidas e realizar orientações em relação às medidas que os mesmos devem adotar para realizarem os estudos e as atividades propostas através de um relatório individual para que os pais



acompanhem o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;

- Assistir às aulas exibidas nos canais de televisão local para subsidiar a preparação de atividades de avaliação qualitativa para os alunos;
- O professor deverá considerar uma proposta de avaliação contínua, conforme critérios de avaliação estabelecidos pelas normativas estaduais;
- Desenvolver estratégias metodológicas de forma contextualizada que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem não presenciais, preferencialmente de forma interdisciplinar, com o auxílio de recursos tecnológicos digitais ou não;

DISCENTES/ALUNOS

É competência dos alunos:

- Acessar os canais indicados (Google for Education, quando disponibilizado), seguir as instruções dos professores para acesso aos conteúdos via internet e impressos, e acompanhar a exibição das aulas na televisão local;
- Estabelecer uma rotina de estudo em casa para conseguir realizar as atividades propostas via meios de comunicação digital;
- Seguir as orientações dos professores e cumprir os prazos estabelecidos para realização das atividades;
- Ter disciplina e organização para estudar com autonomia de forma não presencial;
- Estabelecer comunicação direta com seus professores e colegas de sala, por meio de recurso tecnológicos que estejam ao seu alcance;
- Realizar as atividades conforme estabelecido pelo professor, pois as mesmas fazem parte do processo de avaliação qualitativa;
- O professor deverá considerar uma proposta de Avaliação Contínua, conforme critérios de avaliação estabelecidas pelas Normativas Estaduais.



PAIS

É competência dos pais:

- Acompanhar o início das atividades não presenciais, a partir de comunicados que serão emitidos por meio dos canais de comunicação da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE);
- Incentivar os filhos a realizarem os estudos e atividades propostas pela escola;
- Manter contato com a coordenação pedagógica para esclarecer as suas dúvidas sobre o ensino emergencial não presencial;
- Receber e devolver as atividades de seus filhos, conforme o cronograma estabelecido pela escola e acompanhar a realização das atividades respeitando os prazos estabelecidos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, onde tem aluno identificado como público-alvo. Nosso principal objetivo é garantir a participação plena desse público em todas as atividades propostas no âmbito escolar, assegurando-lhe o exercício de seus direitos educacionais previstos na legislação.

Nesse contexto, a Divisão de Educação Especial propõe-se a colaborar nesse cenário atípico de pandemia em que a educação assume um novo desafio de preparar estratégias para oferecer aos estudantes da rede estadual a possibilidade de acesso aos conteúdos das disciplinas e manter o vínculo com as famílias, mesmo que de forma remota.

Dessa forma, apresentamos as seguintes orientações:

- Em seu Plano de Ação e trabalho colaborativo, a unidade de ensino deve prever estratégias pedagógicas e ações que contemplem o público-alvo da educação especial, considerando as especificidades de cada estudante;
- Os professores regentes e a coordenação pedagógica podem contar com o apoio dos profissionais da educação especial (professor da sala de recursos multifuncionais, professor mediador, professor intérprete, professor brailista e professor de libras) na elaboração, execução e acompanhamento das



atividades, de forma a garantir aos estudantes acessibilidade curricular por meio das adaptações razoáveis.

- A Adaptação em atividades pedagógicas condiz às modificações e aos ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades, com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- Todas as atividades devem ser avaliadas pelo coordenador pedagógico antes de serem enviadas aos estudantes;
- A escola buscará meios para manter o vínculo com as famílias e podem dispor dos profissionais da educação especial nessa articulação para orientar e direcionar os pais/responsáveis sobre as atividades disponibilizadas por meio das redes sociais: whatsapp, e-mail, aplicativos ou conforme orientações da escola;
- A Divisão de Educação Especial oferecerá suporte à equipe gestora e aos profissionais da Educação Especial por meio da assessoria pedagógica de cada zoneamento, caso haja necessidade e seja solicitada;
- Os Centros e Núcleos de apoio à inclusão (Centro de apoio ao Surdo-CAS, Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento a Pessoa com Deficiência Visual do Acre-CAP/AC, Centro de Ensino Especial Dom Bosco e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S) também oferecerão suporte por meio dos canais de comunicação disponíveis em nossa plataforma digital (<https://www.educ.see.ac.gov.br/>), com sugestões, links, vídeos e outros, que poderão contribuir para a elaboração das atividades.

RECOMENDAÇÕES:

Recomenda-se que o coordenador pedagógico, professor regente, professor da sala de recursos multifuncionais e os profissionais de apoio que atuam com os alunos público-alvo da educação especial planejem e elaborem atividades impressas e/ou on-line para serem disponibilizadas aos pais/responsáveis, com as adaptações razoáveis que atendam as especificidades de cada aluno. Essas adaptações estão



previstas em legislação federal para assegurar aos alunos com deficiência o pleno acesso ao currículo em igualdade de oportunidade e devem atender as seguintes recomendações:

- Planejar atividades flexíveis, respeitando as potencialidades e limitações de desempenho de cada aluno;
- Elaborar atividades de modo claro e objetivo, simplificando e acrescentando elementos que direcionem a atenção do aluno para o objeto em estudo e que contribuam para seu êxito como, por exemplo: acrescentar recursos visuais, destacar a palavra-chave do que está sendo solicitado, usar setas, colocar figuras e outras sinalizações e dicas visuais;
- Realizar o planejamento em conjunto: o professor regente deve planejar as atividades em colaboração com o professor mediador e/ou o professor da sala de recursos multifuncionais;
- Na seleção de conteúdos específicos, promover as seguintes adaptações conforme a necessidade do aluno:
 - Adaptar o número de atividades, reduzindo sua quantidade, se necessário;
 - Adaptar as atividades, proporcionando aos alunos, sempre que possível, a compreensão e execução com autonomia.
- Flexibilizar o prazo de entrega das atividades respeitando o ritmo que o aluno necessita para a conclusão das mesmas;
- Garantir para o aluno surdo a disponibilização dos conteúdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sua língua de instrução, podendo produzir, por exemplo, videoaulas e fazer uso de recursos visuais para as atividades;
- Garantir para os alunos cegos que fazem uso do Braille, a disponibilização de materiais impressos em Braille;
- Elaborar tarefas curtas ou intercaladas para os alunos com TDAH para que eles possam concluí-las antes de se dispersarem;
- Conversar com o aluno e os pais sobre o método mais fácil de estudo em casa. Isso facilita muito a vida dos que têm TDAH ou autismo. Proponha aos



pais alguns “experimentos” de formas de estudos diferentes até que seja encontrada a mais adequada para aquele aluno;

- Disponibilizar recursos de comunicação aumentativa e alternativa para aqueles alunos que não desenvolveram a comunicação oral;
- Utilizar materiais didáticos acessíveis, garantindo o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- Promover situações de aprendizagem potencialmente significativas levando em conta o contexto de vida do estudante e a utilização prática do objeto em estudo;
- Usar linguagem simples e familiar, e frases curtas e concisas;
- Apresentar novas habilidades e conceitos de maneiras variadas, usando materiais concretos, práticos e visuais sempre que possível;
- Oferecer atividades diversificadas sobre o mesmo conteúdo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades;
- Levar em conta que, algumas adaptações curriculares dizem respeito a temporalidade, organização do espaço, conteúdos e objetivos, procedimentos didáticos, recursos pedagógicos, atividades e avaliação:

- **Temporalidade:** considerar o tempo que o estudante necessita para atingir os objetivos educacionais e realizar suas tarefas, viabilizando tempo adicional nos prazos de entrega;

- **Organização do espaço:** orientar a família na escolha e organização do melhor espaço para a realização das tarefas, evitando barulhos e distrações que prejudiquem a atenção e a concentração no momento de aprendizagem;

- **Conteúdos e objetivos:** disponibilizar o mesmo conteúdo, traçando objetivos específicos de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante, retomando sempre que possível esses conteúdos para garantir a aprendizagem através da mediação;

- **Procedimentos didáticos, recursos pedagógicos e atividades:** identificar as necessidades de cada estudante para escolher os procedimentos, os recursos e as atividades que atendam melhor suas especificidades;



- **Avaliação:** considerar como processo contínuo que deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica. Nesse período, o professor deve registrar a participação, o interesse e desempenho do aluno nas atividades propostas, considerando as peculiaridades do momento em que vivemos.

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS:

a) Avanço nas habilidades

As primeiras orientações enviadas às escolas foram: nas aulas não presenciais revisar os conteúdos já ministrados. Finalizando essa etapa, os coordenadores devem orientar os professores para que continuem avançando nas capacidades de cada componente curricular, inclusive adentrando nas do segundo bimestre, se necessário for. No entanto, deve-se ter cautela ao fazê-lo, já que será algo novo ao aluno, não esquecendo que os objetos de conhecimento devem ser associados à realidade do estudante para que ele possa entender que a teoria se materializa na prática.

b) Avaliação

A avaliação das atividades à distância, deve se dar de forma qualitativa, no desenvolvimento das atividades. A quantitativa deve ser realizada no retorno às aulas conforme orientações do CEE/Ac no Parecer 05/20. Após retornarem às escolas, os professores, através do monitoramento e controle dos alunos, que realizaram as atividades encaminhadas no período de aulas não presenciais, poderá utilizá-las como instrumento avaliativo quantitativo. Quanto àqueles que, por algum motivo não conseguiram fazê-las, o professor redimensionará essas atividades, disponibilizando um tempo para explicar os objetos de conhecimento, tirar dúvidas e corrigi-las. Após ter possibilitado condições equitativas a todos os alunos na realização das atividades não presenciais, o docente fará uma avaliação das habilidades e objetos de conhecimento trabalhados nesse período, que somada às atividades. A mesma dinâmica será repetida no segundo bimestre, se necessário, a depender do período de suspensão das aulas.

c) Cumprimento dos 20% da carga horária das atividades pedagógicas não presenciais

Caso a escola complete os 20% de aulas a distância, da carga horária de cada componente curricular, a equipe gestora deverá organizar os relatórios com as evidências, sistematizar a quantidade de aulas de cada professor, entrar em contato



com o assessor pedagógico da SEE que acompanha a escola, assim serão feitos o próximos direcionamentos.

d) Contagem das aulas

O coordenador pedagógico fará o controle das aulas ministradas pelos professores apoiando-se nos relatórios e evidências da aplicabilidade das sequências didáticas planejadas, com discriminação do tempo utilizado em cada momento da aula, incluindo transmissão de informações dos objetos de conhecimento, atividades, correções das atividades e devolutivas aos alunos. Não esquecendo que cada aula equivale a 60(sessenta) minutos mesmo à distância.

QUADROS DE CARGA HORÁRIA POR ETAPA DE ENSINO

A partir da Medida Provisória 934/2020 e Resolução CEE/AC N° 142/2020, o Conselho Estadual de Educação aprovou, por meio do PARECER CEE/AC N° 05/2020, o cumprimento de 640h presenciais e 160h em atividades não presenciais, conforme instrumentos normativos e flexibilização dos dias letivos com a obrigatoriedade do cumprimento de uma carga horária mínima de 800h. Assim, para melhor compreensão da carga horária, para as Etapas de Ensino da Educação Básica, seguem os quadros a seguir:



MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

ESCOLAS QUE OFERTAM LINGUA INGLESA									
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NOVA CARGA HORÁRIA EXTRAORDINÁRIA -13%				CARGA HORÁRIA EAD MÉDIA 20%		CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	140	140	140	140	28	28	112	112
	Arte	34	34	34	34	7	7	27	27
	Educação Física	70	70	70	70	13	13	57	57
	Língua Inglesa	35	70	70	70	7	14	28	56
MATEMÁTICA	Matemática	140	140	140	140	28	28	112	112
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	104	104	104	104	21	21	83	83
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	104	104	104	104	21	21	83	83
	História	104	104	104	104	21	21	83	83
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	34	34	34	34	7	7	27	27
Parte Diversificada	Língua Espanhola	35				7		28	0
CARGA HORÁRIA TOTAL (60 min)		800	800	800	800	160	160	640	640

ESCOLAS QUE OFERTAM LINGUA ESPANHOLA									
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	NOVA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA		CARGA HORÁRIA	
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos	6º Ano	7º, 8º e 9º Anos
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	140	140	140	140	28	28	112	112
	Arte	34	34	34	34	7	7	27	27
	Educação Física	70	70	70	70	13	13	57	57
	Língua Inglesa	35				7		28	
MATEMÁTICA	Matemática	140	140	140	140	28	28	112	112
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	104	104	104	104	21	21	83	83
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	104	104	104	104	21	21	83	83
	História	104	104	104	104	21	21	83	83
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	34	34	34	34	7	7	27	27
Parte Diversificada	Língua Espanhola	35	70	70	70	7	14	28	56
CARGA HORÁRIA TOTAL (60 min)		800	800	800	800	160	160	640	640



GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO - 2020

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUINDO AS INSTRUÇÕES DO PARECER CEE/AC Nº 05/2020															
ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO - VIGENTE															
ENSINO MÉDIO DIURNO															
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES	1ª SÉRIE				2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				TOTAL ANUAL	
		SEMANAL	ANUAL	EAD	PRESENCIAL	SEMANAL	ANUAL	EAD	PRESENCIAL	SEMANAL	ANUAL	EAD	PRESENCIAL		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura	3	96	19	77	3	96	19	77	3	96	19	77	288
		Artes	1	32	6	26	1	32	6	26	1	32	6	26	96
		Língua Inglesa	1	32	6	26	1	32	6	26	1	32	6	26	96
		Língua Espanhola	1	32	6	26	1	32	6	26	1	32	6	26	96
		Educação Física	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
	MATEMÁTICA	Matemática	3	96	19	77	3	96	19	77	3	96	19	77	288
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
		Química	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
		Biologia	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
		Geografia	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
		Filosofia	1	32	6	26	1	32	6	26	1	32	6	26	96
		Sociologia	1	32	6	26	1	32	6	26	1	32	6	26	96
	TOTAL MÓDULO/AULA		23	736	140	596	23	736	140	596	23	736	140	596	2208
	PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES - OBRIGATORIAS	Iniciação Científica		16	11	5		16	11	5		16	11	5
Produção e Fruição de Artes				16	11	5		16	11	5		16	11	5	48
Mundo do Trabalho				16	11	5		16	11	5		16	11	5	48
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES - OPTATIVAS		Línguas Estrangeiras/Cultura Corporal/ Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias/ Protagonismo Juvenil		16	11	5		16	11	5		16	11	5	48
TOTAL DE AULAS DIVERSIFICADAS			64				64				64			192	
TOTAL DE AULAS ANUAIS (60 min)			800				800				800			2400	

ENSINO MEDIO REGULAR DIURNO - VIGENTE	
BNCC	2760 horas
Parte Diversificada	240 horas
Carga Horária Total	3000 horas



ENSINO MÉDIO DIURNO – ESCOLAS-PILOTO - 2020

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUINDO AS INSTRUÇÕES DO PARECER CEE/AC Nº 05/2020															
ENSINO MÉDIO DIURNO - ESCOLAS PILOTO-2020															
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE/MATRIZ 2020				2ª SÉRIE/MATRIZ 2019				3ª SÉRIE/ENSINO MÉDIO REGULAR				CARGA HORÁRIA TOTAL
			SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	CARGA HORÁRIA EAD	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	CARGA HORÁRIA EAD	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	CARGA HORÁRIA EAD	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	96	19	77	3	93	18	75	3	96	19	77	285
		ARTE	2	64	12	52	1	30	6	24	1	32	6	26	126
		LÍNGUA INGLESA	2	64	12	52	1	30	6	24	1	32	6	26	126
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	64	12	52	2	62	12	50	2	64	12	52	190
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	96	19	77	3	93	18	75	3	96	19	77	285
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	1	32	6	26	2	62	12	50	2	64	12	52	158
		QUÍMICA	1	32	6	26	2	62	12	50	2	64	12	52	158
		BIOLOGIA	1	32	6	26	2	62	12	50	2	64	12	52	158
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	64	12	52	1	30	6	24	2	64	12	52	158
		GEOGRAFIA	2	64	12	52	2	62	12	50	2	64	12	52	190
		FILOSOFIA	2	64	12	52	1	30	6	24	1	32	6	26	126
		SOCIOLOGIA	0	0	0	0	1	30	6	24	1	32	6	26	62
	CARGA HORÁRIA TOTAL DA FGB				672	128	544		646	126	520		704	134	570
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	LÍNGUA ESPANHOLA						1	30	6	24	1	32	6	26	62
	ELETIVAS		2	64	12	52	2	62	12	50					126
	PROJETO DE VIDA		2	64	12	52	2	62	12	50					126
	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES - OBRIGATORIAS	Iniciação Científica										16	11	5	16
		Produção e Fruição de Artes										16	11	5	16
		Mundo do Trabalho										16	11	5	16
	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES - OPTATIVAS	Línguas Estrangeiras/Cultura Corporal/ Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias/ Protagonismo Juvenil										16	11	5	16
CARGA HORÁRIA TOTAL - ITINERÁRIOS FORMATIVOS			4	128	24	104	9	154	30	124	17	96	50	46	378
TOTAL GERAL			25	800	152	648	25	800	156	644	25	800	184	616	2022

Ensino Médio Diurno- Pilotos - 2020	
Formação Geral Básica	1800 horas
Itinerários Formativos	1200 horas
Carga Horária Total	3000 horas



GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA ORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL 2020 PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	CARGA HORÁRIA ANUAL 2020 PRESENCIAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR BIMESTRE 2020
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa / Língua Materna	5	100	80	200	160	40
		Arte	1	20	16	40	32	8
		Educação Física	1	20	16	40	32	8
	Matemática	Matemática	5	100	80	200	160	40
	Ciências da Natureza	Ciências	3	60	48	120	96	24
	Ciência Humanas	História	2	40	32	80	64	16
		Geografia	2	40	32	80	64	16
	Educação Religiosa	Educação Religiosa	1	20	16	40	32	8
	Parte diversificada	-	-	-	-	-	-	-
	TOTAL			20	400	320	800	640



GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 2020

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUINDO AS INSTRUÇÕES DO PARECER CEE/AC Nº 05/2020 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Componentes Curriculares			Aulas Semanais						Aulas Anuais						Total	
			Anos			Anos			Anos			Anos				
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
	Área do conhecimento	Disciplina	DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA - 60MIN													
			Aulas Semanais			CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL		
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5	160	32	128	160	32	128	160	32	128	480	
		Espanhol	1	1	1	32	6	26	32	6	26	32	6	26	96	
		Língua Inglesa	1	1	1	32	6	26	32	6	26	32	6	26	96	
		Educação Física	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
		Arte	1	1	1	32	6	26	32	6	26	32	6	26	96	
	Matemática	Matemática	5	5	5	160	32	128	160	32	128	160	32	128	480	
		Química	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
	Ciências da Natureza	Física	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
		Biologia	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
	Ciências Humanas	História	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
		Geografia	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
		Filosofia	1	1	1	32	6	26	32	6	26	32	6	26	96	
			Sociologia	1	1	1	32	6	26	32	6	26	32	6	26	96
	Disciplinares:			27	27	27	864	166	698	864	166	698	864	166	698	2.592
Parte Diversificada		Disciplinas eletivas	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
		Práticas Experimentais	2	2	2	64	12	52	64	12	52	64	12	52	192	
		Estudo Orientado	4	4	4	128	25	103	128	25	103	128	25	103	384	
		Preparação Pós - Médio	0	0	2							64	12	52	64	
		Projeto de Vida	2	2	0	64	12	52	64	12	52				128	
Total de Aulas/ Parte flexível:			10	10	10	320	61	259	320	61	259	320	61	259	960	
Total de Aulas:			19	19	19	1.184	227	957	1.184	227	957	1.184	227	957	3.552	
Total de horas aulas														3.552		
Base Legal: LEI FEDERAL Nº 9.394/96; PARECER CNE/CEB Nº 05/211; PARECER CEE/AC Nº 112/2017.																



GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA-PILOTO - 2020

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUINDO AS INSTRUÇÕES DO PARECER CEE/AC Nº 05/2020 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - ESCOLA PILOTO - 2020															
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 2020															
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE/MATRIZ 2020 - NEM				2ª SÉRIE/MATRIZ 2017				3ª SÉRIE/MATRIZ 2017				TOTAL	
		SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL	SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	96	19	77	5	160	32	128	5	160	32	128	416
		LÍNGUA INGLESA	2	64	12	52	1	32	6	26	1	32	6	26	128
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
		ARTE	2	64	12	52	1	32	6	26	1	32	6	26	128
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	96	19	77	5	160	32	128	5	160	32	128	416
		QUÍMICA	1	32	6	26	2	64	12	52	2	64	12	52	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	1	32	6	26	2	64	12	52	2	64	12	52	160
		BIOLOGIA	1	32	6	26	2	64	12	52	2	64	12	52	160
		HISTÓRIA	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
		FILOSOFIA	2	64	12	52	1	32	6	26	1	32	6	26	128
		SOCIOLOGIA			0	0	1	32	6	26	1	32	6	26	64
		CARGA HORÁRIA TOTAL DA FGB	21	672	128	544	26	832	160	672	26	832	160	672	2.336
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS	2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192
ESTUDO ORIENTADO		4	128	25	103	4	128	25	103	4	128	25	103	384	
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS		2	64	12	52	2	64	12	52	2	64	12	52	192	
PREPARAÇÃO PÓS-MÉDIO										2	64	12	52	64	
LÍNGUA ESPANHOLA						1	32	6	26	1	32	6	26	64	
PROJETO DE VIDA		2	64	12	52	2	64	12	52					128	
OFICINAS DE LP		2	64	12	52									64	
OFICINAS DE MATEMÁTICA		2	64	12	52									64	
OFICINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA		1	32	6	26									32	
OFICINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS		1	32	6	26									32	
Carga Horária Total das Atividades Complementares		16	512	97	415	11	352	67	285	11	352	67	285	1.320	
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS	Nome da rota													
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	Nome da rota													
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM CNT	Nome da rota													
	ROTA DE APROFUNDAMENTO EM CHSA	Nome da rota													
	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	Nome da rota													
		FIC													
		FIC													
Carga Horária Total dos Itinerários Formativos	16	512	97	415	11	352	67	285	11	352	67	285	1.320		
Total Geral da Carga Horária	37	1.184	225	959	37	1.184	227	957	37	1.184	227	957	3.656		

Base Legal:
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CCED Nº 05/2011; Portaria 2116, de 06 de Dezembro de 2019; LEI Nº 13.415/2017.
OBS. DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA- 60min. Hora Relógio



GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

ENSINO MÉDIO NOTURNO - 2020

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUINDO AS INTRUÇÕES DO PARECER CEE/AC Nº 05/2020

		ENSINO MÉDIO NOTURNO																	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE					2ª SÉRIE					3ª SÉRIE					TOTAL	TOTAL ANUAL	
		SEMANAL	MÓDULO/AULA ANUAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL	SEMANAL	MÓDULO/AULA ANUAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL	SEMANAL	MÓDULO/AULA ANUAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	EAD	PRESENCIAL			
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	4	142	118,3	28,0	114,0	4	142	118,3	28,0	114,0	4	142	118,3	28,0	114,0	426	355	
	ARTES	1	36	30,0	7,0	29,0	1	36	30,0	7,0	29,0	1	36	30,0	7,0	29,0	108	90	
	LÍNGUA INGLESA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
	LÍNGUA ESPANHOLA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	142	118,3	28,0	114,0	4	142	118,3	28,0	114,0	4	142	118,3	28,0	114,0	426	355	
	FÍSICA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
	BIOLOGIA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
	HISTÓRIA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	2	71	59,2	20,0	51,0	213	177,5	
	Filosofia	1	36	30,0	7,0	29,0	1	36	30,0	7,0	29,0	1	36	30,0	7,0	29,0	108	90	
	SOCIOLOGIA	1	36	30,0	7,0	29,0	1	36	30,0	7,0	29,0	1	36	30,0	7,0	29,0	108	90,0	
TOTAL DE AULAS ANUAIS		27	960	800	237,0	723,0	27	960	800	237,0	723,0	27	960	800	237,0	723,0	2880	2400	

A carga horária anual para o Ensino Médio diurno será de 965,90 horas, equivalentes a 1160 módulos/aula de 50 minutos.

A carga horária total do curso será de 3.480 horas, equivalentes a 2.898,70 módulos/aula de 50 minutos.

OBS: A escola realizará uma ou mais atividades acadêmicas optativas, conforme adesão no sistema PDDE Interativo; sendo assim terão ajustes na carga horária de cada atividade, desde que no final permaneça as 80 h/a.

DAS ESPECIFICIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

Docentes da etapa de Ensino Médio/SEE:

- Disponibilizar atividades de aprendizagem semanalmente e enviá-las à escola para entrega impressa a alunos sem acesso à internet.
- Ser responsável por conectar-se com os alunos e realizar as avaliações das atividades propostas, notificando a escola sobre os alunos que não estão acessando os materiais disponibilizados.
- Realizar um levantamento sobre a situação de alunos que não possuem acesso à internet e recursos tecnológicos digitais, para então definir as estratégias metodológicas a serem adotadas.
- Planejar suas aulas em conformidade com o Novo Currículo (no caso das Escolas-Piloto) e orientações curriculares conforme o plano de ensino da rede e apresentar à coordenação pedagógica da sua escola.



-
- Produzir roteiros explicativos para o desenvolvimento das atividades pelos alunos e definir prazo para sua entrega.
 - Gerenciar um canal de comunicação com os alunos, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem, conforme as orientações da escola.
 - Motivar os alunos, esclarecendo dúvidas e realizando orientações em relação à medida que os mesmos devem adotar para realizarem os estudos e as atividades propostas.
 - Elaborar um relatório individual para que os pais acompanhem o envolvimento e desenvolvimento de seu filho.
 - Considerar uma proposta de avaliação contínua e qualitativa.
 - Acompanhar o processo de aprendizagem e incentivar os alunos quanto ao comprometimento de seus estudos.
 - Registrar e arquivar as comprovações que demonstram as atividades escolares realizadas fora da escola, a fim de que possam ser autorizadas a compor a carga horária de atividade escolar obrigatória, conforme o PARECER CEE/AC Nº 05/2020.
 - Desenvolver estratégias metodológicas de forma contextualizada que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem não presenciais, preferencialmente de forma interdisciplinar, com o auxílio de recursos tecnológicos digitais ou não.
 - Produzir e entregar à coordenação pedagógica, relatório mensal em relação às atividades propostas, para cada uma de suas turmas.
 - Aos professores da Parte Diversificada do Currículo (no caso das escolas Piloto e em Tempo Integral) desenvolver de forma interdisciplinar, conforme as sugestões do Guia Orientador e o planejamento docente, estratégias de ensino voltadas à dinâmica das atividades remotas.
 - Aos professores da Parte Diversificada do Currículo como Eletiva, Projeto de vida, Atividades Complementares, desenvolver de forma interdisciplinar, conforme as sugestões do Guia Orientador e o planejamento docente, estratégias de ensino voltadas à dinâmica das atividades remotas.



**GOVERNO DO
ESTADO DO ACRE**
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Diretoria de Ensino
Departamento de Educação Básica

- Aos professores de CIC (Campo de Integração Curricular) desenvolver as atividades da parte diversificada do currículo de forma interdisciplinar, conforme as sugestões apresentadas na proposta, no início do ano letivo. Porém, no momento atual, ajustá-las e orientar os alunos quanto à dinâmica das atividades das aulas presenciais e semipresenciais.
- Aos professores de CIC (Campo de Integração Curricular) orientar e mobilizar os alunos das 3ª séries do ensino médio para a resolução das atividades de apoio pedagógico, o SIMULADO impresso, que será encaminhado às escolas, pela Divisão de Programas com orientações aos professores e alunos.

Rio Branco, 11 de maio de 2020.