



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES
AMAZÔNICAS – PPGHISPAM

THASLEY WESTANYSLAU ALVES PEREIRA

PERCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:
MUDANÇAS EDUCACIONAIS PROVOCADAS PELA PANDEMIA DO COVID-19
EM TRÊS ESCOLAS DO TOCANTINS

Porto Nacional - TO
2024

THASLEY WESTANYSLAU ALVES PEREIRA

PERCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:
MUDANÇAS EDUCACIONAIS PROVOCADAS PELA PANDEMIA DO COVID-19
EM TRÊS ESCOLAS DO TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – PPGHISPAM da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito para obtenção de título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Vasni de Almeida.

Porto Nacional - TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P436p Pereira, Thasley Westanyslau Alves.
 Percepções e modos de ensinar de professores de História: mudanças educacionais provocadas pela pandemia do Covid-19 em três escolas do Tocantins. / Thasley Westanyslau Alves Pereira. – Porto Nacional, TO, 2024.
 165 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em História das Populações Amazônicas (PPGHSPAM), 2024.
 Orientador: Vasni de Almeida

 1. Pandemia. 2. Covid-19. 3. Ensino Remoto. 4. Docência em História. I.
 Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

THASLEY WESTANYSLAU ALVES PEREIRA

AS PERCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR DE DOCENTES EM HISTÓRIA
DIANTE DAS MUDANÇAS EDUCACIONAIS PROVOCADAS PELA PANDEMIA
DO COVID-19 EM ESCOLAS DO TOCANTINS

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas – PPGHISPAM. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre e aprovada pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Orientador (a): Prof. Dr. Vasni de Almeida - PPGHispan/ UFT.

Profa. Dra. Regina Célia Padovan - PPGHispan / UFT

Prof. Dr. Idemar Vizolli – PPGE / UFT

Porto Nacional - TO
2024

Aos meus filhos, Luís Rafael e José Henrique. Este trabalho é dedicado a vocês, símbolos vivos da minha motivação e propósito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todos que contribuíram para a realização desta dissertação, pois ela representa não apenas uma conquista acadêmica, mas também um capítulo importante na minha jornada pessoal e profissional.

À minha amada família, em especial à minha querida mãe, cujo amor e apoio incondicionais foram a bússola que guiou meus passos.

Aos meus filhos Luís Rafael Moura Alves e José Henrique Moura Alves, que foram a fonte constante de motivação e alegria. Suas risadas preencheram os intervalos entre as páginas, lembrando-me de que cada esforço valia a pena.

À minha companheira, Premma Hary Rodrigues Moura, cujo amor e compreensão foram fundamentais para equilibrar as demandas acadêmicas e os compromissos familiares. Sua paciência e incentivo foram a base que sustentou minha jornada. Este texto também é dedicado a você como uma expressão do nosso apoio mútuo e cumplicidade.

À Universidade Federal do Tocantins e ao PPGHISPAM e seus docentes, expresso minha gratidão pela oportunidade de crescimento acadêmico. Esse ensejo não apenas me proporcionou conhecimento, mas também um ambiente enriquecedor que moldou meu pensamento crítico e minha paixão pela pesquisa e o ensino de História.

À minha saudosa Profa. Dra. Juliana Ricarte Ferraro (*in memoriam*), que foi uma inspiração constante. Seu legado permanece vivo em cada linha deste trabalho. Dedico a senhora meu profundo respeito e agradecimento por ter deixado uma marca indelével no meu percurso acadêmico e profissional. Agradeço eternamente por ter acreditado em mim, mesmo quando minha própria fé parecia insuficiente.

Por fim, expresso minha sincera gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Vasni de Almeida, que com dedicação e sabedoria, guiou-me ao longo deste processo. Suas orientações foram valiosas, moldando não apenas essa dissertação, mas também meu desenvolvimento como pesquisador. Grato pela confiança e apoio quando mais precisei durante a caminhada até a conclusão deste texto.

Que este agradecimento sirva como reconhecimento sincero a todos que desempenharam um papel crucial nesta jornada. Cada um de vocês contribuiu para que esta dissertação se tornasse uma realidade e sou eternamente grato por isso.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo apresentar a compreensão das percepções de professores de História diante das mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19 em três escolas localizadas nos municípios de Miracema e Tocantínia, no estado do Tocantins. Aborda as mudanças da educação no Brasil desde a década de 1990; a relação entre diretrizes educacionais brasileiras e as medidas tomadas durante a pandemia; bem como a situação específica do Tocantins a partir da análise dos documentos orientadores para o enfrentamento do ensino remoto durante o período pandêmico. Uma das metodologias empregada foi a pesquisa-ação, (Thiollent, 2011), que nos permitiu a mobilização de ações e atuação coletiva e colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos imersos dentro do universo pesquisado. A outra foi a metodologia da História Oral, que nos orientou a abordar as percepções e práticas de professores de História a partir de entrevistas. Conforme Alberti (2005), a História Oral parte do pressuposto de que é possível narrar a História a partir das experiências de quem a viveu, com a subjetividade e a experiência individual valorizadas como elementos para a compreensão do passado. Como aporte teórico utilizamos autores que discorrem, de forma crítica, sobre os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais que defendem o uso de meios digitais na prática docente.

Palavras-chaves: Pandemia Covid-19; Ensino Remoto; Docência em História

ABSTRACT

The dissertation aims to present an understanding of the perceptions of History teachers regarding the changes caused by the Covid-19 pandemic in three schools located in the municipalities of Miracema and Tocantínia, in the state of Tocantins. It addresses the changes in education in Brazil since the 1990s; the relationship between Brazilian educational guidelines and the measures taken during the pandemic; and the specific situation of Tocantins based on the analysis of the guiding documents for dealing with remote teaching during the pandemic period. One of the methodologies used was action research (Thiollent, 2011), which allowed us to mobilize actions and collective and collaborative action between the researcher and the subjects immersed in the researched universe. The other was the oral history methodology, which guided us in approaching the perceptions and practices of history teachers through interviews. According to Alberti (2005), Oral History is based on the assumption that it is possible to narrate History based on the experiences of those who lived it, with subjectivity and individual experience valued as elements for understanding the past. As a theoretical contribution, we use authors who critically discuss the impact of neoliberalism on educational policies that defend the use of digital media in teaching practices.

Keywords: Pandemic Covid-19. Remote Teaching. Teaching. History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação.
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPUH	Associação Nacional de História.
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONAE	Conferência Nacional pela Educação.
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i> 2019 (doença por coronavírus 2019).
DCT	Documento Curricular do Tocantins.
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.
FNE	Fórum Nacional de Educação.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MPB	Movimento pela Base.
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.
OMC	Organização Mundial do Comércio.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNE	Plano Nacional de Educação.
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos.
PNUD	Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe.
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
RSI	Regulamento Sanitário Internacional.
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica.
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave.
SEDUC-TO	Secretaria da Educação e Cultura do estado do Tocantins.
UnB	Universidade de Brasília.
UNDIME	União Nacional Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFORMAS EDUCACIONAIS RECENTES NO BRASIL: ENTRE A INGERÊNCIA E A CONVIVÊNCIA	17
2.1 Educação, globalização, neoliberalismo	18
2.2 Proposta de reforma educacional integrada ao contexto latino-americano.....	23
2.3 A materialização das reformas educacionais no Brasil nos anos 1990 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais.	26
2.4 A segunda onda reformista: a construção da Base Nacional Comum curricular	35
3 MEDIDAS TOMADAS PELO GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS PARA A OFERTA DAS AULAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	49
3.1 Estratégias para a manutenção da oferta das aulas a partir do ensino remoto	52
3.2 Pautas de formações, o início da operacionalidade do ensino remoto no estado do Tocantins.....	57
3.3.1 Elaboração de Roteiros e Guias de Estudos.....	58
3.1.2 Uso das Tecnologias da Informação (TICS)	59
3.1.3 Procedimentos Sanitários para a Manipulação dos Roteiros de Estudos, Atividades e Contato com o Público	60
3.1.4 Acolhimento e Cuidados Socioemocionais em Período de Isolamento Social	60
3.1.5 Flexibilização da Avaliação durante o Período de Ensino Remoto	60
3.1.6 Estratégias para o Combate à Evasão, Abandono e Infrequência.....	61
4 O CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	63
4.1 Colégio Tocantins	66
4.2 Centro Educacional Girassol de Tempo Integral – Frei Antônio	73
4.3 Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã – CEMIX-WARÃ	81
5 PERCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR NAS AULAS NA ÁREA DE HISTÓRIA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO	85
5.1 Ensino de História a luz do atual documento curricular nacional, a BNCC	88
5.2 Relatos de professores e suas experiências docentes no Colégio Tocantins	92
5.3 Relatos de professores e suas experiências em meio aos desafios impostos ao Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio.....	105
5.4 Relato docente e suas experiências em meio aos desafios impostos à escola CEMIX-Warã	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXO A - PRODUTO FINAL – PROPOSTA DIDÁTICA MEDIADAS POR MEIO DE USO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	135
ANEXO B MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA	161
ANEXO C MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO APROVADO OU PROPOSTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	163

1 INTRODUÇÃO

No final de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi comunicada a respeito de vários casos de pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, na República Popular da China (Cavalcante *et all.* 2020). Em 7 de janeiro do ano seguinte, as autoridades chinesas identificaram um novo tipo de Coronavírus, o SARS-CoV - 2. Esse novo vírus da família corona é responsável por causar a doença Covid-19. Vinte e três dias depois, a OMS declarou que o surto do novo Coronavírus exigia o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), com a elevação do surto à essa condição, buscou-se estabelecer um relacionamento de cooperação e coordenação em nível global entre os países para combater a propagação do vírus e consequentemente da doença. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Esse termo tem relação com a distribuição espacial e geográfica de uma doença e determina que há diferentes focos de transmissão de patógenos nocivos à saúde humana em diferentes regiões do mundo (OPAS/OMS, 2020). Escolas e universidades em mais de 100 países foram fechadas e mais de 1 bilhão e meio de estudantes ao redor do mundo ficaram sem aulas (Miranda de Sá, 2020).

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo. A doença, de rápida propagação, logo foi detectada a transmissão comunitária em algumas cidades do país e em 20 de março de 2020, foi reconhecida essa realidade em todo o território nacional (Oliveira, 2020). As medidas que foram adotadas como prevenção da transmissão do Coronavírus incluíam: a higienização constante das mãos com água e sabão ou álcool em gel, o distanciamento social, o hábito de se manter em ambientes ventilados, o não compartilhamento de objetos de uso pessoal e a utilização de máscaras cirúrgicas ou de pano.

A pandemia, decorrente de uma conjuntura específica, desencadeou uma série de ações para conter a propagação do vírus. Entre as condições que moldaram essa resposta a situação de pandêmica, destacam-se duas questões fundamentais. A primeira diz respeito a aspectos inerentes à Covid-19, incluindo sua alta transmissibilidade e a natureza de como a doença se manifestava, tanto por casos sintomáticos quanto assintomáticos. A rápida disseminação do vírus resultou em complicações graves, levando a hospitalizações

e óbitos em números exacerbados pela falta de resposta imunológica e pela ausência de tratamentos reconhecidamente eficazes ou de vacinas. A segunda refere-se a características ligadas à realidade socioeconômica da população brasileira, abrangendo a qualidade dos serviços públicos de saúde e de saneamento básico.

Essas condições acabaram sendo determinantes para a adoção de políticas de combate a proliferação de casos da Covid-19, que incluía a adoção de medidas comunitárias como campanhas de conscientização e a limitação drástica do convívio social, restringindo o funcionamento das atividades comerciais, industriais, de lazer e diversas outras atividades de convívio comunitário. Essas medidas foram sendo tomadas tendo como base as orientações da OMS, os resultados de estudos realizados e as evidências disponíveis no contexto, além das experiências adotadas por outros países para o enfrentamento da doença (Oliveira, 2020).

Em sintonia com tais medidas, o estado do Tocantins suspendeu as aulas ofertadas na rede estadual de ensino da educação básica por cinco dias a partir do Decreto n° 6.065 de 13 de março de 2020. Aos 18 dias do mesmo mês é declarada Situação de Emergência em todo o território estadual em razão da pandemia da Covid-19¹. No mesmo dia, a suspensão das atividades educacionais é mantida nos estabelecimentos públicos e privados do estado². Como medida para mitigar os prejuízos relativos ao cumprimento da carga anual de horas/aulas e a posterior reposição, as férias escolares da rede estadual de educação é antecipada para o período que se estendeu do dia 25 de março a 23 de abril a partir do Decreto n° 6.073, de 24 de março de 2020. Desde o fim do período de férias antecipadas até o retorno das atividades educacionais de modo remoto foram assinados mais quatro Decretos³, que tinham como objeto, a suspensão das atividades educacionais, o que assinala a expectativa do retorno à oferta de aulas regulares e presenciais, conforme a diminuição dos números registrados relativos à doença quanto à taxa de transmissibilidade, hospitalizações e óbitos.

¹ Por meio do Decreto n° 6.070. O Estado de Emergência garante maior flexibilidade para o governo agir diante de uma situação, dispensando licitações e contratos de aquisição de bens necessários que no caso em questão, são aplicados nas ações frente o enfrentamento da situação pandêmica no estado.

² A partir do Decreto n° 6.071.

³ Decreto n° 6.087, prorroga a suspensão das aulas de 27 de abril a 29 de maio; Decreto n° 6.099, mantém a suspensão das atividades educacionais até 30 de junho; Decreto n° 6.112, mantém a suspensão das atividades escolares até 31 de julho; Decreto n° 6.112 – prorroga a suspensão das aulas presenciais até 31 de agosto.

Tomando como ponto de partida esse contexto, a pesquisa realizada para a feitura desta dissertação teve como objeto estudar as percepções e práticas de docentes que atuam, preponderantemente, na disciplina História ante as mudanças educacionais provocadas pela pandemia provocada pelo SARS-Covid-19, a partir do contexto tocaninense. Temos como ponto de discussão principal, as ações e medidas adotadas pelo poder público para a manutenção das atividades educacionais no período pandêmico, em contraste com a operacionalidade dessas medidas a partir da realidade escolar dentro do contexto tocaninense. Nessa perspectiva, apresentamos como a situação de ensino remoto se apropriou de recursos tecnológicos provenientes da tecnologia da informação como recurso metodológico didático. Procuramos evidenciar se tais recursos foram de fato utilizados pelos docentes, bem como se tiveram o alcance esperado pelos estudantes. Discorreremos sobre a eficácia ou não do uso dessas tecnologias nas aulas de História e se elas se colocam como margem de possibilidade didática para campo didático da História. Em paralelo, fizemos a discussão elencando a aproximação da realidade do ensino remoto dentro do contexto tocaninense, com o que vem sendo colocado como projeto de educação no que diz respeito à cultura digital e a relação com as tecnologias da informação.

Do mesmo modo, analisamos um aspecto que ganhou maior evidência dentro da situação de pandemia e que atinge o campo educacional. Trata-se da recusa ao conhecimento científico, presente em discursos anticientíficos a respeito das medidas adotadas para diminuir a transmissibilidade da Covid-19 e o seu eventual controle por meio da vacinação. Como fenômeno, esses discursos de caráter negacionista têm se tornado uma constante dentro da realidade social brasileira em muitos aspectos, atingindo inclusive o campo das ciências sociais, como o revisionismo histórico lançado para fins ideológicos partidários, que ganhou novos contornos diante das redes sociais, aplicativos de comunicação em massa e em plataformas de *streaming*. No entanto, cabe aqui destacar que a meta central do estudo é permitir uma melhor compreensão do vínculo estabelecido entre o contexto social e político provocado pela pandemia, as práticas educacionais decorrentes e o que se tem projetado para a educação a partir dos documentos que organizam a educação nacional, tendo como foco, o contexto tocaninense e a atuação dos docentes da área de História.

A relevância deste estudo se encontra na possibilidade de avaliação do impacto do contexto social e político gerado pela pandemia nas práticas educacionais. Ao

considerar documentos nacionais e a atuação específica dos docentes de História no contexto tocantinense, nossa análise visa compreender como o ambiente educacional enfrentou desafios ao se adaptar rapidamente ao ensino remoto. Dentro desse contexto, esperamos que nossa dissertação possa permitir uma reflexão sobre a importância da cultura digital e como esse elemento contemporâneo da vida cotidiana apresenta desafios e oportunidades para o campo educacional.

Entre os desafios, destaca-se o fenômeno do negacionismo, que se manifestou em diversas esferas sociais durante a pandemia, incluindo debates políticos e científicos. Esse fenômeno tem como característica maior o questionamento infundado do conhecimento validado pelo método científico, cuja disseminação, de maneira elementar e básico, ocorre principalmente no âmbito da Educação Básica.

Por outro lado, identificam-se oportunidades relacionadas a práticas educacionais mais alinhadas com o contexto histórico atual. Este estudo busca, assim, não apenas analisar os desafios enfrentados, mas também destacar as possíveis oportunidades que surgem no campo educacional diante das transformações sociais e maior inserção do uso da tecnologia da informação e que foram aceleradas pela pandemia.

Para tratar as mudanças no ensino exigidas durante a pandemia, a partir das medidas tomadas pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, SEDUC-TO, entendemos ser necessário discorrer sobre as bases teóricas e conceituais que circundavam as escolas estaduais tocantinenses no período anterior à pandemia. Questões basilares foram então pensadas: como estavam organizados os currículos das escolas que foram afetadas? Quais as premissas teóricas e metodológicas amparavam o ensino escolar ofertado até então? Que diretrizes sustentavam o ensino oferecido? Essas questões nos levaram a apresentar, logo no capítulo inicial da dissertação, as mudanças pelas quais passaram a educação escolar brasileira nas décadas anteriores ao contexto pandêmico.

Para tanto, nos ativemos na análise dos documentos orientadores que definiram os rumos que a educação nacional desde a Constituição de 1988, entre esses a LDB 9394/1996 e os PCNs, de 1998, bem como aqueles que deverão ser assumidos nos próximos anos, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e o Plano Nacional de Educação – PNE. Tais documentos se constituem como diretrizes do que se está projetando para a educação em resposta às necessidades que o atual tempo histórico vem impondo.

Objetivamos também, com esse trabalho, apresentar a situação de enfrentamento aos desafios que foram impostos para três escolas do Tocantins diante da situação de pandemia, levando-se em consideração aspectos como: acesso às tecnologias da informação, metodologias ativas, interativas, *offline* e entre outras, a partir de três unidades escolares distintas quanto à condição socioeconômica do público-alvo que atendem, bem como modalidade da educação básica que ofertam. Estes estabelecimentos de ensino se situam dentro dos municípios de Tocantínia e Miracema do Tocantins, distantes de Palmas, capital do estado, cerca de 89 quilômetros. Em Tocantínia, trata-se do Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio e o CEMIX - Centro de Ensino Médio Indígena Xerente. Em Miracema, selecionamos o Colégio Tocantins. Estas escolas foram selecionadas a partir de critérios relacionados com a realidade socioeconômica e cultural da comunidade em que estão inseridas, bem como pela modalidade de ensino que ofertam no intuito de abarcar particularidades que são inerentes à realidade diversa da rede de ensino do estado do Tocantins.

Para a condução da escrita da dissertação utilizamos como fontes documentais pareceres do Conselho Estadual de Educação, ofícios, memorandos, normativas e demais documentos orientadores expedidos pelos órgãos da estrutura organizacional de gestão educacional do estado do Tocantins. O levantamento da operacionalização das orientações decorrentes das fontes documentais consultadas foi realizado a partir das práticas docentes que atuam nas escolas delimitadas. Essa etapa da pesquisa foi realizada a partir de questionários previamente estruturados e testados, tendo como sujeitos da pesquisa os professores de História das escolas citadas. Para avaliar as condições que as unidades escolares em tela ofereceram quanto aos recursos, sobretudo os tecnológicos, bem como para fazer o levantamento da situação socioeconômica em que essas escolas se circunscrevem, o Projeto Político Pedagógico e os dados levantados pelos questionários das avaliações externas do Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram analisados e serviram como fonte para mensurar o acesso às tecnologias da informação pelos educandos.

Com esse procedimento, buscamos verificar a situação em que se encontravam os educadores frente a essa nova realidade de ensino, bem como verificar as variações tanto relativas à oferta de ensino pelas unidades escolares, bem como às expectativas dos educandos quanto aos processos de ensino ofertados.

A metodologia mais utilizada para a elaboração do estudo ocorreu a partir do estudo de campo, na perspectiva da pesquisa-ação. Nesse tipo de metodologia, o pesquisador entra em contato direto com o ambiente onde o problema da pesquisa ocorre. O objeto de pesquisa deste projeto se encaixa nessa metodologia, uma vez que

É uma forma qualitativa de pesquisa na qual o participante trabalha explicitamente com, para e por pessoas em vez de estudar sobre elas. Com foco maior na geração de soluções para problemas do cotidiano dessas mesmas pessoas. (Pope e Mays, 2009).

A pesquisa-ação, além de se enquadrar como uma pesquisa de caráter pragmático, se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, na medida em que tal recurso metodológico possibilita a mobilização de ações que objetivam a atuação coletiva e colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos imersos dentro do universo pesquisado. Isso a partir de uma problemática posta, tendo como horizonte de possibilidade, a resolução de uma situação problema localizada (Thiollent, 2011).

Para abordar as percepções e práticas dos docentes da área de História utilizamos a metodologia da História Oral, com a qual nos fundamentamos para realizar as entrevistas com esses docentes. A História Oral, conforme Verena Alberti (2005), é estabelecida como metodologia de pesquisa a partir do pressuposto de que busca recuperar o vivido conforme concebido por quem viveu. Desse modo, a subjetividade e a experiência individual são valorizadas como elementos para a compreensão do passado. Ou seja, com apoio em relatos, memórias e informações originárias da subjetividade de indivíduos pudemos perceber as compreensões dos docentes entrevistados sobre as mudanças implementadas. Essa abordagem metodológica, pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva do pesquisador diante do processo de entrevista em suas múltiplas etapas e a relação com a memória, é um caminho frutífero para a produção de conhecimento histórico.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, fizemos uma discussão teórica a respeito da educação formal no Brasil a partir da década de 1990, seus objetivos e finalidades. Nesse sentido, ocupamo-nos de autores como Otaíza Oliveira Romanelli (1986) e Demerval Saviani (2011). A partir da discussão de Romanelli a respeito da relação entre estruturas de poder e a organização do ensino entre os anos de 1930 e 1973, e do diálogo com a pedagogia histórico-crítica de Saviani, discorreremos sobre as recentes reformas educacionais como incrementos das políticas educacionais do contexto dos anos 1990. Vamos nos ater, ainda, sobre a influência da doutrina neoliberal

e sua influência na educação brasileira, e os desdobramentos desta para a realidade educacional tocantinense.

No segundo capítulo estabelecemos a relação entre os principais documentos que projetam o sistema educacional brasileiro e as medidas tomadas pelo estado do Tocantins quanto a manutenção da oferta das aulas dentro do contexto da pandemia da Covid-19. Nosso principal ponto de discussão se estabeleceu a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, priorizando sua utilização dentro do estabelecimento de metodologias didático pedagógicas alinhadas com a realidade do ensino remoto, elencando sobretudo o adequado planejamento de aulas, que no qual prevê a apropriação dos Objetos do Conhecimento, com a habilidade respectiva a ser atingida em articulação com as Competências Gerais comuns a todos os componentes curriculares que fazem parte da BNCC.

No terceiro capítulo, apresentamos a delimitação do universo pesquisado a partir do levantamento do histórico e a caracterização das unidades escolares onde nas quais foi realizado a pesquisa aqui apresentada. Para essa caracterização, foi levado em consideração as descrições presentes nos respectivos Projetos Político Pedagógicos de cada estabelecimento de ensino a respeito da comunidade escolar e o público-alvo que cada uma atende. Foram considerados ainda para esse fim, dados que nos permitiram delinear à realidade socioeconômica, bem como os dados relativos ao IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Por fim, no quarto capítulo, aprofundamos a análise dos desafios enfrentados pelos professores que atuam na área de História e a complexidade da situação gerada pela pandemia. Nosso foco está na realidade específica do contexto tocantinense, explorando como os educadores perceberam e lidaram com a transição para o ensino remoto. Nesta seção, buscamos compreender as nuances dessa adaptação, examinando tanto os obstáculos encontrados quanto as estratégias adotadas pelos docentes para garantir a continuidade do processo educacional.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS RECENTES NO BRASIL: ENTRE A INGERÊNCIA E A CONVIVÊNCIA

A organização do processo educacional nas suas instancias formal e institucionalizada segue as diretrizes de um projeto de Estado e se constitui como uma resposta aos interesses governamentais de um país e da elite inserida dentro do grupo governante estabelecido frente a uma conjuntura histórica localizada.

Otaiza Oliveira Romanelli (1986), a partir de sua análise histórica da educação brasileira entre os anos de 1930 e 1973, apresenta discussão estabelecendo paralelo entre as necessidades criadas pela expansão econômica e a demanda social da educação. Nesse caminho, pontua que quanto se fala em necessidades educacionais, estas estão correlacionadas com a noção de desenvolvimento econômico e geralmente se pensa em qualificação de recursos humanos destinados para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Dessa forma, as estruturas do poder, sejam as diretamente instaladas dentro das instituições do Estado ou inseridas nas esferas que imprimem seus desígnios e interesses, sempre estiveram inseridos dentro do processo de organização do ensino. Nessa perspectiva:

[...] a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que está se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura (Romanelli, 1986, p. 29).

Demerval Saviani (2011), a partir da sua pedagogia histórico-crítica, corrobora com essa concepção na medida em que pontua que as mudanças nas formas de produção e reprodução da existência humana resulta em novas formas de educação e que estas novas concepções educacionais acabam por exercerem influxo sobre o modo de produção vigente. No entanto, destaca que o campo educacional é um ponto de embate por ser lugar onde os fundamentos essenciais de um projeto de Estado e sociedade estão impressos, seja para a reprodução do que está posto, seja como possibilidade e caminho para a superação de uma realidade estabelecida.

Posto isso, iremos abordar neste capítulo a respeito da realidade da educação brasileira a partir da concepção do Estado influenciado pelo neoliberalismo, bem como a inserção da educação escolar frente ao mercado global e, portanto, da perspectiva da

globalização. Estes aspectos são centrais dentro da conjuntura histórica atual e vem se consolidando desde fins dos anos 1970. Consideramos esse debate importante em nossa pesquisa, pois as análises que faremos sobre o impacto da Pandemia do Covid-19 em algumas escolas tocantinenses, nos leva a refletir sobre o modelo educacional condutor das práticas escolares nos anos anteriores ao processo de mudanças advindas da necessidade de pensar um ensino escolar remoto ou a distância.

2.1 Educação, globalização, neoliberalismo

A globalização é um dos elementos que mais influenciaram a educação escolar brasileira na década de 1990 e as décadas iniciais do século XXI. Entendemos globalização como um processo de integração global, atingindo a uniformização de práticas econômicas e de determinados valores políticos e morais que em geral são originados no Ocidente. A contradição desse fenômeno pode ser encontrada em seu princípio ligado a geração de riqueza e desenvolvimento. Tal princípio postula que o desenvolvimento econômico é inerente dentro desse processo e que todas as nações envolvidas são participes dos ganhos de uma economia global. O que se observa na realidade, é que a relação entre os integrantes dessa teia mundial é organizada de forma hierárquica. Fica evidente que essa nova organização mundial do trabalho mundial é regida entre países globalizadores e globalizados. Assim, a desigualdade é um elemento intrínseco da globalização. Dentro da economia global, mas também na economia interna de uma nação, a globalização econômica opera a desigualdade entre determinados setores capitalistas e o grosso da população, gerando camadas sociais cada vez mais marginalizadas dos benefícios da sociedade de consumo.

Outro ponto relacionado a contradição presente na globalização se refere a esfera cultural. O discurso de que os meios de comunicação – essenciais para a globalização – como elemento que possibilita a integração de culturas, é uma falácia. Longe de integrar totalmente a humanidade, as novas tecnologias da informação e por outro lado, a indústria cultural, são na verdade portadoras de um discurso monopolizado, que promove os valores ocidentais, valores estes que são estabelecidos pelas potências centrais do processo de globalização.

A globalização como processo em curso, possui e é desdobramento das alterações referentes ao realinhamento do modo de produção capitalista a luz de novos aspectos da

experiência humana no tempo e no espaço. A esse respeito, Libânio e Oliveira (1998, p. 606) pontuam que:

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social.

O autor sinaliza para outro fator inerente ao processo de globalização a impactar a educação escolar brasileira a partir da década de 1990: o neoliberalismo. O neoliberalismo surge como uma resposta política e econômica contra os desafios da crise do capitalismo dos anos 1970. No contexto do pós-segunda guerra mundial, tinha-se a percepção de que a orientação político econômica tendo como fundamentação a doutrina keynesiana já não correspondia aos ditames do mercado, favorecendo assim a adoção das propostas neoliberais (Oliveria, 2000). Conforme Freitas e Figueira (2020), em novembro de 1989 reuniram na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e de organismo multilaterais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Das conclusões dessa reunião resultou de maneira subsequente, a denominação de Consenso de Washington, um dos pilares do neoliberalismo, doutrina que viria a ser o realinhamento do sistema capitalista para as novas condições históricas impostas por aquele contexto.

Luís Carlos Bresser-Pereira (2006) identifica dois momentos distintos do Consenso de Washington. Para o autor, inicialmente, as diretrizes vindas de Washington foram uma resposta de política econômica para a crise da dívida externa que enfraqueceu os países em desenvolvimento, com maior destaque para os países latino-americanos. Em um segundo momento, tais diretrizes acabaram por ser compreendidas como medidas estratégicas capazes de promoverem o desenvolvimento econômico das realidades onde estas fossem aplicadas. Para Martins:

(...) formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – *sobretudo nos países periféricos* – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (Martins 2001, p. 29).

Nessa perspectiva, o cenário latino-americano nos anos 1990 foi marcado por reformas políticas, econômicas, sociais e culturais fundeadas a partir do neoliberalismo. Estas reformas foram promovidas pelos Estados nacionais com forte apoio de distintos setores sociais internos, sobretudo os setores mais alinhados ao mercado externo. Tais reformas seguiram à risca as recomendações de organismos internacionais vinculados ao setor financeiro, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, bem como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização Mundial do Comércio – OMC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (Werlang e Viriato, 2017).

Dentre as diretrizes neoliberais para a ação estatal frente sua atuação enquanto instituição, os ajustes políticos deveriam estar centrados na disciplina fiscal, na redução do gasto público, na reforma tributária, na autonomia do Banco Central, na vigência de um câmbio de mercado competitivo, na abertura comercial, no investimento externo direto e na privatização. No plano mais voltado para a economia, as diretrizes fazem referência a desregulamentação das relações econômicas, direito de propriedade e estabilidade no preços, na elevação da taxa de juros, na privatização de empresas estatais, na possibilidade de remessa de divisas para o exterior, na entrega de serviços públicos à esfera privada, fundamentada na ideia de ineficiência do Estado ao oferecer por exemplo, educação de “qualidade”, centrando nesse argumento, a necessidade da atuação das empresas privadas na gestão de serviços públicos (Oliveira, 2022).

Nesse sentido, a proposta de reforma do Estado, conforme destacado na perspectiva do neoliberalismo, enfatiza a redefinição de sua função, orientando-o para a busca de eficácia e eficiência na atividade administrativa a partir de uma ótica empresarial. De acordo com essa abordagem, aprimorar a qualidade na prestação dos serviços públicos é crucial. Essa melhoria está estrategicamente alinhada com uma administração pública que visa reduzir gastos, utilizando a privatização e a descentralização da oferta de determinados serviços como instrumentos-chave.

Essa abordagem neoliberal propõe uma gestão estatal mais enxuta, centrada na otimização de recursos e na busca por efetividade. A ênfase recai sobre a reorganização administrativa para atender de maneira mais eficiente às demandas da sociedade, mas é vital destacar que tal reestruturação não ocorre sem questionamentos e implicações em diferentes esferas da vida pública, como por exemplo a precarização de serviços básicos ofertados para a população e os interesses inerentes ao empresariado relativos à abertura de amplos mercados a serem explorados pela atividade capitalista.

A gestão estatal na perspectiva neoliberal, deve ser encarada, portanto, a partir de uma lógica empresarial, o que é um tanto quanto contraditória, uma vez que serviços públicos essenciais vinculados a seguridade social, educação e saúde como políticas públicas vinculadas a garantia de bem-estar social, fogem aos objetivos empresariais, uma vez que a ideia de eficiência é fundamentalmente aportada no seu objetivo maior, o lucro. Essa questão é contraditória na medida em que os serviços prestados pelo Estado, por sua vez, figuram sim como investimentos, no entanto, são de natureza distante da concepção capitalista e atende a uma temporalidade de longa duração quanto aos resultados esperados pela dinâmica empresarial. Em resumo, para a lógica neoliberal, o que foi dispendioso nas áreas supracitadas, são visualizados apenas como gastos que geram prejuízos.

O resultado dessa lógica é que na medida em que se defende a melhora da qualidade dos serviços prestados pelo Estado, entre elas a educação escolar, com custos impraticáveis, o resultado é a precarização dos serviços públicos, enquanto que em paralelo, os serviços privados destinados para aqueles que podem consumi-los, são tidos como possuidores de uma qualidade superior, facilitando assim a defesa por muitas vezes cega ao não levar em consideração aspectos inerentes a esse processo do que é privado em detrimento do que é público. Essa estratégia faz com que a iniciativa privada se enverede dentro da oferta de serviços que anteriormente, eram oferecidos prioritariamente pelo Estado. Nessa lógica, qualquer serviço público pode se tornar uma mercadoria a ser consumida, abrindo assim novos lucrativos mercados a serem explorados pela iniciativa privada.

Gaudêncio Frigotto (2010) enfatiza ainda que estas reformas pautadas no neoliberalismo satisfazem antes de tudo, a necessidade do mundo empresarial e de uma economia de mercado cada vez mais global. Destaca os sistemas educacionais como sendo vitais dentro dessa lógica, na medida em que é o promotor de capital humano, essencial para a formação de uma mão-de-obra preparada para as demandas capitalistas na atualidade. Reafirma que dentro da lógica neoliberal, muitas das propostas direcionadas para a educação a partir das reformas que ainda são vigentes, são delineadas a partir da descentralização da gestão, da avaliação como mecanismo para verificar a eficiência e eficácia, a valorização da meritocracia e a aceitação da propriedade privada e das regras do mercado dentro do contexto educacional. Nesse sentido, o educador sustenta que estas diretrizes estão na centralidade dos documentos que regulamentam as

reformas educacionais gestadas no contexto dos anos 1990 e que ainda estão em curso na realidade do sistema educacional brasileiro.

É interessante notar um aspecto paradoxal do campo educacional dentro da doutrina neoliberal perante a função do Estado como instituição. Na medida em que a ordem neoliberal defende a ideia de um Estado mínimo, suas doutrinas devem ser impactantes nas ações frente à gestão do sistema educacional no intuito de instrumentalizar esse mesmo sistema em prol e a partir dos interesses do mercado. Isso ocorre tanto na reorientação legislativa referente aos instrumentos legais que regem o funcionamento da educação desde 1990, quanto aos direcionamentos relativos à construção dos documentos curriculares que orientam o trabalho docente e toda as demais políticas educacionais gestadas a partir destes documentos maiores e que como estes, atendam aos interesses particulares do grande capital a nível global:

Concernente à educação, pode-se compreender o neoliberalismo como uma doutrina contraditória, pois os defensores da doutrina neoliberal pregam a não intervenção estatal na educação, visto que esta ação fere a liberdade individual. Logo, o Estado não deveria fornecer um padrão de educação pública para todos os cidadãos. Mas, paradoxalmente, a educação pública serve para a perpetuação do ideário neoliberal sendo utilizada como uma ferramenta chave, ao inculcar os princípios de competitividade, individualidade, criatividade, produtividade entre outros nas propostas educacionais do Estado (Freitas e Figueira, 2020 p. 4).

Em resumo, o Estado neoliberal se insere dentro do contexto de um mundo cada vez mais globalizado em termos culturais e econômicos. Dialogicamente, estes dois termos se complementam a partir da imposição de uma cultura hegemônica em que valores do mercado são amplamente difundidos.

Esse modelo de Estado segue a tendência empresarial em que como ente, se constitui como agente político e econômico em promover benefícios ao mercado, fugindo da lógica do Estado garantidor de bem-estar social (Bauman, 1998). Privado e público se diluem dentro do contexto da gestão governamental. O resultado: a eficiência empresarial substitui a liderança política e a cidadania que antes conferia direitos aos sujeitos de uma sociedade, passa a se enquadrar na lógica capitalista em que o antes cidadão, passa a ser usuário, consumidor e cliente dos serviços prestados pelo Estado. Sendo esse consumo guiado seja a partir da oferta mínima de serviços públicos devido a lógica neoliberal, seja pela privatização dos mesmos. As nuances desse modelo de Estado se diluem por toda a ação estatal quanto a gerência de empresas públicas, a prestação de serviços públicos básicos, – como exemplo e aqui é do nosso interesse, a educação – a relação entre os

setores produtivos do mercado a partir do financiamento estatal de projetos da iniciativa privada, assim como a funcionalidade e ações das atividades legislativas e judiciárias a serviço dos interesses do mercado.

Em vista disso, o mito do Estado-nação foi substituído pelo mito da empresa. De maneira sintetizada, Bittencourt (2004), ao pontuar sobre as alterações do currículo brasileiro desde o século XIX até após a Segunda Guerra Mundial, quanto ao grau de importância relacionados aos objetivos ou finalidades da educação nacional, destaca:

A mudança do mito ordenador do currículo pode ser percebida pela importância e pela relevância que determinadas disciplinas assumem nos diferentes momentos da história da cultura escolar. Assim, as disciplinas que sustentavam o currículo do ensino fundamental, nas primeiras décadas do século XX, eram a Língua Pátria, Geografia, História do Brasil, tripé da formação do espírito nacionalista e patriótico (Bittencourt, 2004, p. 18)

De modo diferente, a partir da Segunda Guerra Mundial, as disciplinas vinculadas às ciências naturais e exatas se tornaram mais proeminentes dentro dos objetivos a serem atingidos pelo saber escolar. Isso ocorre, conforme Bittencourt, justamente pela necessidade de uma formação tecnológica para a realidade empresarial e do mercado. No caso brasileiro, inclusive, vai ser justamente dentro desse contexto, em que o Estado passou a regulamentar o campo educacional com maior sistematização frente aos interesses das classes dominantes expressos dentro das esferas de poder estatal.

Nos próximos subtítulos iremos tratar de como esse mundo cada vez mais globalizado, tendo em vista como o neoliberalismo influenciou a ação política do Estado brasileiro a reformar seu sistema educacional a partir da influência desse contexto histórico. Analisaremos essas reformulações a partir de dois momentos distintos. O primeiro se refere ao processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996. No segundo momento, trataremos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2 Proposta de reforma educacional integrada ao contexto latino-americano

Algumas das diretrizes para a reforma educacional ocorrida no Brasil no contexto dos anos 1990 são oriundas do “Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC). Este projeto é subordinado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)” e tem sua origem ainda nos anos

1980, com duração até o ano de 1996. O Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL), por sua vez, é o projeto que deu sequência aos propósitos do PROMEDLAC quando este chegou ao fim. Ambos os projetos estão vinculados às Conferências de Educação para Todos, realizada em Jontiem no ano de 1990, na Tailândia e em Dakar, Senegal, no ano 2000 respectivamente.

Mais detalhadamente, a conferência de caráter mundial realizado na Tailândia foi organizada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sob a regência do Banco Mundial. As discussões realizadas giraram em torno do cenário econômico, da conjuntura política do começo dos anos 1990, tendo como mote o argumento da educação como direito de todos para o combate à desigualdade e a pobreza, mas sobretudo, como instrumento fundamental para a promoção do desenvolvimento (Lima, 2002; Pereira, 2014). Da conferência de 1990 resultou a chamada Declaração de Jontiem, que na qual estavam contidas as diretrizes de reordenamento das políticas educacionais dos países-membros das Nações Unidas.

Dentro da atuação da Organização das Nações Unidas, a ONU e suas agências, o PREAL, foi criado para vigorar dentro do período 1996-2015. Articulada por vários ministros de educação de diversos países, entre eles o Brasil, o projeto foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela UNESCO, e realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial com financiamento ou sob encomenda, além de contar com o apoio da Fundação General Eletric e outros doadores (Santos, 2004, p. 2).

Considerando seus financiadores e a extensão de suas atividades e fins, podemos inferir que a intencionalidade de sua criação se volta para a ampliação e o fortalecimento da presença do setor privado – seja a partir das ingerências de organismo multilaterais que expressam seus interesses, seja através do financiamento direto através de fundações e outras organizações para tal finalidade – dentro do contexto de atuação da esfera pública no que toca o campo educacional. O PREAL possui a seguinte missão:

Contribuir al mejoramiento de la calidad y equidade de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; identificar e divulgar las buenas prácticas y el monitorear el progreso educativo em los países de la region (UCZAK, 2014, p. 109 *apud* PREAL)⁴

⁴ Até a presente data da escrita deste texto, não conseguimos o acesso as fontes primárias como os relatórios e os boletins do Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL), assim como o próprio site: <http://www.preal.org>; . Nesse sentido, estamos utilizando fontes secundárias

Um exemplo da maneira como o PREAL atua no intuito de atingir seus objetivos e missão:

No final dos anos 1990, o PREAL organizou dois grupos de trabalho, sendo um responsável pelos relatórios referentes à América Latina e ao Caribe, e o outro responsável pelos relatórios da América Central. A partir desses relatórios, foram elaborados alguns boletins específicos por regiões, como também um específico para o Brasil (Werlang e Viriato, 2012).

Esses documentos se constituíam como relatórios e boletins da situação da educação dos países analisados. Por outro lado, também apontavam proposições para a melhora do quadro educacional dentro das realidades em que o PREAL atuava. Werlang e Viriato (2012), destacam que o primeiro relatório, intitulado de *O futuro está em jogo*, elaborado no ano de 1998, compreendeu que o quadro educacional latino-americano estava em crise, “apresentando os seguintes indicadores: notas muito baixas nas escolas; baixo rendimento educacional e falta de igualdade entre escola privada e pública.” Segundo a comissão responsável pela construção desse relatório:

A realidade de uma economia aberta, dentro do crescente processo de globalização, influenciada pela era da informação e da constante e cada vez mais rápida evolução da tecnologia, tende a necessitar de um novo tipo de trabalhador, com conhecimento matemático e científico capaz de se adaptar a situações que mudam com rapidez, necessitando de um sujeito fluído e adaptativo (Werlang e Viriato *apud* PREAL, 1998).

Desse modo, interdependência resultante de uma economia cada vez mais global confronta o Brasil como um país latino-americano com os problemas diante de uma relação de competitividade para a qual a existência de recursos humanos com a devida qualificação é condição indispensável (Mello, 2000, p.2). Assim, para Werlang e Viriato (2012), a comissão aponta a importância para necessidade do sistema de ensino como sendo o promotor desse novo sujeito, que além de mão-de-obra é também consumidor dessa nova situação que se coloca como realidade.

para as explanações referentes a atuação do PREAL frente as reformas educacionais na América Latina e mais especificamente o Brasil. Indicamos o seguinte endereço eletrônico para maior aprofundamento, apesar de que alguns links para consulta de documentos estarem associados ao domínio antigo do PREAL, se encontrando inoperantes. No entanto, é de salutar importância o acesso ao link disponibilizado, na medida em que as informações prestadas apresentem pistas da maneira como o PREAL atuou, bem como apresenta o seu modo de atuação na contemporaneidade: <https://www.preal.online>.

Dentre o grande leque de possibilidades responsáveis pelas mudanças gestadas dentro do contexto educacional brasileiro na segunda metade dos anos 1990, a opção pelo enfoque no PREAL é justificada pelo fato de que este programa possui ampla área de abrangência e atuação devido suas ações estarem centrada na formação de redes e alianças. Estas alianças envolvem elevado número de entidades, associações e organizações não-governamentais em relação de diálogo com os estabelecimentos de gestão educacional do próprio governo (Uczak, 2014, p. 110).

Em linhas gerais, no Brasil, o PREAL com sua forte articulação com organismos internacionais, é formador de opinião, realizou consultoria para a União Nacional Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, o que acabou por exercer forte influência em tomadas de decisões ao assessorar a construção de planos estaduais e municipais de educação, fazendo uma espécie de ponte entre governos, fundações e organizações não governamentais (Shiroma e Evangelista, 2007, p.43).

Devido aos aspectos elencados, podemos deduzir que este programa é um elo em que se vincula um ponto central da doutrina neoliberal e a relação entre o que é público e o que é privado no sentido que vai e que está em sintonia dos interesses do mercado. Interesses estes que polarizam entre a formação para o trabalho mais condizente com a estruturação do sistema capitalista na atualidade, bem como tendo a educação como uma opção de mercado a ser explorado a partir das suas variadas instâncias, como a gestão, operacionalidade do trabalho docente, oferta de materiais didáticos, cursos voltados a qualificação e aprimoramento profissional, dentre outros.

2.3 A materialização das reformas educacionais no Brasil nos anos 1990 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A materialização das reformas educacionais no Brasil se deu no curso da década de 1990 e continuam em processo de reformulação. Além da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – esta década é marcada por marcantes transformações nas políticas públicas educacionais brasileiras. Dentre as políticas educacionais que expressam essas transformações podemos citar: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; Diretrizes Curriculares Nacionais de 1997 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998 (Freitas e Figueira, 2020 p. 6).

Em relação a LDBEN, Saviani (2004) destaca que em 1986, os educadores se reuniram na IV Conferência Brasileira de Educação para discutir a respeito dos rumos da educação do país, tendo como objetivo, alinhar propostas para a Assembleia Constituinte que resultaria na Constituição Federal de 1998.

Os educadores presentes na IV Conferência Brasileira de Educação defendiam a elaboração de um novo ordenamento jurídico com as diretrizes e bases da educação nacional. Dentro do clima de redemocratização, faziam a defesa de que fosse indispensável a participação das entidades representativas da área educacional, tanto na elaboração da Constituição de 1988, quanto da nova LDBEN:

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do país (Bollmann e Aguiar, 2016, p. 409)

Desde a Carta de Goiânia, que foi o documento resultante da IV Conferência Brasileira de Educação, a ideia de que permanecesse a manutenção do artigo que estabelece como competência do ente federativo maior, a União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional na Constituição, setores progressistas da educação começaram a mobilizar-se em torno da necessidade de uma nova LDB. O Fórum Nacional pela Constituinte criado em 1986, que mais tarde se tornaria o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) após a defesa de propostas e dos debates acerca da educação no processo de elaboração da nova Constituição, passou a ser um importante meio de discussão, reivindicação e de articulação em torno de uma nova LDB, atuando inclusive de maneira conjunta com parlamentares que apoiavam e subscreviam as contribuições do Fórum (Bollmann, 1997; Freitas e Figueira, 2020).

Em 1987, a Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) definiu que o tema de sua publicação seria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O professor Demerval Saviani foi chamado a redigir um artigo sobre a temática e foi a partir desse texto que teve início a elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua versão preliminar foi identificada como PL nº 1.258-A, de 1988 (BRASIL, 1997 a). Bollmann e Aguiar (2016) ressaltam que a partir de 1988, esse Projeto de Lei da nova LDB foi amplamente discutido no âmbito da 11ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd e das demais

entidades que integraram o FNDEP. Pontuam ainda que a etapa seguinte correspondeu à apresentação da proposta para a sociedade civil organizada e que a adoção da proposição de LDB de Saviani decorre da concepção de perspectiva da construção de uma educação pública, gratuita e universal.

O processo de tramitação e aprovação da nova LDB foi marcado pela disputa entre diferentes concepções de educação e de sociedade:

A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação não se deu sem embates e divergências entre, de um lado, parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associado a sociedade civil, com representantes do parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspirada nos ideias dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública (Batista, 2002, p. 5)

Os debates no parlamento revelavam a disputa dos interesses diversos de diferentes grupos da sociedade em que o antagonismo é latente. A correlação de força política frente a disputa de interesses é cambaleante conforme a composição e cenário político vigente em determinado momento. Nesse sentido, Bollmann e Aguiar (2016) pontuam dois momentos distintos dos embates travados dentro do campo educacional em dois momentos distintos:

A dinâmica que acompanhou as transformações na composição dessa instância de intervenção política sofreu a influência das oscilações da conjuntura política nacional. A movimentação política dos anos 1980, que desembocou no processo de elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988, congregando, no processo de elaboração democrática de uma lei constitucional, a participação de milhares de pessoas e de entidades acadêmico-científicas, sindicais e estudantis (Bollmann e Aguiar, 2016, p. 416).

Quanto a tramitação dos Projetos de Leis divergentes quanto a origem e teor do conteúdo, que culminaria com a promulgação da Lei 9.394/96:

Enfrentando os espaços contraditórios do poder constituído, os integrantes do FNDEP expressaram, por inúmeras vezes, seu descontentamento com os rumos da nova LDB. De um lado, o projeto de LDB do Fórum, caracterizando uma construção democrática, seja na forma de conduzir o processo, seja nos conteúdos propostos; de outro lado, os mais de oito anos de tramitação no Congresso Nacional, influenciada pela mudança na composição política partidária dos parlamentares, que acabaram por definir, sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, uma Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional não consensuada com os setores da sociedade organizada e participantes de todo o processo (Bollmann e Aguiar, 2016, p. 417).

O desfecho da construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assume um tom antidemocrático na medida em que a proposição do FNDEP, que aglutinou amplo apoio e esforço da sociedade civil organizada é derrotado no campo político institucional pelo projeto alinhado aos interesses do governo e da iniciativa privada num claro atendimento aos ditames da agenda neoliberal. Conforme Freitas e Figueira (2020), enquanto o projeto do Fórum Nacional pela Defesa da Educação Pública levou oito anos desde a sua construção e tramitação, o projeto de Darcy Ribeiro, sem o diálogo com os sujeitos mais pertinentes quanto a matéria, é aprovado de maneira célere no prazo de sete meses:

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sansão sem vetos. E assim foi feito. (Saviani, 2004, p. 162).

Estabelecida a base legal ditando as diretrizes e bases da educação nacional, o projeto seguinte é a instrumentalização prática do sistema educacional aos objetivos do mercado. A instrumentalização é realizada dentro daquilo que é o aspecto central dentro do processo de ensino aprendizagem, o currículo.

Essa instrumentalização ocorreu a partir das características e interesses de uma sociedade envolta pelo sistema capitalista e suas contradições. Dessa forma, a operacionalização desses interesses e objetivos sobre a educação incorre em redefinir aquilo que é observado como conhecimento validado como essencial quanto aos objetivos desse sistema.

Assim, as reformas curriculares gestadas a partir da década de 1990 inserem-se em um contexto de um mundo globalizado e refletem uma nova abordagem para a esfera econômica. Essas mudanças não apenas redefinem o papel do Estado, mas também abrangem interesses relacionados ao posicionamento político e à ação social da ampla população, na qual as diretrizes econômicas se apoiam e sustentam.

Tendo isso em vista, dentro da reforma curricular dos anos 1990, o conhecimento deixa de ser um campo de interpretação e de crítica, para ser apenas um meio de transmissão de competências e habilidades que possuam relevância para o funcionamento do atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista. Para Frigotto:

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou

habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (1999, p. 15).

Nessa mesma direção, Pablo Gentilli, fazendo relação entre empregabilidade e a pedagogia das competências, destaca que no contexto da ideologia de sistema capitalista inserido dentro do contexto da globalização, exige-se “a posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição de empregos disponíveis” (Gentilli, 1998, p. 53).

O pesquisador desenvolve essa discussão quanto ao papel da escola desse contexto, a partir do que ele coloca como ressignificação conceitual da Teoria do Capital Humano. Gentilli (1998) infere a partir desta teoria, a diferenciação entre capital humano individual e capital humano social.

Define o primeiro apresentando vínculos com a significação tradicional do conceito, cujo a ideia central é que o trabalho, os saberes e as práticas envolvidas para sua realização se constituem como um tipo de capital. Como capital, o aperfeiçoamento e o refinamento estão diretamente relacionados com a produtividade e a qualidade do trabalho. Dessa forma, a formação desse capital atinge a individualidade do trabalhador, tanto quanto a questão relacionada pela busca de qualificação, como para sua inserção no mercado de trabalho. O resultado da qualificação do capital humano individual, conforme sua definição, garante a empregabilidade, o desenvolvimento econômico e a geração de riqueza, elementos indispensáveis do sistema capitalista de produção que atinge o fazer, o labor e a mentalidade adequada para o pleno funcionamento desse sistema.

Já o capital humano social está diretamente relacionado com aspectos relativos à formação para a vida em sociedade, de tal modo em que a instrução é direcionada para a vida civil, social, cultural e para a participação política.

Em relação ao contexto de direcionamento dos currículos para a pedagogia das competências, identifica que a escola e, portanto, a organização curricular que referênciam o trabalho docente, expõe que “a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social” (Gentilli, 1998, p. 53). Nesse sentido, essa concepção de currículo tem reforçado a formação para o trabalho. Portanto:

O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição (Silva, 2001, p. 8).

A constituição de um currículo que objetiva referenciar a educação nacional que apresenta as características apontadas por Silva é finalizada um ano após a aprovação da nova LDB, a partir da publicação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1º a 4º séries. No curso dos anos posteriores, a ideia de uma base curricular nacional seria reforçada a partir da homologação dos Parâmetros referentes aos demais níveis de ensino: de 5ª a 8ª séries, em 1998, e do Ensino Médio, em 1999, acrescido do PCN+ que se constitui como um conjunto de Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgado no ano de 2002.

Inseridos dentro do contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais sofreram influências externas quanto a sua elaboração. Assim como a LDBEN, os documentos de referência nacional quanto ao currículo decorrem da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, assim como dos acordos internacionais estabelecidos entre as partes participantes da Conferência Mundial. Um dos desdobramentos dos fatos acima citados, foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 -2003), que conforme o então Ministério da Educação e Desporto, foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, tendo em vista, a recuperação da escola fundamental a partir de princípios de equidade e qualidade, assim como a constante avaliação dos sistemas escolares, tendo como objetivo o seu contínuo aprimoramento (Brasil, 1997, p. 14).

Manoel Pereira de Macedo Neto (2009), lembra que dentro do Plano Decenal de Educação foi reafirmado a obrigatoriedade do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as atividades educacionais. Obrigatoriedade estabelecida na Constituição Federal de 1988. Nesse mesmo caminho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira participa com esse princípio, afirmando:

Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Ou/e ainda com a atualização da redação dada a partir da Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir de dados levantados acerca das propostas curriculares oficiais de Estados e Municípios (Barreto, 1995). Estes dados foram analisados pela Fundação Carlos Chagas e resultou no livro organizado por Elba Siqueira de Sá Barreto intitulado de *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, tendo a primeira edição publicada em 1995.

Após esse estudo, formulou-se então uma proposta inicial e preliminar. Esta proposta passou por um processo de discussão nacional entre os anos de 1995 e 1996. Os sujeitos envolvidos nesse processo nas discussões iniciais foram técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, docentes de universidades públicas e privadas, membros de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores (Brasil, 1997).

Dentro das críticas relativas aos PCNs, uma está voltada para o envolvimento da sociedade no processo de construção dos Parâmetros. Cunha (1996) infere que a participação democrática, inclusive de agentes diretamente envolvidos com o trabalho educacional foi insuficiente. Nesse mesmo sentido:

[...] não foram considerados os avanços nas experiências de ensino vivenciados na realidade brasileira, partindo-se só, e somente só, das propostas oficiais e formais, sem consultar nem chamar para o debate os executores das reformas: os professores que atuam no ensino fundamental e médio (Oliveira, 2000)

No campo específico da disciplina de História, Neves (2000, p.75) aponta para o fato de que a Associação Nacional de História (ANPUH) nunca foi solicitada enquanto entidade representativa a participar de qualquer etapa, seja de construção ou de apreciação das propostas curriculares para o componente curricular.

As críticas aos PCNs giravam em torno da própria noção de currículo nacional e o vínculo desta com o alinhamento dos parâmetros com às novas exigências de um mercado globalizado e das políticas neoliberais, incorrendo assim, críticas vinculadas ao conteúdo dos documentos curriculares. Estas críticas são centradas na maneira como estes documentos foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Duas críticas realizadas diante do conteúdo dos Parâmetros Curriculares estão alinhadas aos relatórios, boletins e propostas realizadas em âmbito do Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe – PREAL. Assim, cabe aqui resgatar duas proposições do programa dentre quatro e que aqui nos interessa. A primeira se refere ao fortalecimento da profissão docente através do aumento dos salários, da reforma do sistema de formação e uma maior responsabilidade dos professores com a comunidade que servem. A segunda é referente ao estabelecimento de padrões para o sistema de educação, para assim, haver a possibilidade de medir por meio de avaliações, o progresso na sua implementação (Werlang e Viriato, 2012, *apud* PREAL, 1998, p. 5).

Em relação a proposição referente a formação de professores, citando o Parecer Institucional da Associação Nacional de História no Boletim da ANPUH (ano 6, nº 12, março-julho de 1998), Margarida Maria Dias de Oliveira coloca que:

No que concerna à proposta dos PCNs como um todo, a ANPUH lembrava, mais uma vez, que aquela não podia ser entendida como parâmetros e sim, como um guia curricular, pois abarcava todos os âmbitos do processo educativo. Definição dos objetivos, temas e conteúdo – inclusive os transversais – metodologias a serem utilizadas e os critérios de avaliação. Por outro lado, sub-repticiamente, a precária formação do magistério é reconhecida a partir do momento em que os PCN estão estruturados de tal forma a ser, o próprio texto, um meio de formação para o professor (Oliveira, 2000, p. 169).

Quanto ao estabelecimento de padrões para o sistema de educação proposto pelo PREAL como medida reformista, os PCNs se enquadram justamente como sendo o documento que referência esse padrão na medida em que se constituem como o ponto de partida para a elaboração dos mecanismos avaliativos utilizados para mensurar, qualitativamente, o sistema educacional brasileiro. Nesse mesmo direcionamento, Marcelo de Souza Magalhães (2006, p. 54) infere que:

A montagem de instrumentos de avaliação é anterior e decorre de pressões externas, feitas por órgãos internacionais, como a UNESCO. Na gestão de Paulo Renato Souza, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi aperfeiçoado e outras avaliações foram criadas: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Estas avaliações são montadas com descritores fundamentados a partir dos referenciais curriculares vigentes. Nesse sentido, a qualidade da educação nacional é mensurada a partir das competências e habilidades aprendidas pelos estudantes e que são estabelecidas nos documentos curriculares. Cabe aqui ainda destacar que estas avaliações externas são de atribuição da União, como postulado na LDB/1996 no Artigo 9º a respeito da incumbência desse ente federado, nos incisos:

- V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

A partir dessa relação entre os mecanismos avaliativos e os PCNs decorre uma crítica fundamental ao conteúdo e a amplitude dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal crítica está integrada ao caráter impositivo dessa base comum curricular nacional. Apesar de oficialmente estes documentos se colocarem como material referencial para a construção curricular dentro das realidades dos sistemas educacionais a nível dos estados, municípios e dentro da própria prática docente em sala de aula a partir do planejamento realizado pelo professor, a imposição de um currículo nacional a partir deste “documento de referência” ocorre na medida em que dentro do âmbito das reformas educacionais aqui analisadas, a utilização de instrumentos de avaliação é um ponto central. Em outras palavras: os professores acabam por serem obrigados e coagidos a seguirem os PCNs na medida em que as avaliações externas possuem nesse documento sua base de referência. De outra maneira, essa coação acaba ocorrendo na medida em que os materiais utilizados pelo professor no seu fazer profissional, sobretudo o livro didático, possuem como referência, justamente os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma questão relevante dentro das discussões levantadas dentro do processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e por último dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é o fato de que estas profundas reformas dentro do campo educacional tiveram lugar dentro do contexto da gestão do ministro de educação Paulo Renato Souza, no período de 1995 até 2002.

Essa questão se torna relevante na medida em que a trajetória profissional do ex-ministro possui vínculos com organismos que diretamente possuem atuação quanto a estudos e recomendações para os sistemas educacionais latino-americanos, ao mesmo tempo em que por vezes atuou diretamente na gestão educacional dentro da esfera estatal. Paulo Renato ocupou vários cargos públicos e gerenciais, tendo destaque para o de secretário de educação do estado de São Paulo, reitor da Universidade Estadual de Campinas, gerente de operações do BID e vice-diretor do Programa Regional de Emprego para a América Latina e Caribe, da Organização Internacional do Trabalho:

A presença de Paulo Renato Souza, ocupando cargos de liderança até 1994 no BIRD e a partir de 1995 no PREAL e no Ministério da Educação do Brasil, certamente não é apenas coincidência, pois os sujeitos representam interesses de classe e os defendem nos espaços que ocupam. O ex-ministro participou da criação do PREAL, depois veio a integrar o Conselho Consultivo do programa

ao mesmo tempo em que era Ministro da Educação e coordenava a política educacional do país (Uczak, 2014, p. 166).

Da mesma maneira, não é coincidência a política educacional brasileira do período estar alinhada com as recomendações do PREAL, desde a consolidação da LDBEN que já preconizava o estabelecimento de mecanismos avaliativos para mensurar a qualidade da educação nacional, bem como a necessidade de um currículo nacional montado inclusive como um parâmetro para os mecanismos avaliativos implementados dentro do sistema de educação brasileiro, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

Estes elementos desenvolvidos dentro da gestão do ex-ministro Paulo Renato estão diretamente vinculados às premissas e indicações salvacionistas defendidas pelo PREAL no primeiro informe intitulado *O futuro está em jogo*, de 1998. Tais indicações estavam voltadas para o estabelecimento de padrões para os currículos educacionais e a introdução de avaliações e demais mecanismos avaliativos e censitários em nível nacional para medir o cumprimento dos parâmetros estabelecidos.

2.4 A segunda onda reformista: a construção da Base Nacional Comum curricular

No subtítulo anterior fizemos uma breve digressão sobre a influência da doutrina neoliberal nos países latino-americanos, sobretudo dentro do campo educacional, limitando-nos ao caso brasileiro. Essa discussão se desdobrou a partir da materialização dessas reformas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a Lei nº9394, de 1996 e os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs.

A partir de agora vamos nos ater sobre a segunda onda reformista dentro do sistema educacional brasileiro levando em consideração o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. No entanto, cabe aqui destacar que o processo de reforma em curso ainda está em construção, haja visto que a mais recente reforma ocorrida dentro da educação básica vem se desdobrando a partir da sua etapa final, o Ensino Médio, que no ano de 2022 começa a ser implantada dentro dos estabelecimentos escolares brasileiros.

Essa segunda onda reformista se insere novamente como uma resposta a conjuntura histórica vigente e suas particularidades. Dentro de um plano de fundo mais amplo, a doutrina neoliberal e o contexto de um mundo globalizado ainda são vigentes,

tendo contornos um tanto quanto diferenciados do contexto dos anos 1990. Quanto a estes contornos diferenciados, abordaremos dois aspectos fundamentais: o primeiro é relativo à tendência quanto aos partidos políticos e sua base ideológica que ascendem ao governo no contexto latino-americano e mais particularmente o caso brasileiro. O segundo aspecto se relaciona com a evolução técnico-científica no campo das tecnologias da informação.

O início do novo século, no espectro político latino-americano, é marcado por uma forte rejeição de projetos políticos de cunho neoliberal em que a eficiência econômica é a tônica em detrimento da segurança social:

Com ou sem a aprovação inicial das urnas, a ideologia neoliberal tornou-se central na política da América Latina até ser desafiada, no início dos anos 2000, pela ascensão de candidatos críticos às presidências nacionais. A eleição de Chávez, na Venezuela em 1998, de Lula, no Brasil em 2002, de Kirchner, na Argentina em 2003, de Vázquez, no Uruguai em 2004, de Morales, na Bolívia em 2005, de Correa, no Equador em 2006, de Funes, em El Salvador em 2009, de Humala, no Peru em 2011, dentre outros, podem ser consideradas representativas de um processo político latino-americano que diverge, ou mesmo antagoniza, com a predominância neoliberal da década de 1990 (Oliveira, 2022, p. 159).

Augusto Neftali Corte de Oliveira, procurou investigar a permanência da doutrina neoliberal entre os governos de tendência contrária ao neoliberalismo ao analisar as plataformas e programas de governo presidenciais lançados na política eleitoral latino-americana entre os anos de 1999 e 2015. Conforme sua análise, o neoliberalismo realmente perdeu espaço quanto a algumas regras do Consenso de Washington, como a privatização e a redução dos gastos públicos. No entanto, o espaço ocupado por regras como o controle da inflação e a redução do déficit público demonstra mesmo que em menor grau, a presença de algumas diretrizes econômicas neoliberais ainda é vigente dentro dos governos mais progressistas. Conforme o pesquisador:

Os governos do PT, no Brasil, e do FA, no Uruguai, principalmente, são tratados como exemplos de moderação. Do ponto de vista da ideologia programática professada em seus programas de governo, essa interpretação está correta. Eles exibem uma espécie de neoliberalismo reduzido às diretrizes mais próximas da gestão macroeconômica – identificada como tripé macroeconômico. Rejeitam, contudo, as expectativas relacionadas ao setor externo (Abertura Comercial e Investimento Externo Direto) e as expectativas institucionais de influenciar o comportamento do setor privado (Direito de Propriedade e Desregulamentação). São essas mesmas quatro regras que ganharam maior interesse dos opositores à Onda Rosa no final do período analisado (Oliveira, 2022, p. 182).

Conforme o cientista político, os governos petistas foram deixando uma posição mais moderada quanto a aderência das diretrizes do Consenso de Washington na medida

em que se mantém no poder ao longo do tempo. Em 2015 quando na ocasião do impeachment da *presidenta* Dilma Rouseff, a doutrina neoliberal dentro dos contornos que no início do século haviam sido execrados pelo resultado das eleições, rapidamente reapareceu em cena na disputa pela condução da política econômica. Inicialmente no governo tampão de Michel Temer e posteriormente com o governo de Jair Messias Bolsonaro.

Outro ponto a ser considerado desde o início do século XXI é o processual aumento do acesso à rede mundial de computadores, a internet. Do mesmo modo, o acesso aos microcomputadores e demais dispositivos que estabelecem o contato entre o mundo real e o virtual, como os telefones móveis inteligentes – *smartphones* -, os *tablets*, consoles e demais aparatos que possuem essa finalidade. Nesse mesmo contexto, diversas tecnologias da informação foram incorporadas ao cotidiano. A maneira de nos relacionarmos foi profundamente alterada com as redes sociais, do mesmo modo em que as distâncias foram severamente encurtadas com um toque ou um click. Com a democratização quanto ao acesso e o uso dessas novas tecnologias, novas fronteiras de atuação voltada para a geração de riqueza foram abertas, com potencialidades que exigem um novo tipo de mão-de-obra. Da mesma maneira, no que concerne as relações sociais e toda a soma de variáveis resultantes desse processo, facilmente é verificável as profundas transformações que vão desde as particularidades da vida privada, até a questões maiores, como por exemplo, o processo eleitoral de importantes países. Em linhas gerais, o paralelo entre dois mundos, um virtual e outro real é uma realidade, assim como a incidência de um sobre o outro. E a educação escolar não ficou de fora desse processo.

No momento em que os governos enfatizam o potencial econômico da tecnologia da informação, os profissionais da educação se veem às voltas com a tarefa de se colocar em dia com essa tendência de uma forma que seja educacionalmente apropriada, culturalmente inteligente e socialmente responsável (Kenway, 2001, p. 99, grifo nosso).

A rápida evolução das tecnologias da informação e suas diversas esferas de atuação são elementos cruciais no processo de globalização. Mesmo em localidades remotas e de difícil acesso, as novas tecnologias possibilitam a integração desses locais com o restante do mundo. No caso brasileiro, os avanços recentes na área da informação, que tiveram início nos anos 1980, tornam-se mais evidentes e perceptíveis a partir dos anos 2000. Essa dinâmica destaca-se como um componente significativo dentro do que

consideramos como a segunda onda reformista do sistema educacional brasileiro, influenciada por fatores externos e pelas premissas da doutrina neoliberal

A BNCC é desdobramento dessa realidade e, como tal, atende a objetivos ancorados em interesses que vem desde o contexto dos anos 1990 e que agora, se modificaram diante da nova conjuntura histórica. Isso fica evidente quando recuamos historicamente quando da sua construção e visualizamos os sujeitos envolvidos no processo. Ao fazermos essa digressão, é facilmente perceptível que o novo documento curricular nacional se insere dentro de um processo de continuidade das reformas educacionais gestadas nos anos 1990 quanto a orientação política-ideológica e finalidades relativas à lógica neoliberal e suas diretrizes para o campo educacional.

O novo documento curricular de caráter nacional começa a ganhar força ao nível de governo em 2014, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) com a Lei nº 13.005/2014. Dentro do citado plano, a BNCC é definida como estratégia para alcance de metas relativas à universalização da educação infantil até 2016 (META 1). Da mesma maneira, e seguindo a mesma estratégia, uma base comum curricular é apontada no referido documento como necessária para a universalização do Ensino Fundamental de nove anos até o último ano de vigência do PNE (META 2). Assim como o novo documento curricular nacional é de grande importância para que se atinja (META 3), que se refere a ampliação do atendimento escolar para a toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, na perspectiva de elevar a taxa de matrículas no Ensino Médio.

Ainda seguindo a convergência estratégica aqui apontada, o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), sendo um desdobramento da tendência da educação brasileira dos anos 1990 quanto ao estabelecimento de mecanismos avaliativos, estabelece a (META 7), que se desdobra sobre o fomento de melhora da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tendo como instrumento, mecanismos avaliativos de abrangência nacional (Brasil, 2015).

Outro marco referencial importante para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular foi a II Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) entre os dias 19 e 23 de novembro

de 2014. A conferência resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira, dentre as propostas, um novo currículo nacional.

Para construção do novo documento curricular nacional, de um lado temos o MEC. Sua atuação inicial se deu a partir da portaria nº 592 de junho de 2015, que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular e posteriormente através do chamado Comitê Gestor⁵. Do outro, um outro ator relevante dentro do então processo reformista da educação básica: o Movimento pela Base Nacional Comum⁶. De um lado, o órgão gestor a nível federal do campo educacional. Do outro, uma espécie de rede, cuja característica principal é a atuação de setores da iniciativa privada.

Composto por representantes da iniciativa privada, o Movimento pela Base Nacional Comum congrega organizações do terceiro setor e de diversas instituições privadas. Assim, no Movimento pela Base (MPB) observa-se representantes do mercado financeiro (Unibanco e Itaú), representantes do setor empresarial (como a Fundação Lemann, vinculada a empresas como Ambev e a rede de varejo Americanas).

Essa congregação de esforços em rede atuou para a construção da Base Nacional Comum Curricular fazendo articulação com políticos, acadêmicos e instituições representativas como UNDIME e o Conselho Nacional de Secretários de Educação CONSED:

O movimento é composto por sujeitos e instituições que tem como principal objetivo, facilitar a construção da Base. Algumas das instituições que compõem esse grupo são: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto

⁵ “O Comitê Gestor foi presidido pela Secretaria Executiva do MEC, com a participação do Secretário de Educação Básica (na função de Secretário-Executivo do Comitê) e dos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculados ao MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino; e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.” Foi criado pela Portaria MEC nº 790/2016.

⁶ Conforme o próprio Movimento Pela Base Nacional Comum: “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” Dentre os participantes, destacamos: CONSELHO DE MANTENEDORES: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco; APOIO INSTITUCIONAL: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa, Consed, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, Uncme e Undime. (Fonte: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>; Acesso em 23 mar 2022).

Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros (Diógenes e Silva, 2020, p. 363).

A professora Maria Raquel Caetano (2020) se posiciona a respeito de duas outras categorias de sujeitos envolvidos no MPB. Numa primeira, ela se refere aos sujeitos coletivos, que conforme a autora, oferecem todo tipo de soluções para a educação pública e lançam no mercado todo tipo de material voltado para a educação básica: livros didáticos, programas, manuais, plataformas digitais, cursos de formação continuada de professores e ainda a contratação de consultores para serviços diversos dentro dos sistemas de educação a partir das secretarias estaduais e municipais:

Entre os sujeitos coletivos, figura também o Instituto Ayrton Senna que, presidido por Viviane Senna, abrange um conjunto mais amplo de empresas como Itaú, Itaucard, Procter&Gamble e também LIDE (Grupo de Líderes Empresariais) dirigida por representantes de grandes corporações, ex-ministros de Estado e especialistas em diversas áreas de atuação (Caetano, 2020, p. 76).

A outra categoria elencada pela professora é denominada de sujeitos individuais. Fazem parte desta, aqueles sujeitos que estavam inicialmente no Movimento Pela Base (MPB) e acabaram por conquistar postos no Ministério da Educação, ou ao contrário, estiveram na esfera pública e em algum momento passaram a atuar no setor privado:

Como é o caso de Katia Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MPB, ou Maria Helena Castro, membro da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), que integra o Conselho Institucional do MPB, e secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer; Ricardo Henriques - foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (2004-2007) no governo Lula e hoje integrante do Instituto Unibanco - e de Ricardo Paes de Barros - Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011-2015) no governo Dilma Rousseff e hoje atuante no Instituto Ayrton Senna e no Insper. (Caetano, 2020, p. 76).

Como observado, o MPB por meio dos sujeitos coletivos e individuais conseguiu dentro do seu âmbito de atuação frente ao processo de construção da BNCC, fazer a ponte entre as esferas pública e privada. Isso se evidencia quando dentro do seu quadro, se insere instituições representativas vinculadas à gestão educacional, como a UNDIME e o CONSED. Da mesma maneira, isso se expressa quando se observa a circulação de sujeitos individuais entre os estabelecimentos atuantes dentro do MPB e as instâncias do próprio Ministério da Educação. Com efeito, o trânsito de nomes entre a esfera pública e o Movimento pela Base demonstra essa relação no mínimo quanto questionável quando observamos os interesses particulares de uma elite empresarial frente ao currículo

nacional e as finalidades deste documento quanto a formação dos sujeitos que integrarão a sociedade brasileira em suas mais variadas instâncias: política, social, econômica e produtiva.

Até a homologação da BNCC em 2017 pelo MEC, houve três versões, sendo a terceira, a versão final que foi validada pelo Conselho Nacional de Educação. A primeira versão foi elaborada por uma Comissão de Especialista para a Elaboração de uma Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Esta comissão foi instituída através da Portaria nº 592 no conturbado ano de 2015. Conforme a portaria, o CONSED e a UNDIME, vinculados ao Movimento Pela Base, tiveram a prerrogativa de indicar profissionais para a composição da citada comissão (Brasil, 2015). Em setembro do mesmo ano saiu a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, sendo logo liberada para consulta pública em outubro a partir de plataforma online⁷ disponibilizada para toda a sociedade (MPB, 2022). Uma questão relevante sobre essa primeira versão é que já na apresentação do documento assinada pelo então ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, é encontrada a seguinte questão:

Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério da Educação, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial (Brasil, 2015, p.2, grifos nossos).

Essa espécie de isenção do ministro da educação pode ser explicada pelo fato do MEC ainda nesse contexto, compor o governo Dilma, que vinha paulatinamente abandonando a moderação em relação a manutenção das diretrizes neoliberais, diminuindo a influência e orientações da agenda neoliberal em seu governo (Oliveira, 2022). Nesse sentido, observando o teor do documento apresentado, optou por manter um posicionamento de isenção, destacando a autonomia para a construção do documento e a atribuição do Conselho Nacional de Educação em homologar ou não o documento apresentado naquele momento. Outro aspecto fundamental é o quadro de crise econômica e de instabilidade política do governo petista, situação essa que acabou por culminar no processo de Impeachment da *presidenta* Dilma.

⁷ Conforme dados do próprio MEC, a consulta pública que durou seis meses, recebeu mais de 12 (doze) milhões de contribuições de toda a sociedade brasileira. Ainda conforme a pasta, metade das colaborações partiram de 45 mil escolas. Para mais, consultar: <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>

Em 2016, a segunda versão é apresentada partir da sistematização dos dados resultantes da consulta pública por equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília – UnB e da PUC Rio de Janeiro (Brasil, 2016, p.29). Essa versão preliminar ainda é assinada pelo ministro da educação do governo Dilma, Aloizio Mercadante. As demais etapas do processo de construção do currículo nacional foram assumidas pelo governo Temer e já sob o seu governo, entre junho e agosto. A segunda versão da BNCC é divulgada para todo o país em seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME. Nestes seminários participaram mais de 9 mil participantes, entre professores, gestores, especialistas e entidades de educação para analisar o documento (Brasil, 2016). No decorrer do ano, a segunda onda reformista ganha novos contornos com a Portaria 790, de 27 de julho 2016, do MEC, que institui o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum e encaminhar sua proposta final para as atividades pertinentes do Conselho Nacional de Educação – CNE. Outra finalidade do Comitê Gestor foi a de propor subsídios para a reforma do Ensino Médio.

Em 2017 a BNCC foi aprovada por um conselho nacional alinhado ao governo Temer com os votos contrários de três conselheiras que pelo tom de suas colocações quando posicionaram seus votos, partilhavam da mesma visão de entidades educacionais representativas, como a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

A conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar declara seu voto contrário, argumentando a respeito da maneira como o documento foi construído, bem como seu teor. Conforme a conselheira, a BNCC fere o princípio de valorização das experiências extraescolares, afronta o princípio de gestão democrática das escolas públicas. Quanto ao teor do documento, Aguiar destaca que o documento curricular fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da educação. No mesmo sentido, a conselheira Malvina Tuttman declara seu voto contrário observando que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas, a ruptura da Educação Básica. Ainda em relação ao seu posicionamento, infere que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo (Aguiar; Dourado, 2017, p.21-22), fazendo assim, uma dura crítica ao nosso ver, ao realinhamento do Estado brasileiro com

uma maior predominância das diretrizes neoliberais a partir do governo Temer, manifestada inclusive a partir da maior celeridade que o processo de construção da base passou a ter, tendo o Movimento pela Base, representante de grandes grupos econômicos, papel centralizador quanto a articulação favorável ao modelo curricular em construção e finalmente homologado pelo Ministério da Educação e Cultura em 20 de dezembro de 2017.

Como observado, no processo de construção da BNCC é facilmente perceptível a simbiose estabelecida entre a esfera pública e privada a partir da atuação da UNDIME e do CONSED, notórios integrantes do Movimento Pela Base. São diversos os interesses da esfera privada frente a educação pública. Interesses estes que prioritariamente estão voltados para a formação específica de sujeitos inseridos dentro da lógica do modo de produção capitalista na sua atual configuração:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, poli cognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da 'modernidade' em defesa da escola básica de qualidade. (Frigotto, 2010, p. 59).

Nesse aspecto, assim como os PCNs, na BNCC permanece a concepção pela formação baseada em habilidades e competências. O documento final define como competências gerais obrigatórias para os sistemas educacionais e escolas e que, portanto, devem estar inseridas dentro das situações didáticas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Na descrição das competências, a orientação para as competências socioemocionais amplamente defendida pelo Instituto Ayrton Senna (Chaves, 2019, p. 320), além do empreendedorismo e meritocracia são temas que englobam os objetivos presentes na redação dos textos que ditam as finalidades das competências.

É importante ficar atento ao movimento de ressemantização dos termos, vez que a pedagogia das competências, no contexto da economia mundial, tem como finalidade remodelar a subjetividade dos trabalhadores, de forma que esses se sintam responsáveis por seus destinos no interior da crise do trabalho (Diógenes e Silva, 2020, p.357).

Concordando com Diógenes e Silva, (2020), Maria Raquel Caetano (2020), ao citar Freitas (1995), pontua que as dez competências da BNCC estão relacionadas com os tipos

de capacidades exigidas pela nova base produtiva do capitalismo. Assim, o novo sujeito produtivo requerido deve estar em sintonia com:

(...) novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões. Esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa.

Ainda dentro das competências da BNCC é relevante destacar a que se refere a cultura digital. O fato desse aspecto da vida cotidiana estar localizado como uma das dez competências gerais do atual documento curricular representa o quanto o mundo virtual e as tecnologias envolvidas nesse contexto são presentes na realidade posta, seja nos mais simplórios fatos da vida cotidiana dos sujeitos do novo século, seja como elemento fundante e atuante de novos mercados dentro do sistema capitalista de produção na já consolidada relação entre consumo e produção, oferta e demanda. Nessa perspectiva, esse novo limiar se mostra como um elemento que incide inclusive sobre aspectos produtivos que são marcantes da nossa época, como por exemplo o surgimento de novas profissões e serviços, bem como a reestruturação/adaptação das que já eram existentes. No campo sociocultural, novas alternativas de sociabilidades, novas maneiras de nos apresentarmos diante do teatro da vida em sociedade, novas linguagens e toda uma gama de padrões de comportamento diante dessa característica do nosso tempo.

Outro ponto de interesse da esfera privada em relação as mais recentes reformas educacionais convergem para a abertura de um mercado promissor em suas múltiplas frentes. São os inúmeros modos de exploração deste mercado. Destacamos como exemplo, o fornecimento de materiais didáticos, a terceirização de serviços, as formações iniciais e continuadas de profissionais da educação, o fornecimento de novas tecnologias educacionais ancoradas nas tecnologias da informação, cursos voltados para a formação, tendo como temática, a gestão educacional, bem como oferta e suporte técnico para a implementação de modelos de gestão e programas educacionais.

Nesse sentido, Pablo Gentili (2001) observou esse movimento ao problematizar a questão da privatização do que ele coloca como modalidades de privatização no campo educacional. O autor discute tais modalidades a partir de três casos pormenorizados no contexto das reformas educacionais contemporâneas de seu texto. Para a nossa discussão, destacaremos a que se refere a privatização do fornecimento de atividades educacionais

que continuam mantendo o financiamento público e que conforme o pesquisador, funciona dentro de uma:

Uma dinâmica complexa onde se produzem acordos e arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividades em que o Estado abandona em benefício deles. Semelhante processo vai criando uma série de mediações onde o Estado e grupos privados que operam no campo educacional se confundem (Gentili, 2001, p. 329).

O professor ainda pontua que essa modalidade:

Revela a face mais cínica da privatização já que demonstra que privatizar não significa o afastamento do Estado e sim, em alguns casos, participação decidida de um aparelho governamental, ele mesmo privatizado, que opera em benefício dos grupos e corporações que passam a controlar verdadeiramente o campo educacional (Gentili, 2001, p. 330).

Dentro da relação estabelecida entre o Movimento Pela Base, seus agentes/sujeitos componentes e o processo de construção da BNCC vinculados a esfera governamental, bem como os desdobramentos referentes quanto a implementação da Base Nacional Comum Curricular, evidencia o caráter desta modalidade de privatização elencada por Gentili (2001). A título de exemplo, temos sujeitos coletivos, empresas e fundações que atuam dentro do mercado educacional e que fizeram ou fazem parte do Movimento Pela Base. Dentro desta perspectiva, Maria Raquel Caetano (2020, p. 76) ao discorrer a respeito do já aqui apontado como a circulação entre sujeitos individuais que transitam entre a esfera privada e pública, exemplifica o caso de:

(...) de Maria Pilar Lacerda - Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012 e hoje na Fundação SM ligada a Santillana, braço editorial do grupo PRISA, líder em meios de comunicação, entretenimento e educação. No Brasil, atua desde 2001 nos segmentos de livros didáticos (Editora Moderna), de literatura infanto juvenil (Moderna e Salamandra), materiais para ensino de idiomas (Richmond e Santillana Español), além de avaliação educacional (AVALIA) e sistema de ensino (UNO) e o SmartLab, plataforma de conteúdos educacionais integrados baseada em três eixos fundamentais: conteúdos educacionais digitais e interativos, formação continuada de professores e ambiente colaborativo.

Esse é apenas um exemplo, mas há tantos outros que dentro do âmbito de atuação do MPB, foram ferrenhos defensores do documento que hoje normatiza a educação básica brasileira a partir do currículo escolar, formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e ainda é orientador quanto a determinação de critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p 8). Todos estes campos educacionais com grandes potencialidades de exploração como mercado na oferta de base material e de serviços. Não é de se estranhar o fato de que após

a homologação da BNCC em 2017, a bandeira levantada pelo Movimento pela Base, se voltou para a implementação do documento nas realidades escolares, bem como para a reforma do Ensino Médio.

O estado do Tocantins como ente federativo se insere dentro do sistema educacional orgânico e por isso, é impactado pelos estatutos que regem a educação nacional. Nesse aspecto, as reformas gestadas no contexto dos anos 1990 e continuadas com a mais recente onda reformista em menor ou maior grau, possui incidência sobre a realidade escolar desse estado. Isso se evidencia quando a LDB de 1996, em seu artigo 26 mantém a prerrogativa do governo federal quanto a prescrição curricular, e determina como cabendo aos sistemas de ensino estaduais:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Nesse sentido, o Documento Curricular do Tocantins - DCT está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular, tendo como diferenciais, aspectos relativos com as especificidades regionais. Estas especificidades fazem parte do que se entende como parte diversa do currículo nacional.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quanto a incidência das mais recentes reformas educacionais dentro do contexto estadual, se refere ao que colocamos aqui como mecanismo para a verificação do cumprimento do que é prescrito como currículo e das suas finalidades e objetivos. Essa questão está diretamente relacionada com a realização periódica de avaliações estandardizadas de caráter nacional e internacional, voltadas para a verificação da qualidade da educação. As provas realizadas com esse objetivo acabam por exercer pressão quanto ao cumprimento do currículo estabelecido e seus objetivos, uma vez que os descritores que orientam a redação destas avaliações são estabelecidos a partir do documento curricular nacional. Em outras palavras: os estabelecimentos de ensino acabam sendo pressionados a ensinarem os conteúdos e o alinhamento destes com os objetivos prescritos em Habilidades e Competências do currículo estabelecido e que serão cobrados nos exames externos.

Nesse mesmo sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é um determinante para o estabelecimento da relação entre o que é projetado

para a educação nacional e a sua influência dentro do sistema educacional tocantinense, uma vez que esse índice mede a qualidade da educação básica a partir da realização de avaliações e o cruzamento de dados relativos as taxas de reprovação e evasão escolar. O resultado é uma espécie de ranqueamento entre as escolas tendo como base, os resultados do IDEB, o que faz com que a busca pelo melhor resultado quanto as provas e os exames que medem esse índice, acabam por impactar o trabalho docente diante do currículo no âmbito das Unidades Escolares.

Vale ainda considerar o Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD e a importância que esse recurso didático possui dentro do processo de ensino aprendizagem dentro da realidade escolar. No intuito de garantir a validação de seus produtos dentro do contexto da educação nacional, as editoras de livros didáticos procuram adequar suas coleções ao currículo vigente, no intuito de garantir a participação em um importante segmento do mercado editorial.

Portanto, a construção de um currículo que insere aspectos da realidade estadual alinhado com o currículo nacional; a realização periódica de mecanismos avaliativos com a finalidade de mensurar a qualidade do ensino e a adequação dos livros didáticos ao currículo vigente, seus objetivos e finalidades, se constituem como direcionamentos que nos fazem inferir a respeito da influência das mais recentes políticas nacionais e seu alinhamento com a doutrina neoliberal com o contexto educacional do estado do Tocantins. Dito de outra maneira: a educação do Tocantins não está isenta do que se tem projetado para a educação brasileira.

Desse modo, a discussão teórica aqui realizada a respeito das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 e que ainda continuam em curso, é fundamental para nosso melhor posicionamento como pesquisador diante do nosso objeto de pesquisa. Temos na compreensão do que se tem projetado para a educação de maneira mais geral um importante instrumento para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, uma vez que verificar o impacto da pandemia na atuação dos docentes em História a partir do contexto tocantinense é necessário compreender o atual contexto educacional de maneira mais ampla, perpassando pelo pontos de discussão quanto a constituição de um currículo de caráter nacional, os interesses particulares inerentes, os pontos de embates que permeiam a construção desse tipo de documento.

Esta questão é relevante na medida em que o currículo do tipo prescritivo é um aspecto determinante, tanto pelo fato de se constituir como uma resposta para as particularidades da realidade social, política e econômica da sociedade que orientou sua estruturação como documento e mais ainda, pelo fato de ser estruturante quanto ao trabalho docente, seja no posicionamento desse profissional de maneira acrítica, seja dentro de uma relação de autonomia diante dos que está prescrito como conteúdos, seus objetivos e fins esperados.

3 MEDIDAS TOMADAS PELO GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS PARA A OFERTA DAS AULAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo analisamos as ações e medidas que o estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação e Cultura – SEDUC-TO, mobilizou para a manutenção do ensino durante a suspensão das atividades presenciais durante a fase mais aguda da pandemia. Essa análise foi norteadada pela leitura de documentos oficiais que orientaram as ações relativas à gestão e o trabalho didático pedagógico das equipes escolares, face à Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e o Documento Curricular do Tocantins, DCT. Fazem parte desse conjunto de documentos, ofícios, circulares, memorandos, pautas de formações e portarias do Conselho Estadual de Educação – CEE. Essa documentação nos permitiu verificar as ações tomadas ao nível de planejamento para a manutenção das atividades educacionais diante da necessidade de evitar o convívio social durante o período de alta incidência de casos de Covid-19 no Tocantins.

Na leitura dessas fontes, verificamos que o estado do Tocantins optou como estratégia para manter a oferta de aulas nas suas unidades de ensino durante o segundo semestre de 2020, o ensino remoto mediado ou não por metodologias didáticas que se debruçam pelo uso de tecnologias da informação (TICs). No ano de 2021, a alternativa se aproximou das características do ensino híbrido, que prevê o alinhamento do ensino remoto com o ensino presencial. Essa alteração de estratégias para a manutenção das atividades escolares se deu devido a observância dos números relativos à pandemia da Covid-19 no Tocantins.

De maneira geral, as medidas implementadas pelo governo do estado do Tocantins estiveram alinhadas com as adotadas em todo o território nacional, focalizando principalmente na flexibilização dos processos do sistema educacional. Isso envolveu ajustes na carga horária, no currículo, na atuação dos docentes e em outros aspectos relacionados às atividades da educação formal.

A flexibilização das atividades escolares no contexto da pandemia de Covid-19 emergiu como uma necessidade crucial para manter a continuidade do processo educacional, garantindo a segurança dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Dentre as medidas excepcionais, a flexibilização da carga horária, das abordagens pedagógicas e uma maior aceitação de métodos alternativos de ensino, como a educação a distância, aulas online e o uso de plataformas digitais foram

alternativas que permitiram a continuidade das atividades escolares, mesmo em momentos de distanciamento social e das restrições quanto ao acesso aos espaços escolares.

A flexibilização não se limitou apenas à mudança de formatos de ensino, mas também contemplou ajustes nos conteúdos programáticos – objetos da aprendizagem –, considerando as necessidades específicas de cada contexto. Além disso, a valorização de práticas avaliativas mais flexíveis e por vezes, os usos de meios virtuais de aprendizagem, inclusive, foram as medidas orientadas pela SEDUC-TO para garantir que nenhum aluno fosse abandonado.

É crucial estabelecer um paralelo entre as medidas adotadas pela estrutura de gestão da rede estadual de ensino e o atual documento curricular norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Entendemos que a BNCC, por sua natureza prescritiva dos objetos de conhecimento, desempenha um papel fundamental no planejamento das atividades escolares, especialmente no processo de ensino-aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a BNCC e o Documento Curricular Tocantinense, DCT, que é específico para nossa análise, configuram-se como fontes documentais essenciais.

Esses documentos não apenas orientam a gestão educacional em níveis macro, mas também são instrumentos operacionais para o planejamento de aulas e a subsequente execução desses planos. Além disso, é a partir da BNCC e do DCT que se delineiam as metodologias didático-pedagógicas, adaptando-as à realidade escolar e direcionando as práticas educacionais.

Ao analisar as estratégias adotadas pelo estado do Tocantins para a implementação do ensino remoto, especialmente no que se refere ao trabalho docente, percebemos a influência de aspectos presentes na BNCC e no DCT. Dentro das estratégias destaca-se a necessidade de uma adaptação curricular, considerando a priorização de objetos de conhecimento e suas habilidades correspondentes, conforme por exemplo, o grau de dificuldade e levando em consideração as peculiaridades do ensino remoto.

Dentro dessas orientações, tornou-se evidente, por exemplo, a importância de uma adaptação curricular que levasse em conta, o contexto específico do ensino remoto, no qual a presença física do professor como orientador do processo de aprendizagem estava limitada devido ao isolamento social. Além disso, observou-se um esforço de

alinhamento dos objetos de conhecimento entre diferentes anos e séries, considerando o inter-relacionamento desses objetos e garantindo uma transição fluida nos estudos dos alunos quando estes fossem promovidos para a turma subsequente.

Ainda sobre a influência do currículo diante das medidas tomadas para a oferta do ensino remoto como medida mitigadora dos efeitos da política de isolamento social diante do quadro de pandemia da Covid-19 e quanto a oferta dos serviços educacionais da rede estadual de ensino do Tocantins, cabe aqui destacar as possibilidades metodológicas didáticas abertas por estes documentos diante do ensino remoto, e que expressam particularidades do atual contexto educacional, que desde os anos 1990 já se posicionam como tendências educacionais.

Neste sentido, a BNCC foi analisada neste capítulo, como um desdobramento das reformas educacionais gestadas no final do século passado, como discorreremos no primeiro capítulo. Levando-se em consideração que o DCT é um documento curricular resultante do currículo de âmbito nacional e tomando como base a centralidade destes documentos quanto a tomada de decisões relativas ao processo de ensino aprendizagem dentro do contexto de ensino remoto, faz com que estes documentos sejam peças centrais para nossa abordagem a respeito dos impactos da pandemia do novo coronavírus na atuação dos docentes em História a partir do contexto tocantinense.

O período em que o ensino remoto foi uma opção estratégica para o enfrentamento do quadro pandêmico, bem como as consequências dessa realidade, possibilita uma importante reflexão sobre o que foi projetado para a educação nacional, seus objetivos e finalidades advindas de suas características. Se as medidas tomadas pela rede pública estadual tocantinense foram influenciadas pelas mudanças no ensino escolar brasileiro das últimas décadas nos aspectos políticos e pedagógicos, então podemos inserir nesse quadro, a nossa perspectiva a respeito da atuação dos professores de História diante da atual configuração do contexto educacional.

Essas estratégias refletem, ao nosso ver, não apenas uma adaptação temporária, mas também sinalizam a importância de repensar os métodos educacionais, incorporando aspectos mais flexíveis e inovadores. A pandemia evidenciou a necessidade de uma educação resiliente, capaz de se adaptar a circunstâncias imprevistas, sem comprometer a qualidade do ensino.

3.1 Estratégias para a manutenção da oferta das aulas a partir do ensino remoto

A primeira estratégia adotada na vigência da pandemia foi a operacionalização do ensino remoto a partir da flexibilização das atividades escolares destinadas ao cumprimento da carga horária mínima anual das atividades escolares e de cada componente curricular. Inicialmente, o processo de adequação do sistema de educação ao quadro de enfrentamento do cenário pandêmico causado pela Covid-19 se voltou para a integralização dos 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme seu inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e o inciso II do caput do art. 31.

O primeiro dispositivo jurídico editado para essa finalidade foi a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, de âmbito federal, que dispensa em caráter excepcional, a obrigatoriedade do cumprimento do referido quantitativo dos dias letivos, determinando que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em relação à integralização da carga horária mínima de oitocentas horas anuais de atividades escolares, o Parecer CNE/CP nº 5/2020⁸, homologado parcialmente em 28 de abril de 2020, aponta possibilidades de estratégias para o cômputo de atividades não presenciais e a reorganização do Calendário Escolar em razão da pandemia do novo coronavírus na forma da tabela exposta abaixo:

Tabela I – Orientações e estratégias para a manutenção das atividades escolares dentro da excepcionalidade decorrentes da Covid-19

	Orientações	Dificuldades
Reposição por meio da extensão da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência	Utilização de períodos como o recesso escolar do meio do ano, sábados, realização de atividades letivas como aulas, projetos, pesquisas, estudos orientados quando	Dificuldades para o ajuste do calendário escolar que atenda a reposição de aulas presenciais; Pode também acarretar prejuízo ao calendário escolar de 2021;

⁸ O documento apresenta caráter orientador e não normativo quanto ao estabelecimento das estratégias a serem adotadas para a manutenção das atividades escolares dentro da excepcionalidade decorrente da Covid-19. Esse parecer foi homologado parcialmente e reexaminado no Parecer CNE/CP nº 9/2020, que foi aprovado pelo Conselho Pleno em 8 de junho de 2020 e publicado no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2020, na Seção 1, Pág. 129.

<p>Reposição por meio da extensão da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência</p>	<p>do avanço para o ano civil seguinte;</p> <p>Ampliação da jornada escolar em um turno ou utilização do contraturno.</p>	<p>Dificuldades das famílias para atendimento das novas condições de horários;</p> <p>Uso do espaço físico nas escolas que tenham um aproveitamento total de seus espaços nos diversos turnos;</p> <p>Impacto financeiro dos custos decorrentes dos ajustes operacionais;</p> <p>Questões trabalhistas que envolvem contratos de professores, férias, entre outros;</p> <p>Sobrecarga de trabalho pedagógico para professores e alunos.</p>
<p>Atividades remotas</p> <p>Ampliação da carga horária diária a partir de atividades remotas quando ocorrer o retorno do ensino presencial</p>	<p>Podem acontecer por meios digitais: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blog, entre outros;</p> <p>Por meio de programas de televisão ou rádio;</p> <p>Pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas.</p>	

Fonte: Parecer CNE/CP nº 5/2020

Atendendo a Medida Provisória nº 934 quanto ao estabelecimento de normas para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB, o Conselho Estadual de Educação do Tocantins editou a Resolução CEE/TO nº 105, de 08 de abril de 2020⁹, que estabelece formas de reorganização do Calendário Escolar de 2020 e define o regime

⁹ Publicada do Diário Oficial do Estado – DOE nº 5.582, de 15 de abril de 2020.

excepcional de atividades escolares não presenciais. O documento apresenta orientações para todo o sistema de educação do Tocantins, perpassando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Essa resolução é anterior ao Parecer CNE/CP n° 5/2020 e já apresenta como alternativa estratégica, o ensino remoto mediado por tecnologias da informação e comunicação e ou através de estratégias analógicas, como uso de livros didáticos e impressão de roteiros de atividades e guias de estudo. O documento ainda apresenta, mesmo que de maneira menos enfática, a possibilidade da modalidade do ensino semipresencial para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e para a Educação Profissional como estratégia para a manutenção da atividade escolar. Esse é um indicativo de que as estratégias para a continuidade das atividades escolares poderiam variar conforme os números relativos à situação da pandemia, como por exemplo a taxa de transmissibilidade entre a população, internações e óbitos.

A Resolução CEE/TO n° 105, ao definir a incumbência dos gestores das instituições ou redes de ensino em relação a organização e operacionalidade das atividades educacionais, define como possibilidades didático metodológicas dentro do contexto da educação remota, o uso do livro didático, videoaulas, conteúdos em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais gratuitas próprias, correio eletrônico e outros meios digitais ou analógicos que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive a indicação de sites e links para pesquisa. Em relação a operacionalização de tais estratégias, o referido documento coloca a centralidade no professor, quando pontua que as instituições de ensino devem buscar amparo na experiência de seus professores que tenham experiência em atividade escolar não presencial ao passo que devem disponibilizar meios e recursos pedagógicos e tecnológicos para oportunizar orientações, - em orientações, leia se formação – com vistas à oferta desse tipo de atividade didático pedagógica.

Como já apresentado, diante do desafio imposto pela pandemia de Covid-19, o ensino remoto tornou-se uma alternativa necessária para a continuidade dos serviços educacionais. No chão das realidades escolares, a disparidade de perfis profissionais moldados pelo tempo de serviço e formação inicial são aspectos a serem considerados para o implemento de um ensino remoto mediado pela TICS. Posto isso, a capacidade dos professores em utilizar meios digitais para promover uma aprendizagem significativa se tornou um ponto crucial a ser abordado e a Resolução CEE/TO n° 105 reconhece essa

abordagem ao destacar a necessidade de orientações e/ou formação continuada dentro dessa perspectiva de ensino.

Dentro do documento, observa-se maior ênfase na mediação do ensino a distância auxiliada pelas tecnologias da informação em detrimento do uso de alternativas não mediadas por essas tecnologias, que versam sobretudo pelo uso do livro didático e a impressão de atividades a serem entregues aos estudantes. De todo modo, ao apresentar alternativas contrárias ao uso das tecnologias, o documento reconhece a diversidade socioeconômica das comunidades atendidas pelo sistema de educação do estado do Tocantins, ao passo em que mantém alinhamento ao atual documento curricular nacional quanto ao uso de tecnologias digitais na implementação de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem.

No que se refere ao currículo, a estratégia adotada pela gestão educacional em âmbito estadual consistiu na elaboração de um currículo adaptado. Este documento detalha objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades, priorizando critérios como a relevância dessas habilidades para a continuidade da aprendizagem no próximo ano ou série. Além disso, o currículo adaptado busca o alinhamento com metodologias didático-pedagógicas adequadas ao contexto do ensino remoto. Nesse contexto, o documento estabelece uma classificação das habilidades em termos de prioridade e créditos para o ano de 2021. Adicionalmente, orienta que as habilidades classificadas como créditos deveriam ser abordadas simultaneamente no ano letivo de 2021 para garantir a complementação da aprendizagem.

O Mapa de Foco do Documento Curricular do Tocantins, como ficou denominado esse currículo adaptado inicialmente, manteve as características fundamentais dos seus documentos originários, BNCC e DCT. O corpo desse documento preservava a organização curricular a partir da apresentação das habilidades a serem atingidas com os objetos do conhecimento listados dentro do documento curricular adaptado para o ensino emergencial. O diferencial do Mapa de Foco utilizado em 2020 é encontrado no caráter prescritivo do que o documento coloca como comentários, que de maneira resumida, apresenta sugestões de como abordar metodologicamente os conteúdos listados. Dentro do Componente Curricular de História nos anos finais do Ensino Médio, sugere por exemplo, o planejamento interdisciplinar com disciplinas afins, assim como de outras áreas do conhecimento, integrando dentro de tais sugestões, a elaboração de atividades

que direcionam a participação dos pais e/ou responsáveis na resolução das atividades propostas.

As sugestões didático metodológicas desse componente curricular dentro da perspectiva do ensino remoto apresenta abordagem que contempla as orientações editadas pelos organismos competentes, como o CNE e o CEE, uma vez que apresenta dentro do universo de possibilidades metodológicas quanto ao ensino remoto, o uso de livro didático, textos complementares e atividades impressas, assim como o uso de hipertextos, indicação de filmes, videoaulas, documentários, realização de pesquisas via internet, enfatizando em cada proposta, o uso destes recursos conforme a disponibilidade dos mesmos.

O currículo de 2021 passou por nova adaptação diante da condição imposta pela pandemia do novo coronavírus. Agora denominado de Reordenamento Curricular, nos parece possuir duas premissas fundamentais: A primeira é relativa ao reposicionamento quanto a estratégia a ser adotada para a manutenção das atividades educacionais destinadas ao ensino, que é a perspectiva do ensino híbrido e um eventual retorno ao ensino presencial conforme os números relativos ao índice de transmissibilidade da Covid-19, internações e óbitos dentro do estado do Tocantins. Isso se evidencia no campo de sugestões pedagógicas¹⁰, quando este não apresenta qualquer referência a metodologias remotas, tal como prescrito pelo documento anterior. Enquanto em que a segunda se refere ao vínculo que o documento estabelece entre habilidades a serem constituídas na Série/Ano vigente, com as habilidades e objetos de conhecimento da turma anterior da qual o estudante progrediu. Nessa questão, o documento sugere a necessidade do fortalecimento das aprendizagens relativas ao ano anterior, ao direcionar o planejamento dos professores no estabelecimento dessa relação entre habilidades de Séries/Anos anteriores e subsequentes. Dentro desta perspectiva, as habilidades foram selecionadas seguindo critérios de semelhança em sentido e finalidades.

¹⁰ No Mapa de Foco, documento curricular referencial adaptado para o planejamento das atividades docentes a serem utilizadas dentro do processo de aprendizagem no ano de 2020, o equivalente a esse campo é o campo da tabela denominada de Comentários.

3.2 Pautas de formações, o início da operacionalidade do ensino remoto no estado do Tocantins

Dentro do escopo de orientações para a manutenção dos serviços escolares, sobretudo os relacionados ao processo de ensino aprendizagem, as pautas de formações e reuniões pedagógicas para orientação foram primordiais para uma melhor compreensão do que foi projetado como medida de enfrentamento ao caráter emergencial do ensino remoto. Na tabela abaixo, apresentamos alguns tópicos recorrentes. São os que seguem:

Tabela II – Tópicos recorrentes das pautas de formação e orientações pedagógicas para a atividade docente dentro do contexto do ensino remoto.

Tópicos	Ações
1. Elaboração de Roteiros e Guias de Estudos	Desenvolvimento de roteiros adaptados ao ensino remoto.
	Criação de guias de estudos claros e acessíveis para os alunos.
	Incentivo à autodisciplina e organização por meio de materiais com a devida orientação
2. Uso das Tecnologias da Informação (TICS)	Capacitação dos professores para o uso efetivo das tecnologias educacionais.
	Exploração de plataformas online, videoconferências e recursos multimídia.
	Integração de ferramentas tecnológicas para facilitar a interação entre alunos e professores.
3. Procedimentos Sanitários para a Manipulação dos Roteiros de Estudos, Atividades e Contato com o Público	Orientações sobre procedimentos seguros para manipulação de materiais.
	Implementação de protocolos de higiene ao compartilhar espaços e recursos físicos.
	Orientações quanto ao uso de equipamentos de proteção individual.
4. Acolhimento e Cuidados Socioemocionais em Período de Isolamento Social	Estratégias de acolhimento virtual para fortalecer a conexão emocional a partir do uso de redes sociais e demais ferramentas desse meio.
	Atividades voltadas para o cuidado socioemocional dos alunos.
	Disponibilização de canais de apoio e contato entre os estudantes de modo a mitigar os efeitos do isolamento social.
5. Flexibilização da Avaliação durante o Período de Ensino Remoto	Adaptação de métodos avaliativos considerando o ambiente virtual.
	Utilização de avaliações formativas e diagnósticas para acompanhar o progresso da aprendizagem.
	Estabelecimento de critérios flexíveis levando em conta as circunstâncias individuais dos

	alunos e a realidade de isolamento social e seus impactos para o processo e ensino aprendizagem.
6. Estratégias para o Combate à Evasão, Abandono e Infrequência	Identificação precoce de sinais de evasão e abandono por meio da chamada busca ativa.
6. Estratégias para o Combate à Evasão, Abandono e Infrequência	Implementação de estratégias de engajamento para evitar a infrequência.
6. Estratégias para o Combate à Evasão, Abandono e Infrequência	Parcerias com famílias e comunidade escolar para fortalecer a participação dos alunos.

Fonte: Pereira, 2024

Observa-se nos tópicos listados que estes abrangem aspectos que consideram questões relativas ao próprio trabalho didático-pedagógico, quanto o bem-estar emocional dos alunos numa relação de complementariedade entre estes. Nota-se, portanto, o alinhamento das estratégias traçadas, com a BNCC e conseqüentemente com o Documento Curricular do Tocantins no que concerne a relação entre aspectos relativos específicos dos objetos de conhecimento e o trabalho docente, com a ideia de competência socioemocional, destacada pelo documento curricular maior como uma das dez competências a serem formadas a partir dos processos educativos orientados por tal matriz curricular.

A partir daqui teceremos considerações sobre cada dos tópicos listados acima, na tentativa de expor o que deles esperavam os dirigentes educacionais, bem como discorrer sobre os modos pelos quais seus objetivos seriam alcançados.

3.3.1 Elaboração de Roteiros e Guias de Estudos

Em relação a Elaboração de Roteiros e Guias de Estudos, este processo deveria focar na criação de materiais que ofereçam clareza e direcionamento aos alunos. Em conformidade a esse fato, modelos editáveis de roteiros foram disponibilizados para os professores. Estes modelos estavam estruturados de modo a contemplar objetivos de aprendizagem, cronograma de atividades, prazos para a entrega e recursos necessários, promovendo a autonomia do estudante no decorrer dos estudos mediados por esses roteiros de estudos.

A fim de garantir o contato do professor com o aluno de maneira menos informal, o documento possuía um campo de instrução, que no qual o docente deveria se comunicar com o estudante de maneira mais aberta e fluída, realizando inclusive o que se coloca como acolhida, processo no qual deve-se estabelecer e nutrir um vínculo entre as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Outro aspecto marcante deste

documento se refere a acessibilidade, que conforme as orientações, deveria ser priorizada, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, pudessem compreender e seguir as orientações propostas.

Os roteiros não apenas serviram como guias de aprendizagem, mas também como ferramentas que estimulassem a organização e a disciplina, habilidades fundamentais para o sucesso no ambiente de ensino remoto. Da mesma maneira, os roteiros foram utilizados como instrumentos para o controle de frequência, avaliação da aprendizagem e levantamento de informações relativas à infrequência, para que a partir de tais números, a escola pudesse realizar ações como a busca ativa, para garantir a permanência dos estudantes, bem como o prosseguimento dos estudos por estes.

3.1.2 Uso das Tecnologias da Informação (TICS)

O uso efetivo das tecnologias da informação demonstrou-se crucial para uma melhor eficácia do processo educacional dentro do processo de ensino remoto. A capacitação dos professores para explorar e integrar essas ferramentas é fundamental, uma vez que proporciona habilidades técnicas e pedagógicas. No entanto, como veremos no próximo capítulo, as formações continuadas para a adoção desse recurso foram insuficientes e sua aplicação no contexto didático-pedagógico deveu-se a condições particulares de cada realidade escolar, bem como de seus profissionais.

Em relação as formações, essas ocorreram mais de maneira sugestiva do que propriamente operacional e pragmática. Maiormente, houve mais explicações e apresentações de possibilidades de abordagem do que o fazer em si. Dentre as sugestões desse tópico recorrente nas pautas de formação, a que foi mais usual dentro das realidades escolares pesquisadas, foi o estreitamento da comunicação entre a escola, estudantes e a comunidade por meio das redes sociais como Instagram e What's app. Nesse aspecto, podemos inferir que a adoção das TICs foi orientada mais pela facilidade de uso por ser algo próximo da realidade dos sujeitos envolvidos, o que demonstra mais uma vez a insuficiência da formação continuada para o preparo dos profissionais de educação para o uso dessas tecnologias no ensino remoto.

3.1.3 Procedimentos Sanitários para a Manipulação dos Roteiros de Estudos, Atividades e Contato com o Público

O ensino remoto foi adotado como medida mitigadora do isolamento social e seus impactos ao campo educacional. Os procedimentos sanitários para a manipulação dos roteiros e demais atividades e o contato periódico para a distribuição destes para os estudantes foram de vital importância. Orientações claras sobre práticas seguras na manipulação dos referidos materiais e compartilhamento de recursos físicos foram essenciais para garantir a saúde e segurança dos alunos e professores. A conscientização e a adoção de protocolos de higiene também desempenharam um papel crucial na mitigação de riscos, assegurando a continuidade dos trabalhos educacionais. Estas práticas não apenas protegeram a comunidade educacional durante o período de isolamento social, mas também promovem a responsabilidade coletiva na preservação da saúde.

3.1.4 Acolhimento e Cuidados Socioemocionais em Período de Isolamento Social

Uma das estratégias para a organização do trabalho do professor diante do ensino remoto foi o referente ao cuidado com a saúde mental dos estudantes que estavam alheios ao convívio social promovido pelos estabelecimentos de ensino e todas as sociabilidades decorrentes com amigos, colegas e professores. Dentro dessa orientação, o acolhimento e os cuidados socioemocionais emergiram como elementos vitais no contexto do ensino emergencial. Estratégias de acolhimento virtual ou em pequenos textos dentro do campo específico dos roteiros de estudo impresso, momentos de interação, mesmo que de forma limitada, foram estimulados no intuito de fortalecerem a conexão entre professores e alunos, proporcionando suporte afetivo durante tempos desafiadores, além de objetivar o combate a evasão escolar. Ainda em relação a esse tópico, é importante destacar que dentro das pautas de formação, o autocuidado com a saúde mental e psicológica também teve como objeto, os próprios profissionais da educação.

3.1.5 Flexibilização da Avaliação durante o Período de Ensino Remoto

Um dos pontos centrais e complexos do processo de ensino aprendizagem é a avaliação. Essa questão se tornou ainda mais desafiadora na medida em que o contato de estudantes e professores foram limitados pela situação de isolamento social. O até então corpo estudantil que era familiarizado com a orientação constante do professor como condutor do processo de aprendizagem, se viu agora sozinho sem essa presença constante

do profissional docente. O professor, por sua vez, passou ter o contato com esse aluno por meio remoto, perdendo outros aspectos e critérios para sua atividade de avaliar. Por esse motivo, orientações relativas a esse processo está presente dentro do escopo de orientações dentro das pautas de formação para o enfrentamento do ensino emergencial.

Pensando nessa questão, as orientações para os professores quanto ao trabalho avaliativo se deram em sintonia com a ideia de uma flexibilização desse processo na intencionalidade de garantir uma abordagem justa e adaptada às circunstâncias únicas dos alunos dentro do contexto de isolamento social. Essa adaptação dos métodos avaliativos, conforme as orientações, priorizaram sobretudo avaliações de caráter formativo e diagnóstico em detrimento da avaliação somativa. Outra orientação notada em nossa análise, foi o estabelecimento de critérios mais flexíveis, levando em conta as diversas realidades dos estudantes, como fatores socioeconômicos, familiares e os próprios reveses que poderiam atingir os estudantes e suas famílias, e que estão diretamente relacionados com a situação de pandemia vivenciada naquele momento.

A justificativa para essa estratégia se desdobra ao intuito de evitar desigualdades no processo avaliativo. Nesse contexto, a ênfase recai não apenas na avaliação do conhecimento adquirido, mas também na compreensão das circunstâncias individuais e na promoção de um ambiente de aprendizado que encorajasse e motivasse os alunos a permanecerem estudando durante o que foi um período desafiador para a educação.

3.1.6 Estratégias para o Combate à Evasão, Abandono e Infrequência

No combate à evasão, abandono e infrequência durante o período de ensino remoto, as orientações para essa finalidade no período se desdobraram sobre as ações inerentes dos profissionais da educação dentro da organicidade de seu trabalho. Entretanto, sugestões de estratégias foram moldadas ao uso das TICs para a manutenção do contato com os estudantes e as famílias.

A primeira está diretamente ligada ao acompanhamento regular, estabelecido pela periodicidade de entrega dos roteiros de estudo e demais atividades pelos estudantes. A partir deste acompanhamento, os dados levantados sobre aqueles estudantes que não compareciam para o recebimento e entrega das atividades eram utilizados para a realização da chamada busca ativa, ação essa que era coordenada pela Orientação Educacional. Dentro dessa estratégia, as formações salientavam a necessidade do trabalho

coletivo para o combate à evasão e abandono escolar. Dessa forma, professores, Orientação, Coordenação Pedagógica, Coordenações de Área e Gestão Escolar, deveriam fazer parte da gama de esforços para a permanência estudantil.

Além disso, uma segunda questão foi o estabelecimento de um contato mais próximo com as famílias e estudantes por meio do uso das tecnologias da informação, de modo que a percepção destes era de que as escolas estivessem em pleno trabalho, mesmo que de maneira remota.

O conjunto de orientações presentes nas pautas de formação consultadas, demonstra dentro da nossa ótica, uma complementariedade entre elas, o que por suposto, refletiu essa mesma situação dentro das estratégias que foram adotadas no plano do cotidiano escolar. Dito isso, há de se compreender que a operacionalidade dessas orientações por meio de estratégias, sofreram impacto direto do contexto real e das circunstâncias e complexidades inseridas dentro da realidade de cada estabelecimento de ensino.

Do mesmo modo, o conjunto dos documentos normativos que firmaram a seguridade jurídica, bem como o realinhamento do currículo com a situação do ensino remoto como estratégia para a manutenção das atividades escolares possuem esse aspecto complementar e global, e tiveram, na nossa interpretação, um objetivo central, a manutenção das crianças e adolescentes como estudantes, garantindo assim o funcionamento das atividades escolares, mesmo diante dos desafios impostos pela situação de pandemia.

Em resumo, esse alinhamento das orientações advindas da gestão quanto a operacionalidade do ensino remoto dentro do contexto da realidade tocantinense demonstra uma visão de cima dos processos, que sim, orientou o trabalho docente, no entanto, foi na operacionalidade dessas orientações que ocorreram situações diversas e que foram decorrentes da realidade de cada escola. Essa realidade será abordada aqui, a partir dos relatos de professores de História, que atuaram em contextos de trabalhos distintos. Essa é a temática do nosso próximo capítulo.

4 O CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Neste capítulo, ocupam-nos da história e características das três escolas sobre as quais nos debruçamos. Nossa pretensão foi fazer a caracterização da realidade em que a operacionalidade destas orientações foi executada dentro do nosso recorte espacial.

Em relação a seleção dos estabelecimentos de ensino, tivemos como marco orientador inicial a busca pela diversidade de realidades escolares existentes no Tocantins e por conseguinte, a viabilidade da pesquisa quanto a exequibilidade, uma vez que para se atingir os objetivos propostos na dissertação, o estudo de campo e a pesquisa-ação foram as principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas. Nesse sentido, custos relacionados a deslocamento, hospedagem, alimentação e demais gastos foram levados em consideração para esse recorte específico da nossa pesquisa. Enfim, o que queremos dizer que a feitura da pesquisa foi limitada em razão do PPGHispam, por ser um Mestrado Profissional e que por esse mesmo motivo, não conta com cotas orçamentárias de apoio à pesquisa. Os deslocamentos e gastos para a realização da pesquisa foram mantidos com recursos próprios do pesquisador e em horários em que não estivesse na docência em sala de aula e demais atos e compromissos decorrentes da atuação docente.

Um importante documento utilizado nessa etapa da pesquisa foram os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. O PPP de cada unidade escolar foi aqui utilizado como fonte para o levantamento dos aspectos estruturais, pedagógicos e tecnológicos disponíveis para a oferta do ensino remoto e híbrido, bem como para a caracterização dos educandos com relação a condições socioeconômicas.

Outra fonte de dados que foi utilizada para a análise realizada é referente aos relatos de experiência decorrentes do contexto de ensino remoto e híbrido. Os relatos se limitaram a operacionalidade do trabalho docente e as impressões que os professores da área de Humanas, sobretudo de História, tiveram sobre sua atuação e sua realidade. Para o levantamento das realidades escolares delimitadas por esta pesquisa, foi inicialmente firmado um termo de autorização entre o pesquisador e as instituições onde foi realizado este trabalho de investigação histórica. Por conseguinte, os dados foram levantados a partir de roteiros de entrevistas previamente estruturados. Atendendo às orientações relativas à ética em pesquisa, a aplicação destes instrumentos foi efetuada somente

mediante a assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido pelos professores entrevistados.

Em relação ao instrumento de pesquisa supracitado, este foi elaborado a partir das resoluções e normativas advindas dos órgãos de gestão educacional do estado do Tocantins e que foram já discutidos no capítulo anterior. No entanto, os documentos de maior referência para a construção do roteiro de entrevista foram os documentos que tem em seu conteúdo, orientações dirigidas para o trabalho didático pedagógico que expressam a operacionalidade do ensino remoto e híbrido, como por exemplo, as pautas de formação continuada destinadas para professores dentro do contexto delimitado pela pesquisa.

As escolas selecionadas, que foram orientadoras das nossas análises, estão localizadas nos municípios de Tocantínia e Miracema do Tocantins, distantes da capital do Estado, cerca de oitenta e cinco quilômetros (85 Km). Ambas as municipalidades estão localizadas na região central do Estado, às margens do mais importante rio da região, o rio Tocantins.

O primeiro estabelecimento escolar é o Colégio Tocantins, localizado em Miracema do Tocantins. Essa escola atende estudantes com melhor condição socioeconômica dentro do universo pesquisado. De natureza confessional¹¹, a unidade escolar possui convênio com o estado e oferta educação formal desde o Ensino Fundamental de Primeira Fase até o Ensino Médio. A escola adota o Sistema Positivo de Ensino, tendo por tanto como material didático utilizado as apostilas e as plataformas digitais do referido sistema. Cada estudante deve adquirir esse material didático, que é comercializado pelo próprio estabelecimento de ensino.

Em Tocantínia, estão as outras duas instituições educacionais, uma, inclusive com características semelhantes à da escola de Miracema. Ambas as escolas se circunscrevem dentro de uma comunidade com maior incidência de vulnerabilidade social. Uma delas, o Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria – Frei Antônio. Assim como o Colégio Tocantins, CEGTI Fé e Alegria – Frei Antônio é um estabelecimento

¹¹ O Colégio Tocantins possui vínculo com as Religiosas da Assunção, entidade vinculada a Igreja Católica que atualmente atuam em trinta e um países do mundo em diversas atividades, entre elas: catequese, comunidades de base, formação profissional, educação formal, educação sanitária, missões, entre outras. Para mais, consultar: <https://www.religiosasdaassuncao.org.br/quem-somos>.

escolar também confessional.¹² Oferta o Ensino Fundamental II em tempo integral como etapa da Educação Básica. Mesmo não sendo uma Unidade Escolar que ofereça a modalidade de Educação Escolar Indígena, parcela significativa dos seus estudantes são indígenas da etnia Akwe-Xerente. O material didático principal utilizados pelos estudantes são os livros gratuitos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

O CEMIX, Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã, que doravante tratamos por CEMIX-Warã, por sua vez, é um estabelecimento escolar público situado dentro de uma aldeia Akwe-Xerente e é organizado dentro da chamada Educação Escolar Indígena. Dessa forma, há dois importantes diferenciais dessa Unidade Escolar em relação as demais escolas: inicialmente por ser uma instituição que atende somente um público exclusivamente indígena e por conseguinte, estar situada no centro da área indígena Xerente. Conforme seu Projeto Político Pedagógico, a instituição possui atuação em acordo com a realidade da comunidade indígena inserida e seu contexto sociocultural. O estabelecimento de ensino tem o funcionamento em tempo integral, sendo que, os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular e os Cursos Técnicos de Informática e Enfermagem Integrados ao Ensino Médio atende entre às 07h:10 min às 13h:30min, e o Ensino Integral entre às 07h:10min às 16h:40min.

A seleção destas escolas teve como objetivo realizar uma análise aproximada da realidade diversa do sistema educacional do Estado do Tocantins. As características fundamentais destes estabelecimentos são inerentes a de outros estabelecimentos escolares tocantinenses e das comunidades para que prestam seus serviços educacionais. Dentro do nosso critério de seleção, observamos também, a distribuição espacial quanto a zona urbana e rural. Enfaticamente, defendemos aqui que não pretendemos realizar generalizações das múltiplas realidades escolares existentes dentro da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins.

Passemos aos breves históricos e caracterizações dessas escolas.

¹² O CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio tem como entidade mantenedora além do estado do Tocantins, a Fundação Fé e Alegria do Brasil. Vinculada a Igreja Católica, Fé e Alegria é uma Entidade Beneficente de Assistência Social e atua dentro do território brasileiro a partir de quatro eixos de trabalho: educação formal na perspectiva da educação popular, empreendimentos socioeducativos na região de fronteira da Pan-amazônia, sustentabilidade e ação pública. Para saber mais, acesse: <https://www.fealegria.org.br>.

4.1 Colégio Tocantins

Criado em 1960, em razão da necessidade da população de Miracema em ter a disponibilidade de um ginásio para o prosseguimento dos estudos, o então Ginásio Tocantins foi fundado a partir de mobilizações decorrentes de diferentes atores sociais vinculados a paróquia¹³ da cidade e nomes proeminentes da comunidade.

Em novembro de 1960 ocorre a fundação do estabelecimento com o professor Venerando de Freitas Borges, através e por intermédio da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos – CNEG. Em dezembro do mesmo ano, lideranças da comunidade de Miracema, como Carlos Coelho, Derocy Moraes, Mustafá Bucar, Nereu Vasconcelos e Américo Vasconcelos assinaram a ata de fundação do atual Colégio Tocantins.

Já no ano de 1961 foi realizado o primeiro exame de admissão, começando o pleno trabalho didático pedagógico em março, atendendo trinta alunos no prédio onde atualmente funciona a casa paroquial, tendo o Pe. Cícero José de Sousa seu primeiro diretor. Conforme Sousa (2004), Madre Maria Redempta entrou em contato com o Pe. Cícero na cidade de Itapaci, no Estado de Goiás, para discutir sobre o Ginásio Tocantins da CNEG no mês de novembro deste mesmo ano. O teor do contato foi sobre o interesse das irmãs da Assunção em assumir a gestão do recém-criado ginásio. Nesse sentido, o estabelecimento de ensino teria uma nova entidade mantenedora, fazendo parte assim, das obras sociais e educacionais das Religiosas da Assunção¹⁴.

¹³ Assim como em outras localidades na região, a criação de estabelecimentos escolares (grupos escolares), foi uma das frentes de ações das obras sociais não somente da Igreja Católica, como também de outras denominações religiosas. No caso do Colégio Tocantins, Pe. Cícero José de Sousa, que foi o segundo vigário da comunidade e que possuía experiência em educação por ter trabalhado como diretor e professor na cidade de Pedro Afonso, foi um importante articulador para a criação de uma escola com o primeiro curso ginasial na cidade. É importante destacar que a atuação das denominações religiosas não ocorre somente devido a boa vontade em atuar no sentido de dirimir a falta de assistência do Estado dentro de uma região que foi marcada pelo abandono do poder público dentro do contexto do antigo norte goiano. De maneira paralela, a expansão e “doutrinação” por meio da evangelização foi um objetivo das instituições religiosas que atuaram frente a ausência de serviços públicos, como por exemplo, no campo educacional.

¹⁴ As Religiosas da Assunção foram fundadas em 1839, tendo como principal nome, Madre Maria Eugênia. Atuam em consonância com os dogmas católicos, “privilegiando a educação da fé, a formação de leigos responsáveis, o despertar de vocações cristãs, especialmente religiosas e sacerdotais, através de atividades de caráter doutrinal, social e ecumênico”. Para saber mais, acesse: <https://www.religiosasdaassuncao.org.br/quem-somos/>

Conforme o Projeto Político Pedagógico dessa escola, as Irmãs Madre Maria Redempta, Severiana e Ediviges chegaram a Miracema em fevereiro de 1962 e passam a gerir o Ginásio Normal Tocantins (1º ciclo). A instituição funcionou até o final do ano sob a direção da irmã Redempta. Diferentemente dos outros estabelecimentos educacionais dirigidos pelas Religiosas da Assunção, que carregam a denominação Assunção, em consideração ao Pe. Cícero, as irmãs optaram por manter o nome original que o fundador escolheu, fato que permanece atualmente, já que o estabelecimento de ensino possui a alcunha de Colégio Tocantins.

Durante os três primeiros anos de funcionamento, o Ginásio Tocantins teve lugar para o atendimento educacional o prédio da casa paroquial, que ainda está localizado em frente onde hoje, em 2024, é a Catedral Santa Terezinha do Menino Jesus (SOUSA, 2004). O início das obras para a construção da nova sede se deu quando o então prefeito Euripedes Coelho desapropriou e doou um terreno de preferência das irmãs às margens do rio Tocantins e nas proximidades da avenida Tocantins. Aos quinze dias do mês de agosto, ocorreu o lançamento da pedra fundamental da construção do primeiro pavilhão do atual Colégio Tocantins com a presença de grande número de pessoas da comunidade local e demais personalidades, como o próprio Pe. Cícero, as irmãs Religiosas da Assunção, os padres Pedro Pereira Piagem (de Tocantínia) e Rui Cavalcante, assim como Dona Margarida Lemos Gonçalves, representante do Colégio Batista de Tocantínia.

A partir dos atos legais e de autorização para o pleno funcionamento de suas atividades, o Colégio Tocantins inicia sua atuação com a formação para o magistério, perpassando pelo ginásio acadêmico, este tendo como objetivo o preparo para estudos posteriores. No entanto, ao longo de sua trajetória, a escola ofertou os cursos em nível técnico de Enfermagem, Secretariado e Assistente em Administração (1975); Curso técnico em Contabilidade (1977). Atendendo sua vocação inicial no que toca a formação de professores, o Colégio Tocantins foi autorizado a ministrar a habilitação específica para o exercício do Magistério na quinta e sexta série do Ensino de 1º Grau (1977). Para além do atendimento das necessidades do mundo do trabalho circunscritas na comunidade em que se insere e da região, o antigo Ginásio Tocantins atuou diretamente na formação básica, ofertando por exemplo, o Ensino Primário (1976) e o Ensino Pré-escolar (1982). Já sob os desígnios do atual Estado do Tocantins, a partir da Resolução nº 075/91 de 23 de agosto de 1991, foi autorizado a ministrar o curso de 2º Grau não profissionalizante, o atual Ensino Médio.

Desde a sua fundação em 1960/61 até o ano 2000, a gestão do Colégio Tocantins esteve essencialmente vinculada a Igreja Católica. No primeiro ano, a direção teve o comando do Pe. Cícero. Nos anos posteriores, o direcionamento da instituição esteve atrelado às Religiosas da Assunção. Essa questão é interessante destacar na medida em que a identidade deste estabelecimento, como de tantos outros, foi construída justamente por sua historicidade marcada por valores morais do catolicismo. Tanto é que dentro do seu Projeto Político Pedagógico, na seção que trata dos “fundamentos institucionais” relativos a “Missão”, “Visão” e “Valores,” (PPP do Colégio Tocantins, 2020, p. 13) elementos os quais são pensados como orientadores da gestão e da prática voltada ao processo de ensino aprendizagem, percebe-se nesse sentido, a estreita relação entre a identidade da escola, sua natureza confessional e a forte influência dos pressupostos definidos pela instituição mantenedora.

Nesse aspecto, conforme o documento que orienta o trabalho didático pedagógico e de gestão, a missão da instituição é formar pessoas de caráter cristão, conscientes da realidade pessoal e social, capazes de atuar na transformação da sociedade a luz do evangelho, unindo fé e vida, harmonizando cultura e fé. O documento delimita a visão institucional sobre o trabalho didático pedagógico a partir da concepção de uma educação integral, tendo como valores oriundos do evangelismo católico e em fidelidade aos princípios filosóficos e pedagógicos de Santa Maria Eugênia de Jesus¹⁵ e ao carisma da Assunção (PPP do Colégio Tocantins, 2020)

Os anos posteriores ao ano 2000 até 2023, a direção passa a ser ocupado por uma pessoa não essencialmente ocupante de um cargo eclesiástico ou congêneres. De todo modo, podemos inferir a partir da leitura dos documentos analisados, como o próprio Projeto Político Pedagógico, assim como os atuais Planos de Ação, que a atual gestão do Colégio Tocantins, na pessoa da Senhora Ana Maria Lucca, em conjunto aos sujeitos que compõe o quadro de servidores, que o estabelecimento tem mantido a essência identitária vinculado ao seu passado e ao caráter confessional da unidade escolar.

Apesar do Colégio Tocantins nascer da necessidade da oferta de complementação dos estudos no então nível ginásial, atual Ensino Fundamental II à população de

¹⁵ Maria Eugênia nasceu em Metz em 25 de agosto 1817. Tornou-se fundadora da congregação religiosa, as Religiosas da Assunção, que possui atuação em 34 países. Maria Eugênia foi canonizada no dia 03 de junho de 2007

Miracema, a escola não surge do interesse da administração pública, como já relatado. Desse modo, a oferta de ensino ocorre dentro de uma perspectiva particular, no entanto, tendo em vista a falta de recursos da maioria da população da cidade, a Congregação das Religiosas da Assunção conseguiu firmar um convênio parcial com o Estado de Goiás em 1960, que continuou se renovando até o ano de 1989. A partir de então, a escola mantém um convênio total com o Estado do Tocantins, o que perdura até essa terceira década do século XXI.

Esse fato é relevante no sentido em que essa é uma questão a ser considerada para a compreensão da realidade socioeconômica de parcela significativa dos estudantes atendidos pela instituição desde a sua fundação. De 2021 a 2023, o período que mais nos interessa, o vínculo entre os alunos e a instituição de ensino ocorre sem a necessidade de pagamento de mensalidade ou outro tipo de recompensa financeira, uma vez que o convênio com o Estado garante a gratuidade do ensino.

Apesar da gratuidade escolar, cada estudante deve arcar com os gastos da compra do material didático utilizado. O Colégio Tocantins faz uso das apostilas do Sistema Positivo de Ensino. Os valores anuais para a compra do material variam conforme o nível de ensino e perfazem as seguintes precificações¹⁶: apostila Ensino Fundamental II R\$: 1.800, 96; apostila; 1º Série e 2º Série do Ensino Médio R\$: 1.942, 52; e por fim, 3º Série do Ensino Médio R\$: 1.943, 88. Muito embora o valor gasto com as apostilas não seja equivalente aos custos de mensalidades e preços de apostilas das demais instituições de ensino particulares do Tocantins, para a realidade de Miracema e das cidades circunvizinhas, - uma vez que o Colégio Tocantins atende estudantes das cidades de Miracema (sede), Tocantínia e Miranorte - esses valores acabam sendo uma importante variável para a compreensão da realidade socioeconômica dos estudantes matriculados no estabelecimento, principalmente quando comparado com as demais escolas partícipes dessa pesquisa.

Conforme a análise do Projeto Político Pedagógico, o Colégio Tocantins possuía um total de 740 alunos em 2020, – ano em que inicia a Pandemia da Covid-19 – ofertando o Ensino Fundamental de 6º ao 8º ano no período matutino e 4º ao 9º ano no período

¹⁶ Os valores relativos à precificação são referentes ao ano de 2023. Estes valores podem ser alterados conforme o mercado editorial e os índices referentes a situação econômica de momentos anteriores ou posteriores ao referido neste trabalho.

vespertino. Além desse atendimento, o colégio ainda mantinha a sala de Recurso Multifuncional para o Atendimento Especializado e o Ensino Médio, de 1º a 3º série no período matutino.

Em 2024, o Colégio presta atendimento a cerca de 473 estudantes dentro do chamado Ensino Regular, distribuídos entre turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e do Atendimento Especializado, conforme tabela abaixo:

Tabela 01 – Turmas e média de estudantes Colégio Tocantins

TURNO MATUTINO – 7h às 11h25min			
TURMAS	TURMAS	MÉDIA DE ESTUDANTES POR TURMA	
9º ano EF - AF	02	33	
1ª Série - EM	02	34	
2ª Série - EM	03	28	
3ª Série - EM	03	26	
Ensino especial	01	05	
MATUTINO			
TOTAL DE TURMAS	12	TOTAL DE ESTUDANTES	301
TURNO VESPERTINO– 13h às 17h25min			
TURMAS	TURMAS	MÉDIA DE ESTUDANTES POR TURMA	
6º Ano EF - AF	02	25	
7º Ano EF - AF	02	28	
8º Ano EF - AF	02	29	
Ensino especial	01	08	
VESPERTINO			
TOTAL DE TURMAS	07	TOTAL DE ESTUDANTES	172
TOTAL GERAL DE TURMAS		TOTAL GERAL DE ESTUDANTES	
19		473	

Fonte: Colégio Tocantins – dados do Sistema de Gerenciamento Escolar, 2023

O colégio está localizado no centro da cidade e, conforme seu Projeto Político Pedagógico, atende alunos originários de todos os bairros do município, da zona rural e das cidades circunvizinhas.

A escola destaca, por meio de seus documentos, que o diferencial da instituição é o compromisso de seus colaboradores e os princípios que regem a doutrina de trabalho e a convivência interna, pautados pela filosofia da Congregação das religiosas da Assunção. Outro diferencial destacado pelo Projeto Político Pedagógico é o uso do material apostilado do Sistema Positivo de Ensino. Conforme o documento, estes são fatores que tem contribuído ao longo dos anos para que a instituição tenha conseguido alcançar os resultados quanto a qualidade da educação a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica projetados para a unidade escolar.

De fato, analisando os dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Colégio Tocantins tem se aproximado ou até mesmo superando as metas definidas nos marcos periódicos relativos ao avanço da qualidade da educação básica para esta unidade de ensino.

Gráfico I - Evolução do IDEB - Colégio Tocantins



Gráfico elaborado pela plataforma QDdu – Fonte: IDEB 2021, INEP

Observa-se que o trabalho da equipe escolar tem grande relevância para que o Colégio Tocantins tenha alcançado estes resultados, no entanto, uma questão que deve ser levada em consideração é relativa ao acompanhamento familiar da vida estudantil em

suas múltiplas situações. Da mesma maneira, variáveis como a formação escolar e/ou acadêmica dos pais ou responsáveis, assim como as condições materiais são fatores importantes que afetam a vida escolar dos estudantes e o eventual bom aproveitamento do processo de ensino aprendizagem.

Contudo, o fato de a escola fazer uso de um material que para muitas das famílias que compõem a comunidade da cidade de Miracema seja um valor impraticável, de maneira indireta ou direta, o público atendido acaba sendo selecionado. Nesse sentido, conforme o Projeto Político Pedagógico, a realidade socioeconômica do público atendido é de estudantes oriundos de famílias de classe média baixa, cuja principal fonte de renda é proveniente do funcionalismo público. No entanto, cabe aqui uma ressalva, uma vez que esse estabelecimento presta atendimento a estudantes de famílias mais abastadas da cidade. Crianças e adolescentes oriundos de famílias que ganham baixos salários não possuem condições de frequentar essa escola. O preço dos materiais didáticos é o elemento a demarcar a seleção dos que estudam na escola.

Ainda em relação ao mapeamento da realidade socioeconômica do alunado da instituição em análise, o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE¹⁷ corrobora com as discussões realizadas dentro dos objetivos desta pesquisa e destacado anteriormente. Esse indicador apresenta a média do nível socioeconômico dos estudantes, distribuído em sete níveis, em que, quanto mais próximo de sete, maior o distanciamento da situação de vulnerabilidade social. Dentro desta escala, o Colégio Tocantins se encontra no INSE 6.

Isso significa que a realidade socioeconômica dos estudantes do Colégio Tocantins está acima da média nacional. Nesse nível, o indicador considera que a maioria dos pais ou responsáveis dos estudantes deste colégio, possuem grau de escolaridade em nível médio ou ensino superior completo. Em relação ao consumo de serviços e a posse de bens, o índice destaca que a maioria possui acesso à internet sem fio, geladeira, dois ou três quartos, um banheiro, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Uma informação a ser destacada é

¹⁷ O INSE é calculado a partir das informações dos próprios estudantes coletadas a partir de questionário aplicado dentro do contexto do SAEB. O indicador combina informações relativas a escolaridade e a posse de bens e consumo de serviços do núcleo familiar do estudante. Por meio desse indicador, é possível observar como o contexto social dos estudantes tem impacto direto sobre o desempenho escolar.

que parte dos estudantes deste nível possuem dois ou mais computadores e três ou mais televisões.

No entanto, é importante aqui destacar que os dados da realidade socioeconômica, apresentados como um fator relevante para uma melhor compreensão dos resultados positivos do Colégio Tocantins em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação, não possuem intenção nenhuma de apagar o contínuo esforço que os dedicados profissionais da escola realizam dentro das suas funções de gestão e mais ainda, dentro do contexto do processo de ensino aprendizagem. Para além disso, o levantamento da realidade socioeconômica ganha neste trabalho maior relevância para realçar, de maneira aproximada, a realidade de enfrentamento dos desafios que foram impostos para o Colégio Tocantins durante o período da pandemia da Covid-19.

4.2 Centro Educacional Girassol de Tempo Integral – Frei Antônio

O Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio foi fundado em 7 de março de 1957, quando o até então padre Pedro Pereira Piagem fundou o GEFA, Grupo Escolar Frei Antônio, homenageando o capuchinho Frei Antônio de Ganges, que foi responsável por realizar o aldeamento da população indígena Akwê Xerente ainda no século XIX, do qual originou o município de Tocantínia.

Padre Pedro, ao chegar em Tocantínia em 6 de junho de 1956 como vigário, encontrou desafios significativos, incluindo uma igreja com estrutura desmoronada e a construção de uma nova em ritmo desanimado. No entanto, conforme documentação, o padre resgatou a fé e a espiritualidade da comunidade, o que foi significativo para a realização de seus trabalhos por meio das Obras Sociais e Educacionais da Paróquia São Sebastião, incluindo dentro destes, a criação do grupo escolar que deu origem ao Centro Educacional G.T.I. Fé e Alegria Frei Antônio.

O contexto em que o Centro Educacional G.T.I. Fé e Alegria Frei Antônio foi fundado se desdobra justamente dentro das condições de abandono do antigo Norte Goiano, onde as distâncias em relação aos grandes centros urbanos eram consideráveis, e as oportunidades para iniciar a educação formal eram escassas. A primeira instituição de ensino a se destacar na região do município de Tocantínia foi o Colégio Batista, fundado em 1936. Desde então, o município foi inserido no contexto educacional do então Norte

Goiano e do sertão Sul do Maranhão, atraindo muitos estudantes dessa vasta região para estudar na localidade. Durante muitos anos, os centros educacionais representativos dessa área eram Porto Nacional, Tocantínia (localizados no então Norte de Goiás) e Carolina, no estado do Maranhão.

Conforme observado, o Colégio Batista desempenhou um papel fundamental na história educacional da cidade e na história regional de modo geral. No entanto, uma particularidade que afetava significativamente a realidade de muitos tocantinienses era o fato de essa instituição oferecer uma educação de caráter particular. Nesse ponto, é crucial mais uma vez destacar a questão do abandono político e econômico da nossa região, justificando o caráter restrito do ensino oferecido por essa instituição, o que limitava o acesso de uma parcela considerável da população tocantiniense à educação.

Por outro lado, outro ponto relevante a ser destacado é que o Colégio Batista reservava algumas vagas para a comunidade carente, mediante a troca por serviços gerais no estabelecimento de ensino, abrindo possibilidades de estudo para aqueles que não possuíam condições de arcar com as despesas relativas ao processo educativo ofertado pelo estabelecimento escolar.

O Grupo Escolar Frei Antônio, GEFA, foi fundado nessa conjuntura e, por sua vez, contribuiu sobremaneira para a afirmação de Tocantínia no contexto educacional dessa vasta região que compreendia o Norte Goiano e o Sul do Maranhão. Esse estabelecimento de ensino foi fundado como sendo uma resposta para duas necessidades da comunidade. A primeira era a necessidade de uma instituição que oferecesse ensino gratuito, e a segunda era a demanda da comunidade católica tocantiniense por um estabelecimento de ensino voltado para a formação cristã, baseada nos preceitos da religiosidade católica apostólica romana.

Em razão de questões políticas, o GEFA deixou de ser gerido pelas Obras Sociais e Educacionais da paróquia, sendo assumido pela situação política então vigente nas instituições administrativas da cidade. No entanto, almejando os objetivos com que o antigo GEFA foi criado, padre Pedro persistiu, criando o Educandário São Sebastião, que, inicialmente, funcionou nas dependências da Igreja Católica e posteriormente na residência do casarão que pertenceu ao missionário Frei Antônio de Ganges, pertencendo na ocasião ao Dr. Joaquim Sardinha Neto (Dr. Quincas).

Posteriormente, o Educandário se uniu ao Grupo Escolar Frei Antônio. Em relação ao local de funcionamento, a comunidade escolar recebe uma doação de terreno do Sr. Antônio Benvindo da Luz, prefeito na época. O prédio foi construído com recursos adquiridos através de doações e captação de verbas junto a esfera estadual e federal. Tanto a comunidade escolar, como a comunidade circunvizinha contribuíram para a construção da nova sede. As contribuições foram variadas, desde doações em espécie ao trabalho braçal. Alunos, pais e professores, bem como membros da comunidade em geral ajudaram a solidificar o sonho da comunidade católica tocantiniense.

Em 1972, as Irmãs Servas do Espírito Santo chegaram à comunidade atendendo ao pedido do padre Pedro Pereira Piagem. A direção da escola foi assumida por Irmã Helena Suzana Christo, que expandiu o trabalho de formação escolar para o nível ginásial (atual fundamental II) e, posteriormente, para o Ensino Médio, renomeando a instituição como Colégio Estadual Frei Antônio. Após um convênio celebrado com o Estado, passou a ser chamado de Colégio Frei Antônio – Conveniado. A partir de então, as bases para a oferta de cursos profissionalizantes foram abertas. No contexto dos anos 1980 a Unidade de Ensino chegou a ofertar os cursos de assistente de contabilidade e magistério.

Em 2001, uma nova guinada na história do Colégio Frei Antônio. Vindo de uma série de dificuldades financeiras para a manutenção das instalações e a perda do seu fundador, o agora Monsenhor Pedro Pereira Piagem no final dos anos 1990, no início do novo século recebeu a visita do diretor da Fundação Fé e Alegria do Brasil Centro-Leste, padre Spencer Custódio Filho, – Sacerdote Jesuíta – que após visitas a alguns municípios do Estado, escolheu Tocantínia para firmar o convênio entre a Mitra Arquidiocesana de Palmas e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

A Fundação Fé e Alegria é uma entidade filantrópica dirigida por padres jesuítas, que conforme seus objetivos e missão, possui o propósito de trabalhar com a educação popular, oportunizando os mais necessitados a partir da atuação dentro da educação formal, mas também com projetos voltados para impactar socialmente de maneira positiva a realidade local onde realiza suas ações. A partir deste convênio o colégio passou a ser chamado Centro Educacional Fé e Alegria Frei Antônio.

Com o acordo estabelecido entre estado do Tocantins e a nova instituição mantenedora, deu-se início a construção de um novo prédio, com melhores instalações,

bem como a realização de projetos com objetivos educacionais, mas também com interesses de desenvolvimento social para a comunidade, como por exemplo, projetos voltados para a geração de renda, profissionalização e de integração com atuação dentro do campo do desporto. A Fundação Fé e Alegria inaugurou uma nova etapa para a história do CGTI Fé e Alegria Frei Antônio, com maior disponibilidade de recursos financeiros, situação contrária ao que era vigente em período anterior ao convênio.

Durante a demolição do antigo prédio em 29 de abril de 2004, foi encontrado um documento armazenado dentro de uma garrafa dedicado às futuras gerações de estudantes do antigo GEFA na Pedra Fundamental da Escola, lavrado por padre Pedro Pereira Piagem em 31 de janeiro de 1961. A abertura desse documento em 14 de maio de 2004 contou com a presença de membros da sociedade civil e religiosa, Associação de Apoio à Escola, Conselho Consultivo, funcionários, ex-funcionários e representantes dos poderes constituídos da cidade, incluindo alguns presentes na cerimônia de 1961. O documento destacava a importância que o estabelecimento de ensino teria para a comunidade dentro dos anseios presentes naquele contexto dos anos 1960 para a localidade e projetava a dimensão em que aquilo que a comunidade estava construindo em união poderia alcançar como estabelecimento de ensino, mas também como um ponto de encontro para a sociedade de Tocantínia.

A partir de 2012, a escola passou a adotar o regime de tempo integral, concentrando-se exclusivamente no atendimento do Ensino Fundamental, mais especificamente na segunda fase. Desde então, os projetos desenvolvidos pela Fundação Fé e Alegria voltados para a comunidade e para os estudantes no contraturno de estudos têm sido direcionados para a promoção da educação formal e práticas esportivas.

Ao longo do tempo, diferentes nomenclaturas. GEFA ou Grupo Escolar Frei Antônio, Educandário São Sebastião, Colégio Frei Antônio, Colégio Frei Antônio Conveniado e Centro Educacional Fé e Alegria Frei Antônio, o CEFYA. Em 2013, a partir da Lei Ordinária de Nº 2.810, de 26 de dezembro, publicada no Diário Oficial nº 4.033, renomeia o CEFYA-Frei Antônio para Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio, atual denominação da Unidade Escolar.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar, mais especificamente o conjunto de estudantes, é considerado notadamente como diversificado: dos 300 estudantes, 164 pertencem à etnia Xerente, habitando o município

dentro da zona urbana ou as Aldeias, preservando sua língua, costumes e tradições culturais.

Dentro da perspectiva da interculturalidade presente nesta unidade escolar, o que chama a atenção é o fato da comunidade indígena se inserir dentro de um estabelecimento de ensino de educação não indígena. Essa questão é mais notável na medida em que em anos anteriores, os números de estudantes indígenas eram expressivos, no entanto, conforme o último Projeto Político Pedagógico, que foi elaborado no ano de 2023, a quantidade de discentes da etnia Akwê Xerente ultrapassou o número de estudantes não indígenas. Parte significativa deste público são provenientes das aldeias que ficam no entorno do município de Tocantínia e o deslocamento de suas localidades para a unidade de ensino ocorre a partir do transporte escolar. A depender do local em que vivem, estes estudantes acordam muito cedo para conseguirem chegar ao Centro Educacional, transitando por estradas vicinais que por vezes não possuem a devida manutenção.

Ainda em relação a essa característica do CGTI Fé e Alegria Frei Antônio, cabe aqui destacar os desafios do processo de ensino aprendizagem de um estabelecimento de ensino que não se insere dentro da chamada educação indígena e possui número significativo de estudantes indígenas. Uma primeira questão é a diferença cultural e a impossibilidade de adequar a rotina e o calendário escolar diante das manifestações culturais e tradicionais do povo Xerente. Desse modo, um fator que é visto como algo latente é a infrequência, que por vezes é causada por ocasiões diversas, tendo entre elas, festas culturais, esportivas ou até mesmo para o cumprimento do luto, aspecto que é marcante dentro da cultura Akwê. Por outro lado, e para além do que aqui foi exposto, a grande problemática em relação a esse público, é o fato de que a cada ano, o Centro recebe estudantes com pouco nível de letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática, situação que foi agravada com a pandemia da Covid-19. Essa situação é maiormente evidenciada a partir de estudantes advindos das unidades escolares situadas dentro das aldeias. Quanto a questão da alfabetização, nota-se que mesmo na língua materna estes estudantes não possuem um grau satisfatório de alfabetização e se constituem como falantes da língua Akwê e possuem dificuldades para a representação gráfica de sua língua nativa.

A maioria dos alunos do Centro provém de famílias com baixo poder aquisitivo, muitas delas sobrevivendo com um salário-mínimo ou menos. Destaca-se o predomínio de trabalhos autônomos, como auxiliar de pedreiro, diarista em fazendas a partir de

trabalhos sazonais, trabalhos em casas de família, lavagem de roupas, entre outras atividades, além do emprego no setor público. Conforme o questionário aplicado durante a última avaliação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com o propósito de mapear a realidade socioeconômica da comunidade na qual a unidade escolar está inserida, as famílias foram classificadas como pertencentes ao NSE 4.¹⁸ Este questionário realiza o mapeamento por meio de perguntas relacionadas à formação dos pais ou responsáveis, bem como ao acesso a bens e serviços.

Analisando os últimos dados relativos ao IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação, o CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio vem demonstrando uma oscilação quanto aos seus números, tendo anos em que há uma aproximação da meta estabelecida pelo SAEB, havendo outros em que o distanciamento é uma tendência. Podemos verificar essa realidade a partir do gráfico que segue:

Gráfico II - Evolução do IDEB - Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio



¹⁸ Neste nível, os estudantes encontram-se, em média, até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Índice Socioeconômico (Inse). A maioria das mães ou responsáveis, assim como dos pais ou responsáveis, possui ensino fundamental incompleto ou completo, e/ou ensino médio completo. Em relação à infraestrutura domiciliar, a maioria possui geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, acesso a Wi-Fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não dispõe de aspirador de pó. Algumas famílias deste nível passaram a ter acesso a computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas, e uma ou duas televisões.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Centro, um fator a ser considerado para uma melhor compreensão dos dados apontados pelo IDEB é a dificuldade de adaptação de muitos estudantes Xerentes à língua predominante, o que conforme o documento, acaba que prejudicando significativamente o processo de aprendizado deste alunado. Outro ponto apresentado como justificativa, é o fato de que ao longo do ano letivo, é comum ocorrerem transferências ou evasões, e ao final de cada ano, alguns estudantes acabam retidos devido, em parte, às dificuldades encontradas durante o cotidiano quanto ao deslocamento das suas residências em aldeias distantes para a unidade escolar. Apesar de contar com transporte escolar, a infrequência desse público em questão é uma problemática que o Centro enfrenta, o que compromete seu desempenho em relação às turmas em que estão matriculados.

Diante dessa realidade, o documento que norteia as ações pedagógicas da unidade de ensino destaca que adota uma abordagem diferenciada, com situações didáticas e atividades contextualizadas que levam em consideração a realidade diversa presente dentro do contexto escolar, focando em projetos interdisciplinares que contemplem a interculturalidade.

Em relação a infraestrutura, o Centro possui maior dimensão em relação a área construída quando comparado com as demais unidades escolares nas quais essa pesquisa foi realizada, possuindo uma estrutura predial com térreo e um primeiro andar, no qual a maioria das atividades educacionais ocorrem. Possui refeitório e um espaçoso auditório. Quanto ao acesso a ferramentas didático pedagógicas vinculadas ao uso de tecnologias da informação, o Centro dispõe de um atualizado laboratório de informática, com computadores novos, tendo como interface o mais usual sistema operacional. Em relação aos aparelhos de projeção audiovisual, a escola dispõe de um total de cinco, sendo quatro destes funcionando em perfeito estado. Nesse mesmo aspecto:

Pensando no salto que o uso de tecnologias, dentro da escola, apresentou durante os dois anos da pandemia COVID19, o Centro tem investido enfaticamente na compra de equipamentos tecnológicos, principalmente de uso pedagógico, para estudantes e professores, além de buscar formações que apoiam toda a equipe escolar para o acesso e uso adequado dos recursos tecnológicos disponíveis (PPP, 2023).

De fato, essa foi uma percepção que foi apontada durante a entrevistada realizada. Em decorrência do período da pandemia, a escola hoje conta com duas Câmeras DSLR, um tripé e uma parede com fundo verde para gravação de videoaulas. Outro investimento realizado foi a instalação de uma sala de multimídia, apoiada por Chromebooks e um televisor de sessenta polegadas, tendo acesso direto a uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que pode ser acessado pelos professores para fazer a inserção de videoaulas, disponibilizando as mesmas para os estudantes. Outra ação relatada foi a aquisição de um microscópio eletrônico para o laboratório de ciências, apoiado em situação didática por um dos já mencionados equipamento de projeção audiovisual. Por fim, até o final da pesquisa em campo, a instituição estava em processo de finalização da instalação dos equipamentos e mobiliário necessário para a criação de um Podcast.

Por outro lado, o CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio enfrenta um problema que é recorrente nas demais escolas que foram *lôcus* da nossa pesquisa, que é o referente a qualidade de acesso à internet. No caso específico em análise, a situação é agravada devido a extensão do prédio em que a escola é instalada, o que para garantir acesso em todas as salas, os custos com a instalação e manutenção dos equipamentos ainda são impraticáveis para o orçamento da instituição. No caso da já referida sala multimídia, dentro do projeto que possibilitou a aquisição do mobiliário e equipamentos, o orçamento para o acesso exclusivo desta sala à rede mundial de computadores foi garantido, o que permite maior estabilidade quanto ao uso desse recurso. Nas demais dependências, principalmente quando estas são voltadas para situações didáticas, o acesso é instável devido a debilidade dos serviços dos provedores de acesso e/ou instalações da rede.

De fato, um saldo positivo da pandemia para o CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio foi a conquista de novos recursos tecnológicos. No entanto, cabe aqui destacar que estes recursos foram adquiridos em sua grande maioria através das ações e projetos realizados pela Fundação Fé e Alegria do Brasil. Frente as demais realidades pesquisadas, esse é um diferencial e como poderemos ver mais adiante no relato a ser apresentado, as ações dos professores e a própria realidade de enfrentamento da pandemia foi uma questão central para o investimento em recursos didáticos mais ancorados nos meios informacionais

4.3 Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã – CEMIX-WARÃ

O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã, CEMIX-Warã, é uma escola pertencente a rede estadual de ensino, tendo como órgão gestor imediato a Superintendência Regional de Educação de Miracema do Tocantins. O CEMIX – Warã é o principal estabelecimento de educação escolar indígena na região, tendo grande relevância para formação escolar básica, gestada dentro dos objetivos da preservação da cultura e costumes do povo Akwê-Xerente e da sua língua materna.

A escola está situada no interior do território indígena Xerente, que abrange as terras ao leste do rio Tocantins e faz fronteira com a cidade de Tocantínia, localizada aproximadamente 85 km ao norte da capital do estado, Palmas. Estrategicamente posicionado entre as terras indígenas Área Grande e Funil, o CEMIX - Warã desempenha um papel crucial na região em termos de educação escolar.

O diferencial do CEMIX-Warã em relação às demais instituições educacionais dentro do território mencionado, reside no fato de ser o maior estabelecimento de ensino, atuando com os Anos Finais do Fundamental, Ensino Médio e Cursos Técnicos Integrados ao último grau da Educação Básica. Seu ensino é completamente alinhado com a realidade da comunidade Xerente e seu contexto sociocultural, refletindo as finalidades e objetivos específicos da educação escolar indígena, abarcando as práticas da educação indígena, com os princípios da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo (PPP do CEMIX-Warã, 2022).

A sua criação ocorreu no ano de 2007 por meio do Decreto no 3.025, de 07 de maio do mesmo ano e foi devidamente credenciado a ofertar os Anos Finais do Fundamental e Ensino Médio através da PORTARIA-SEDUC nº 3.606, de 13 de junho de 2008.

Em 2012, a partir da PORTARIA-SEDUC nº 604, de 22 de março foi autorizado a ofertar Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No ano seguinte, com a Resolução nº 117, de 30 de agosto é aprovado o Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e a Resolução nº 135, de 30 de agosto de 2013 viabiliza a oferta de outro curso em mesmo nível, a partir da aprovação do Plano de Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio.

A documentação disponível para a pesquisa sugere que a escolha dos cursos oferecidos foi resultado de um processo de seleção conduzido pela comunidade escolar, considerando condições específicas para a implementação. Um exemplo claro dessa

abordagem é o Curso Técnico de Informática, que foi escolhido com a intenção de proporcionar formação técnica profissional para os estudantes Xerentes. Por outro lado, a carência de profissionais da área da saúde, que não apenas residam, mas também atuem diretamente no território indígena, em sintonia com a realidade do povo Xerente, foi uma variável determinante na escolha do Curso Técnico de Enfermagem para sua implementação na unidade escolar.

A estrutura da escola abrange trinta salas distribuídas entre dezesseis turmas, compreendendo sete turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, duas turmas de Primeiro Ano em Tempo Integral denominado Jovem Ação – uma integrada ao Curso de Informática –, além de duas turmas de Ensino Regular, duas de Enfermagem e mais duas de Informática Profissionalizante. A escola conta com um laboratório de informática, equipado com computadores, climatizado e acesso à internet, muito embora a qualidade de acesso é limitada. O estabelecimento possui funcionamento em dois turnos, sendo estes o matutino e vespertino.

A relação entre o CEMIX e a comunidade circundante pode ser expressa a partir das festas culturais, que para o povo Xerente, desempenham um papel crucial na transmissão dos ensinamentos dos anciãos para adultos, jovens e crianças, o que promove a continuidade da rica cultura Xerente. Por esse motivo, dentro da perspectiva da educação escolar indígena, o calendário escolar, o currículo e o funcionamento da escola são moldados tendo por base o respeito às tradições e costumes culturais do povo Akwê.

No que diz respeito aos costumes educacionais relacionados à identidade Xerente, destacam-se particularidades, como o período de luto. Quando relacionado a um(a) anciã(o), esse período estende-se por três dias, enquanto para os demais, é observado por apenas um dia. Além disso, é facultativa a presença dos alunos da comunidade e da região no DASĪPÊ, uma das festas culturais dos Xerente. Esses eventos não apenas enriquecem a experiência cultural, mas também desempenham um papel significativo na preservação e disseminação dos valores e tradições para o povo Akwê, tendo maior relevância para os indígenas em idade escolar, uma vez que a participação das manifestações culturais garante a transmissão de saberes e fazeres balizadas dentro de processos próprios de ensino aprendizagem do povo Akwê.

Os estudantes atendidos no CEMIX-Warã têm idades compreendidas entre 10 e 28 anos, provenientes das aldeias circunvizinhas. Infelizmente, a realidade da escola evidencia a presença significativa de pais e responsáveis que não participam ativamente da vida escolar dos estudantes. Esta ausência reflete nas atividades pedagógicas diversas

e mais especificamente na aprendizagem, impactando diretamente nos índices de aprovação, reprovação e abandono dos alunos conforme dados expostos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos últimos três anos letivos. Ainda conforme o documento, diversos fatores contribuem para esses resultados, tais como a fragilidade das famílias, gravidez na adolescência, carências emocionais, casamento na adolescência, mudança de aldeia, perda de familiares e a necessidade de trabalhar para contribuir na renda familiar, entre outros (PPP do CEMIX-Warã, 2022).

O poder socioeconômico¹⁹ da maioria do povo Xerente é predominantemente de baixa renda, sustentado pela venda de artesanato produzido pelas famílias e pelo auxílio do Programa Bolsa Família. Devido às condições socioeconômicas e à localização geográfica, o acesso aos meios tecnológicos é limitado para muitos dos estudantes Xerentes. Isso é evidenciado pelo fato de que grande parte deles não possui acesso a meios tecnológicos, seja por não possuir um aparelho para uso ou pela falta de disponibilidade de rede de internet em suas aldeias.

Sobre a qualidade da educação a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, apresentamos os dados abaixo.

Gráfico III - Evolução do IDEB - Centro de Ensino Médio Indígena Xerente - Warã

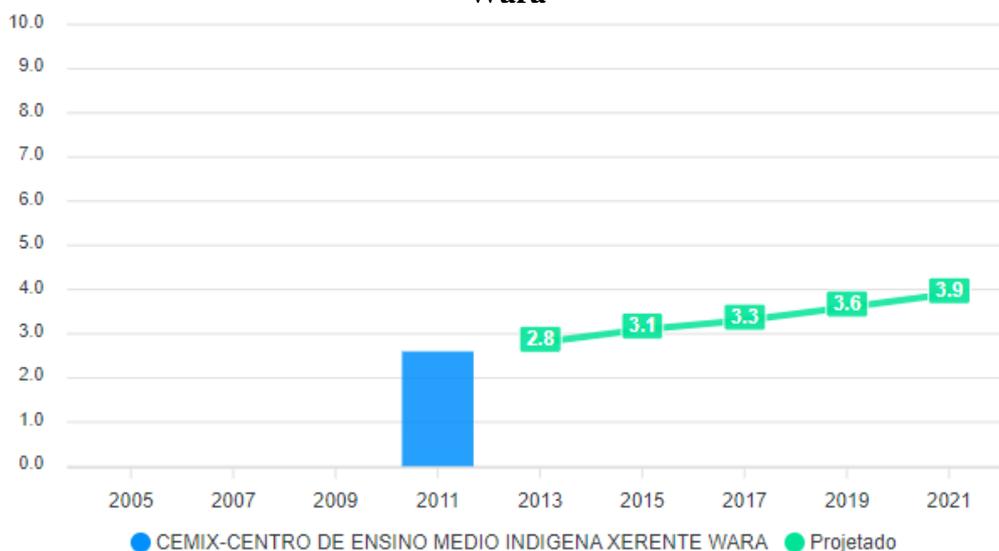


Gráfico elaborado pela plataforma QDdu – Fonte: IDEB 2021, INEP

¹⁹ Os dados relativos ao NSE do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) não foi encontrado para esta unidade de ensino. Conforme a fonte consultada, o número de questionários respondidos foi insuficiente até mesmo para a preservação do anonimato dos estudantes e suas famílias. Para mais, consultar: <https://qedu.org.br/escola/17053455-cemix-centro-de-ensino-medio-indigena-xerente-wara/questionarios-saeb>; Acesso em 26 de dezembro de 2023.

Os dados que conferem a qualidade da educação em termos quantitativos, no CEMIX revelam uma fragilidade quanto ao monitoramento dentro da política nacional de avaliação da qualidade da educação a partir do IDEB aferido pelo SAEB. Ao confrontar os dados do gráfico, com as planilhas provenientes de outra fonte referentes aos números do IDEB do CEMIX, percebemos lacunas quanto ao índice, havendo informações dos números alcançados pela unidade de ensino somente no ano de 2011, o que valida os dados expostos acima. Conforme os documentos consultados, o Indicador de Nível Socioeconômico não foi levantado devido a pouca adesão dos estudantes em responderem aos questionários para essa finalidade, assim também ocorreu em relação a participação dos exames avaliativos que compõe a base de cálculo do IDEB, o que impossibilitou o levantamento dos dados relativos à qualidade da educação e ao indicador de realidade socioeconômica dos estudantes desse estabelecimento.

Dessa forma, os dados do gráfico permitem estabelecer um paralelo com o Projeto Político Pedagógico, que aponta um elevado índice de evasão escolar, infrequência e outros aspectos da realidade escolar, como o deslocamento de estudantes de localidades distantes para o CEMIX como elementos que justificam o histórico referente aos dados apresentados. Somando-se a esses fatos estão questões relacionadas à gestão, inspeção escolar e assessoria, o que nos leva a perceber que esses fatores podem contribuir para a ausência de dados relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Centro Warã.

5 PERCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR NAS AULAS NA ÁREA DE HISTÓRIA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Depois de apresentados os contextos históricos e as características das escolas analisadas, passaremos agora a abordar o impacto da pandemia do novo coronavírus nas práticas e percepções de docentes que atuam da área de Humanas de tais escolas.

Para iniciar nossa abordagem, vamos nos ater aos documentos que orientam o efetivo trabalho docente dentro do processo de aprendizagem na área de Humanas. Dentro dos documentos atuais que projetam a Educação Básica, temos a Lei de Diretrizes e Base da Educação, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Formação de professores, no entanto, na nossa perspectiva é o currículo escolar que expressa com maior clareza, as características da conjuntura histórica que dita os objetivos e finalidades da educação básica a partir dos sujeitos que a estruturaram, conforme seus interesses e desígnios. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Tocantins, tendo por meta as orientações e estratégias para a manutenção das atividades educacionais no período pandêmico foram as principais fontes para a pesquisa que aqui estamos dissertando. Nossa meta aqui se refere ao impacto da pandemia do novo coronavírus na atuação dos docentes de História a partir do contexto tocantinense.

A estrutura de planejamento do trabalho docente frente ao processo de ensino aprendizagem preconizado na LDB de 1994 e na BNCC, de 2022, é guiado pela ideia de que as habilidades e competências específicas entre os estudantes é o que conduz o ensino escolar. Sendo assim, as orientações quanto ao processo de planejamento ancorado nos supracitados documentos curriculares, sobretudo as que possui vínculo mais direto com as estratégias adotadas para o enfrentamento do momento de excepcionalidade pandêmica dentro do contexto educacional, acaba que por se constituir como uma importante variável para nossa análise, uma vez que possui caráter orientador quanto a abordagem didático metodológica do docente na sua atuação profissional dentro do processo de ensino aprendizagem e como tal, apresenta particularidades do que nos permitem avaliar os impactos da pandemia para a atuação dos professores de História.

Para fins de apontar os modos pelos quais deve ser ministrada a disciplina de História, apresentamos as competências indicadas na BNCC, expressas na tabela a seguir.

Tabela II – Competências Gerais da BNCC

1	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

		valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2018

Por certo, as dez Competências Gerais são o que podemos afirmar como a premissa fundamental para o entendimento do que se objetiva com a educação em meio aos interesses dos sujeitos envolvidos na construção da BNCC e na sua implementação. Outro aspecto importante relacionado ao currículo nacional na sua relação com o que se tem projetado para a educação e a sua importância como referência para o processo de ensino aprendizagem, é o fato deste documento ser também fundamental quanto ao seu grau de importância diante dos processos de formações de professores, seja a formação inicial ou continuada.

É perceptível a predominância do meio digital dentro dos objetivos educacionais listados na tabela. Dentro de dez, essa competência está vinculada com o aspecto da vida cotidiana e suas interações com os sujeitos cada vez mais imersos na chamada cultura digital. E são justamente estas que tomarão maior espaço dentro das nossas abordagens acerca das falas dos entrevistados, devido ser justamente esse ponto em questão que a pandemia do novo coronavírus evidenciou como algo latente das perspectivas educacionais vislumbradas pelo contexto histórico atual e que já vinha sendo objeto das reformas educacionais gestadas no contexto dos anos noventa, como expressa os Parâmetros Curriculares Nacionais e posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As necessidades geradas pelo isolamento social no meio educacional nos possibilitam verificar os impactos da pandemia na docência nas escolas estudadas, diante do que já vinha sendo implantado como objetivos para a educação nacional. Nesse sentido, mapear a condução tanto a nível de gestão, como da ação docente diante do ensino remoto e híbrido, nos possibilita refletir sobre os limites da nossa formação como professores de Humanas, mais especificamente de História. Do mesmo modo, nos permite verificar também, os limites da realidade do sistema de ensino do estado do Tocantins quanto ao acesso a metodologias educacionais ancoradas nas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Por fim, consideramos que as proposições educacionais listadas pela BNCC possuem vínculos com a conjuntura histórica atual e são respostas para diferentes aspectos dessa conjuntura, como por exemplo o mundo do trabalho e as características que vem assumindo as relações interpessoais, assim como o caráter que a chamada cultura digital vem se colocando dentro do mundo real e tangível, para além dos desdobramentos dessa realidade. Enfim, diferentes aspectos que cabem profundas discussões, das quais não se inserem dentro dos nossos objetivos com esta dissertação. De todo modo, os aspectos listados a partir das estratégias adotadas para a manutenção dos serviços educacionais dentro da política sanitária de isolamento social nos permitiu refletir a respeito do papel dos docentes de História em meio ao que vem se estruturando como os objetivos da educação nacional.

5.1 Ensino de História a luz do atual documento curricular nacional, a BNCC

O ensino de História como o atual documento prescreve, deve ser alinhado entre as competências gerais para toda a educação, as competências específicas da área de História e as habilidades a serem alcançadas por cada objeto da aprendizagem. Desse modo, os conteúdos de História devem ser mobilizados dentro do processo de ensino aprendizagem, a partir de abordagens didático pedagógicas em que objetivam a formação das já referidas competências gerais entre o corpo estudantil.

A partir desse alinhamento existente dentro do documento, o ensino de História deve ser fundamentado dentro de uma perspectiva problematizadora, crítica e investigativa, aos moldes do pensamento científico. Essa criticidade dentro do campo do ensino de História, deve ser exercitada sobretudo a partir da relação entre passado e presente. Com o estabelecimento desse paralelo, busca-se encontrar sentido em como a realidade se apresenta. O grande objetivo desse exercício é que o aluno conheça o seu passado, compreenda o seu presente e o seu contexto de vida. Desse modo, o ensino de História deve fazer com esse estudante se entenda como sujeito histórico e com isso, saiba se posicionar de maneira crítica, ativa e reflexiva diante do contexto da sua realidade. Dessa forma, o atual paradigma para o ensino desse componente curricular deve se fundamentar na atuação ativa do estudante dentro do processo de ensino aprendizagem. O planejamento e a atuação docente devem promover então espaços que potencialize o pensamento crítico, problematizando fatos históricos, tecendo e fazendo paralelos e analogias com o presente no intuito de buscar olhares diversos sobre os temas de

investigação histórica. Nesse sentido, o ensino de História contido nos documentos que são diretrizes para a prática do docente em História se alinham ao que Rüsen (2006) conceitua como consciência histórica.

Diante disso e mais inerentemente vinculado ao nosso tema de pesquisa, destacamos a integração do ensino de História com as competências gerais vinculadas ao contexto da cultura digital. No contexto do ensino de História, as tecnologias digitais oferecem acesso a acervos de diferentes fontes primárias dentro da tipologia e classificação para o campo da História. Para além do acesso a acervos de fontes, as tecnologias da informação possibilitam metodologias didáticas em que a construção coletiva da aprendizagem em História possa ser mais ativa e colaborativa, promovendo uma atuação mais participativa do estudante nesse processo.

O uso de diferentes linguagens como fontes históricas dentro do contexto ensino de História, como orienta Elizabete Weber Medeiros (2007), não apenas amplia a variedade de materiais disponíveis para estudo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos estudantes. Através da interpretação de diferentes fontes, os alunos são desafiados a questionar, analisar e contextualizar informações, contribuindo para uma compreensão mais ampla e complexa do passado, como do próprio presente.

Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a criação de experiências de aprendizagem mais interativas e dinâmicas, o que se insere dentro das chamadas metodologias ativas de aprendizagem. Plataformas educacionais, o uso de realidade aumentada, jogos educativos e recursos multimídia podem ser utilizadas para tornar o estudo da História mais envolvente e acessível aos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa.

Em resumo, o ensino de História dentro do seu atual paradigma, como aponta o atual documento curricular, destaca o papel das tecnologias digitais da informação como recursos aliados ao processo de ensino aprendizagem. Ao integrar o uso dessas ferramentas com o trabalho sistemático com fontes históricas, os professores, e a devida formação e autonomia diante desse novo contexto, têm a oportunidade de fornecer uma educação histórica mais significativa e relevante, preparando os alunos para compreender criticamente o mundo em que vivem e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Posto isto, passamos agora para as práticas e percepções de docentes que atuam nas escolas que pesquisamos. Antes, porém, de apresentar as perspectivas dos docentes sobre suas experiências durante o regime pandêmico, consideramos ser importante breves considerações acerca das contribuições da metodologia da História Oral para os estudos históricos.

Para o levantamento da realidade de enfrentamento do ensino remoto dentro da realidade pesquisada, fizemos uso da História Oral. Escolhemos essa metodologia de pesquisa histórica por ela desempenhar um papel importante para a compreensão e preservação da diversidade de experiências humanas ao longo do tempo por diferentes aspectos.

Um, em inicial, decorre da importância que essa metodologia possui diante da disciplina histórica, apesar dos embates enfrentados pela História Oral ao longo do seu estabelecimento como campo historiográfico. Particularmente, esse método de pesquisa é valioso na medida em que fornece uma perspectiva das realidades vividas pelas pessoas comuns. Essa abordagem metodológica permite uma abertura de possibilidades para objetos de pesquisa com temáticas que por vezes eram inacessíveis pela falta de fontes tradicionais.

Como consequência, o método da História Oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (Alberti 1990, p. 1-2).

Dessa maneira, objetos centrados em temáticas relativas ao trabalho, família, movimentos sociais, educação, entre outros que por vezes eram colocados à margem da pesquisa em História, passaram a ter centralidade dentro desse campo historiográfico.

Por conseguinte, ao incorporar vozes individuais, a História Oral humaniza os eventos históricos ao focar as experiências individuais dentro da teia complexa das relações humanas. Ela permite ir para além dos eventos políticos de grande relevância ou dos grandes feitos. Essa abordagem metodológica permite explorar as emoções, valores, desafios, perspectivas sobre o mundo e demais elementos que moldam as vidas dos sujeitos históricos.

No entanto, diante das possibilidades abertas pela História Oral, existem algumas ponderações a serem levadas em consideração. Nesse ponto, as reflexões de Verena Alberti são significativas para a compreensão desse campo. Ao falar do lugar da História

Oral, a pesquisadora discorre sobre as possibilidades de produção de conhecimento oferecidas por essa abordagem historiográfica e o fascínio exercido pela vivacidade do passado contido nas fontes orais (Alberti, 2005). Destaca desse modo, a individualidade e a subjetividade como pontos-chaves inerentes dessa vivacidade do passado presente nos testemunhos orais, justamente por neles conterem experiências históricas vívidas e tangíveis através dos discursos provenientes da memória. Por outro lado, aponta também para cuidados que o pesquisador em História Oral deve ter diante do objetivo central desse campo de pesquisa, que conforme a autora, é recuperar o “vivido” conforme o “concebido” por que viveu (Alberti, 2005).

Posto dessa maneira, Alberti se envereda pela relação estreita entre História e Memória face a perspectiva da História Oral. Nesse sentido, se apoiar em relatos, memórias e informações originárias da subjetividade e interesses particulares dos sujeitos entrevistados requer um posicionamento crítico e reflexivo do pesquisador diante do processo de coleta dos testemunhos orais. Desse modo, é de competência do pesquisador obter outras fontes que validem ou não o que foi falado pelo entrevistado.

[...] não é mais fator negativo o fato de o depoente distorcer a realidade, ter falhas de memória ou errar em seu relato: o que importa agora é incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla, perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida a sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes (Alberti 1990, p. 3).

Por esse lado, a relação entre o que foi vivido e concebido é interessante quando o intento do pesquisador, para além de resgatar o que foi vivido tal como foi – se é que isso seja possível – ele busca compreender as motivações pelo qual o passado foi concebido tal qual como relatado pelo depoente. Em suma, a História Oral, em sua interação com a memória, não só busca ir ao passado conforme foi vivido, mas também investiga como esse passado foi moldado pela memória. Além disso, examina como essa memória se construiu internamente no sujeito durante o processo de coleta de suas percepções, destacando o que o sujeito escolheu compartilhar como memória.

A concepção do passado coletada em entrevista é valiosa na medida em que permite revelar aspectos que compreendem a subjetividade e a percepção da pessoa a respeito de fatos experienciados, o que para a autora, é uma condição não contemplada por outros métodos de investigação, o que na nossa perspectiva se deve justamente dessa relação entre História e Memória dentro da perspectiva da História Oral. Assim, Alberti aponta as potencialidades da oralidade para a História como meio de acesso a uma

pluralidade de perspectivas do passado, bem como campo para o estudo da subjetividade e das representações.

A História Oral apresenta uma particularidade notável na criação de fontes, sendo as entrevistas momentos determinantes e especiais nesse processo. É crucial que o entrevistador, durante o trabalho de campo, esteja plenamente familiarizado com o entrevistado e com os objetivos do estudo, além de ter claro o que pretende investigar. As entrevistas representam um momento único, no qual o participante se coloca à disposição do pesquisador, dedicando parte do seu tempo e, principalmente, compartilhando suas memórias e a partir destas e dos seus meandros, as percepções sobre o que é pesquisado é então revelado.

Em nossa pesquisa, a fase de levantamento de fontes referentes as orientações advindas dos órgãos competentes para a operacionalidade do ensino remoto como estratégia para manutenção das atividades educacionais nos permitiram a familiarização com que foi desenhado para a realidade do que foi o ensino emergencial diante da situação de pandemia. Do mesmo modo, as leituras teóricas a respeito da nossa problemática nos garantiram segurança para o delineamento e estruturação do questionário que foi utilizado como guia para a realização da entrevista. Outro tópico relativo ao meu posicionamento autônomo, crítico e reflexivo diante dos relatos orais dos professores entrevistados é justamente o fato de assim como eles, ter enfrentado os desafios impostos pela pandemia dentro do contexto educacional como Coordenador Professor da Área de Humanas.

Deste ponto, passaremos a descrever as percepções dos professores entrevistados referente a sua atuação como docente dentro do contexto de pandemia e isolamento social. Todas as entrevistas foram devidamente consentidas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O critério de escolha dos entrevistados teve como marco orientador dois aspectos: a formação e a atuação na área de História. Para nossa perspectiva, esses aspectos são essenciais justamente por esse campo profissional ter maior facilidade em perceber as mudanças inerentes de um contexto histórico.

5.2 Relatos de professores e suas experiências docentes no Colégio Tocantins

Para o mapeamento da operacionalidade das estratégias adotadas para a manutenção da oferta do processo de ensino aprendizagem durante o período da pandemia da Covid-19 no Colégio Tocantins, foram entrevistados dois professores. A professora Sheila Alves da Silva e o professor Lídio José do Nascimento Cabral, que juntos,

compõem o quadro de professores da área de Humanas. Os nomes aqui listados não são fictícios, uma vez que ambos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optando pela divulgação de quaisquer dados sem a necessidade do anonimato.

A professora Sheila possui duas graduações. Uma em História pela Universidade Federal do Tocantins e a outra em Geografia, pela universidade Unicesumar. Possui vínculo em nível institucional pelo PPGG - Programa de Pós-Graduação em Geografia de Porto Nacional. Com vinte e quatro anos de trabalho docente, a professora atua no Colégio Tocantins desde o ano de 2019.

Por sua vez, o professor Lídio é formado em História e possui título de mestrado em História pelo PPGHispan - Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, também pelo Câmpus de Porto Nacional. Lídio possui seis anos de experiência profissional na área da docência, tendo iniciado seu trabalho como professor no Colégio Tocantins. Atualmente ocupa o cargo de PCA Humanas – Professor Coordenador da Área de Humanas.

Dentro do quadro de orientações e normativas quanto as medidas a serem adotadas pelas escolas no Estado do Tocantins e em consonância com as orientações em nível nacional, as escolas deveriam atuar de maneira remota, atendendo as medidas sanitárias estipuladas durante o período da pandemia da Covid-19. Esse ensino remoto poderia ocorrer em duas perspectivas, seja o mediado por tecnologias da informação ou por meios analógicos. A operacionalidade e a escolha por uma dessas estratégias dependeria da realidade da comunidade escolar, levando-se em consideração aspectos quanto o acesso aos recursos tecnológicos como computadores, dispositivos móveis, câmeras, internet com qualidade de acesso e demais ferramentas.

No Colégio Tocantins, a manutenção do ensino quando foi determinado o retorno das atividades escolares de maneira remota pelo Estado, ocorreu de maneira online. Houve poucos estudantes que por circunstâncias particulares, seja por questões limitantes quanto ao acesso aos meios necessários ou por preferência dos pais ou responsáveis que acabaram por optar pela opção analógica, fazendo uso tão somente das chamadas agendas de estudo.

Conforme os professores entrevistados, as aulas online ocorriam através do serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, o Google Meet. As aulas tinham duração de trinta minutos. Nesse sentido:

Nós fizemos, fazíamos dois procedimentos: dava, ministrávamos aula online e, eh... trabalhávamos com a agenda de estudo. Então, nas aulas online nós ministrávamos os conteúdos, né? E eh, também, e passávamos a agenda de atividades pra casa. E muitas vezes quando não era possível ministrar o conteúdo inteiro, nós colocávamos os links de vídeo aulas na agenda dos meninos para complementar [...] essa carga horária (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

As agendas de estudo envolviam os roteiros de estudo, a ferramenta didática mais utilizada nessa e nas demais escolas pesquisadas durante o ensino remoto²⁰. Há um diferencial entre a agenda e o roteiro de estudo. A agendada ocorria de forma online e realizadas com o professor de cada componente curricular e ocorria pelo Google Meet. Era nesse momento que o professor passava as demais orientações para as atividades posteriores, ou seja, os roteiros de estudos. Dentro destas orientações presentes na agenda, havia a disponibilidade de links de videoaulas que abordassem os objetos da aprendizagem trabalhados para aquele período e que foi planejado pelo professor. Essas videoaulas por vezes eram de terceiros, sejam aulas veiculadas via Youtube ou mesmo até da plataforma da editora Positivo, o Positivo On. Por outro lado, os professores no intuito de disponibilizar videoaulas alinhadas com a realidade e as particularidades de seus alunos, por vezes preferiram planejar, roteirizar e gravar videoaulas, disponibilizando o link delas através do serviço de armazenamento em nuvem do Google, o Google Drive. De acordo com a professora Sheila,

[...] a gente não parou e ficou mandando atividade pra casa. Aula online mesmo e aí como que você dá aula online? Se você não tem um computador bom, você não tem um quadro em casa, você não tem um material em casa, não tem o equipamento pra você poder dar aula online, né? Não tem um celular bom, não tem um tripé, não tem nada. E como que você vai dar essa aula online? E aí a gente teve, no meu caso, eu tive que desembolsar tudo, tirar tudo bolso. Até hoje na minha casa eu tenho a escrivaninha que eu comprei, tem a cadeira que eu comprei. Tem o quadro lá na parede, as caixinhas de som. Computador tive que mandar dar uma organizada nele pra que pudesse, né? Funcionar direitinho, então tem tudo, tem todo o material que eu comprei e guardei na minha casa (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

²⁰ Na seção em que trataremos das outras escolas que fazem parte do universo pesquisado dessa dissertação tratamos com mais detalhes a diferença entre as duas ferramentas: agenda e roteiro.

Conforme os relatos dos professores entrevistados, a maneira como cada professor procurou trabalhar dentro da perspectiva das aulas online propostas pela escola, acabou sendo uma realidade particular para cada professor e dependeu por exemplo de questões relativas à habilidade e conhecimento a respeito do uso de ferramentas alinhadas com o ensino mediado por tecnologia da informação e comunicação, bem como pela disponibilidade financeira para a aquisição de bens e materiais auxiliares para a gravação das aulas. A título de exemplo, o professor Lídio descreve como foi sua experiência:

[...]eu tive muita dificuldade em termos de equipamento, porque muitas vezes eh, nós não encontrávamos aulas na internet que condiziam com exatamente os conteúdos que nós estávamos ministrando e conforme os textos dos capítulos da apostila. Aí muitas vezes, eh, eu e outros professores tivemos que gravar as nossas próprias aulas. Aí muitas vezes eu fazia o slide, gravava a tela e ao mesmo tempo gravava o áudio. Aí depois juntava tudo. Então, isso me tomou muito tempo, muitas vezes eu ficava uma, duas horas pra poder gravar, né?... Eh, uma aula, juntar e disponibilizar pros alunos, né? horária (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Problematizando melhor essa questão, temos o exemplo do caso da professora Sheila, que optando por montar em sua própria casa uma espécie de estúdio de gravação improvisado, gravava suas aulas fazendo uso por exemplo de um quadro, como se estivesse em sala de aula. Para essa abordagem, a professora teve que acabar por dispor em comprar as ferramentas necessárias para colocar em prática a maneira como foi planejada a sua atuação dentro da condição adotada pelo Colégio Tocantins, o ensino online.

O professor Lídio, por outro lado, nos pareceu mais familiarizado com o uso de ferramentas digitais no meio educacional. Em sua abordagem, foi necessário apenas fazer seu trabalho em um local que oferecesse o mínimo de ruídos da sua residência para a gravação de suas aulas ou até mesmo para a condução das aulas online em sincronia com seus estudantes via Meet. Não lhe foi necessário fazer adaptações de um espaço tal como a professora Sheila assim o fez. De mesmo modo, não houve a necessidade para o professor Lídio adquirir um tripé ou qualquer outro recurso. Para a condução dos seu trabalho foi utilizado apenas um computador que o professor em questão já tinha disponível, uma vez que o docente optou por montar suas aulas em Power Point, gravar a tela de seu notebook com a apresentação de slides, assim como a narração da sua aula, fazendo uso de programas gratuitos para tais ações, bem como para a posterior edição das suas videoaulas.

Nesse aspecto, entre os professores que lecionam História, a maneira como cada um abordou a gravação das aulas de apoio para os estudantes são distintas entre si pelas características já apontadas. Da mesma forma essa é uma ocorrência que podemos verificar dentro das falas desses professores como sendo algo também presente na atuação dos demais docentes. Desse modo, a questão da assistência por parte do Estado no que está diretamente relacionado aos meios informacionais para a gravação das aulas, por exemplo, é apontado como inexistente. A operacionalidade da estratégia adotada pelo Colégio Tocantins se deu mediante aos esforços de cada professor, fazendo uso das ferramentas que cada um tinha a sua disposição ou que por recursos próprios, acabaram por adquirir.

Ainda sobre essa questão, a professora Sheila, ao falar sobre como se organizou para continuar a dar aulas durante o período de isolamento, lembra dos colegas professores que não tinham um computador:

[...] tive que pagar pra dar formatada, organizar, colocar um programa mais recente, pra ele poder ficar mesmo top pra ele poder dar aula, mas e quem não tinha? Eu tenho amigos que não tinha computador. Então, o computador ele não é barato. E aí como você dá aula online numa escola sem o computador, né? E no caso desse, desses professores, eles vieram pra escola. E aí a própria escola organizou uma sala, né? Uma salinha, colocou aqui perto, um telefone e organizou direitinho pra que eles pudessem ministrar aula e aí eles vinham pra escola, outros não tinham acesso na época eles vinham pra escola pra poder ministrar aula e depois ir embora (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

As falas dos professores entrevistados evidenciam que a operacionalidade das aulas dentro do ensino remoto acabou dependendo de como cada professor se adaptou ao ensino remoto, assim como dos esforços e apoio oferecido pela unidade escolar a partir dos recursos existentes.

No mesmo caminho, quando questionados a respeito das formações ofertadas pelos órgãos de gestão do ensino público do Estado do Tocantins para o enfrentamento dos desafios do ensino remoto, os professores entrevistados destacaram a insuficiência em relação a questão da prática docente a partir dessa realidade:

[...] não me lembro de, eh... de elementos, formações voltadas para uma parte mais prática. Faça dessa forma, né? Conduza dessa forma ou mostrando exemplos de metodologias de como, de como fazer naquele cenário de retorno, metodologias mais práticas, né? Saindo um pouco da questão teórica, que é muito importante, mas eh... algo mais voltado pra prática da sala de aula, eu não me lembro de formações nesse sentido (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Os docentes apontaram que as formações ocorreram de maneira remota e que giraram em torno de temas que versavam maiormente sobre medidas sanitárias a serem adotadas, em como acolher os estudantes que vinham de uma situação atípica, que era o isolamento social e toda uma série de consequências que esse isolamento acarretava decorrente da falta de convívio e sociabilidade com colegas e amigos.

No mesmo sentido, os professores entrevistados destacaram que as formações também abordaram sobre a relação entre professor, estudante e realização das atividades remotas, enfatizando os cuidados e precauções a respeito das cobranças frente aos estudantes diante de um possível quadro de impacto emocional, psicológico ou até mesmo psicossomático decorrente da situação de isolamento social.

Formações mais direcionadas à questão prática do trabalho docente, incluindo por exemplo o uso de ferramentas educacionais vinculadas as tecnologias da informação ocorreram a partir do Sistema Positivo de Ensino, mediados por profissionais vinculados ao sistema. Estas formações giraram em torno do uso da já citada plataforma Positivo ON. Nessa plataforma, os professores têm acesso a banco de questões, sendo possível assim, montar atividades e avaliações, disponibilizando de forma online para os estudantes. A plataforma garante ainda o material apostilado utilizado pelo Colégio Tocantins de maneira digitalizada, assim como vídeo aulas com acesso garantido para os estudantes e professores cadastrados na plataforma, o que dentro dos relatos dos professores se constituiu como uma ferramenta aliada para a condução de seus trabalhos.

Para além de formação para o uso da plataforma Positivo On para o planejamento de aulas e a elaboração das agendas de estudo, o Sistema Positivo foi acionado pela escola para ofertar formações a respeito do uso de ferramentas digitais para o ensino online. Quanto a essa questão, o professor Lídio pontua:

Tivemos formação ministrada pela orientação sobre Google Forms que no começo da pandemia ninguém sabia o que era o Google Forms e nós utilizávamos Google Forms pra poder fazer frequência, né? Principalmente no primeiro momento foi utilizamos muito pra fazer frequência, mas teve alguns professores que fizeram a opção por aplicar questionários no Google Forms em vez de aplicar no Positivo On, né? Eu particularmente preferi aplicar no Positivo On, porque ele já te dá as eh, todos os cálculos já, todos detalhados, porcentagem de acerto, porcentagem de erro. Tivemos também formação pra usar a plataforma Google Meet, a do Google Classroom, né? Eh... tivemos também formação pra usar o zoom, mas a escola acabou optando pelo Google Meet (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Outro aspecto relativo à operacionalidade vivenciada pelos professores do Colégio Tocantins e que está diretamente relacionado a questão prática do trabalho docente, volta-se ao fato da autonomia profissional de cada docente, bem como do trabalho de apoio didático pedagógico. Sobre essa questão, evidencia-se nas falas dos entrevistados que a insuficiência de formações veiculadas pelo Estado quanto a questão prática do ensino remoto foi superada tanto pela parceria entre o Sistema Positivo de Ensino, mas também pela rede de apoio estabelecido entre aqueles professores que tinham mais facilidade com o uso de meios informacionais no ensino, como também pelo trabalho realizado pela coordenação pedagógica.

Assim, aqui no CT teve uns dois, umas duas, uns dois, alguns meet, que foi organizado por, pela professora Angela, pelo professor Lídio também que fez um, porque assim, conforme o que um professor ia descobrindo, ele ia fazendo um meet, chamando os colegas e ensinando pros colegas, entendeu? Então foi uma organização dentro da instituição. Colega descobria que tinha uma ferramenta ali que podia ser usada e chamava os colegas, botava o link no grupo, os colegas entravam e aí iam explicarem como fazer. E aí a gente ia se adaptando, o negócio foi andando assim, um ajudando o outro (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

E completa:

Foi bom, viu? Foi na base de apoio. Era uma troca assim: aqueles que tem mais facilidade, eles fuçavam lá e conseguia descobrir um monte de coisa e aí ensinava pra gente. Coisa simples hoje. Hoje é simples, hoje todo mundo sabe fazer um compartilhamento de uma tela, mas naquele contexto não sabia, entendeu? Não sabia o que era meet, não sabia como compartilhar uma tela, não sabia como botar atividade, eu não sabia de nada disso, uma coisa completamente nova (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

O que acaba por transparecer das falas dos entrevistados é que o papel do Estado em relação ao ensino remoto teve mais uma conotação de orientação, cabendo a escola buscar por meios próprios, ofertar formações para a operacionalidade do ensino remoto de maneira online. Por outro lado, cabe aqui destacar que a atuação dentro desta perspectiva de ensino, teve grande destaque as habilidades e experiências profissionais anteriores de professores que já detinham conhecimentos prévios em diferentes níveis de ferramentas informacionais.

A questão do uso de ferramentas digitais dentro do campo educacional é balizada dentro dos dois atores ativos dentro do processo de ensino aprendizagem. As dificuldades e a familiaridade em fazer uso dessas ferramentas é uma realidade que atingem ambos e dependem de aspectos particulares de cada sujeito envolvido no uso desses instrumentos,

como evidenciado nas discussões acima. No caso dos estudantes, para além desse aspecto, outro latente é o relativo ao campo da mentalidade e da disciplina para adentrar dentro de um processo de aprendizagem em que a autonomia e a disciplina sejam elementos fundamentais dentro do ensino remoto.

Em relação a esse fato, nos primeiros encontros com os estudantes de maneira remota mediada pelas aulas via Google Meet, foi necessário estabelecer um diálogo inicial de como funcionariam essas aulas, as plataformas utilizadas, suas funcionalidades e demais aspectos de como ocorreriam as aulas dentro dessa nova realidade de aulas online. Conforme relatado pelos docentes, a relação entre estudantes e os meios utilizados, como o próprio Meet, os questionários do Google Formulários, a plataforma Positivo On e o envio de arquivos via Whats'app e E-mail ocorreu de maneira tranquila, havendo a necessidade de poucas orientações para o uso dessas ferramentas. Isso decorre do fato de muitos alunos, dentro da sua vida particular, terem acesso as tecnologias da informação, como computadores, smartphones, internet e por isso, terem certa familiaridade com esses recursos, como nos indica os índices relativos à condição socioeconômica dos estudantes e que já foi discutido em momento anterior neste texto.

O ponto chave do relacionamento dos estudantes com o ensino online se deveu justamente pelos desafios que o distanciamento acabou por promover, como por exemplo, o comportamento inadequado, os diferentes meios e artifícios para a não participação das aulas via Meet de maneira ativa, apesar de estarem logados na plataforma.

O comportamento no geral, era assim: conversas paralelas no próprio chat né? No geral era isso né? Mas sem muitos xingamentos, esse tipo de coisa, mas no geral era conversa paralela no chat do Google Meet. Mas com o passar do tempo aprendemos a fechar o chat e abrir só na hora que o professor perguntar se tem dúvida, né? E aí aquele aluno, né? Eh que não quisesse falar e quisesse escrever no chat, aí ele ia lá e escrevia, mas deixava [o chat aberto] por um curto período de tempo (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Dentro do ensino remoto, seja ele mediado por tecnologia ou não, uma qualidade fundamental para quem se envereda nessa modalidade de ensino é a disciplina e uma postura ativa dentro do processo de aprendizagem, uma vez que a figura do docente não é constante como dentro do ensino presencial. Mesmo havendo um cronograma de encontros online com os educadores, a carga horária maior destinada para a efetivação do processo de aprendizagem acaba sendo ou deveria ser realizada pelo estudante, munido apenas das orientações da sua agenda de estudos e das orientações decorrentes das aulas

síncronas com o professor e o material didático principal, no caso em questão, a sua apostila do Sistema Positivo. Para o estudante imerso dentro desse contexto de ensino, é necessário maior autonomia para organizar horários e cronogramas de estudos, buscar outros meios para efetivar sua aprendizagem e a partir de sua atuação enquanto estudante, possuir maior disciplina e autonomia diante da sua vida estudantil.

Essa é justamente uma postura que a educação de modo geral já vinha buscando e que ganhou maior força diante das novas competências a serem formadas na educação básica e que o atual documento curricular revela como sendo uma categoria das exigências sociais que a atual conjuntura histórica coloca como elemento característico de um sujeito que se constituirá como capital humano. Indo na contramão, o contexto de operacionalidade do ensino remoto no Colégio Tocantins em relação ao retorno dos estudantes diante do ensino online demonstra a ausência de uma postura de autonomia e de disciplina que é essencial para o processo de aprendizagem, seja no ensino presencial e mais ainda dentro do ensino na modalidade a distância. Nesse sentido, a professora Sheila relata:

[...] no começo até que a coisa começou a fluir, mas já no final era a questão de você falar com ninguém. A sensação era de você falar com ninguém. Tinha turma que ainda tinha quatro alunos que que falavam, né? Que participava, mas é uma sensação de você tá dando aula pra ninguém, tá falando sozinha em frente a um computador. E aí eu muito vejo as pessoas falarem sobre o ensino remoto para os meninos do ensino básico. Eu não, eu não, eu vejo que não tem condições (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

Quando indagada a respeito da participação e entrega das atividades, a professora completa:

Nossa, muito, é igual eu te falei. Dois ou três conseguiam, mas a grande maioria não. Eles não têm maturidade. Esse é outro ponto negativo que veio depois da pandemia. Você falando aí me veio na cabeça, eh justamente a responsabilidade deles pra entrega da atividade. Porque durante a pandemia o aluno, ah ele não deu pra ele fazer, não deu pra ele. Está em casa, ele tá passando por qualquer [coisa], por um período de isolamento, ele tá com problema. Igual muitas crianças, gente, a quantidade de meninos que voltaram pra escola com depressão, você não tem noção (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

O professor Lídio complementa:

Ah.. principalmente acolher o aluno que se manteve isolado, eu me lembro disso também, né? O aluno que se manteve isolado, ele estava, ele.... ele ficou muito longe dos colegas e da escola, então ele poderia chegar com um certo impacto psicológico. Então pedia-se que a gente não fosse tão intenso nas cobranças de conteúdo, na nas cobranças de atividades. Que fosse começando

de maneira, eh... que se fosse cobrando, mas não de... cobrando, cobrar a entrega das atividades, dos trabalhos, mas não de maneira tão intensa, né? (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Ainda sobre a relação dos estudantes e o ensino remoto dentro do contexto do Colégio Tocantins, é necessário aqui destacar a questão da flexibilização quanto ao recebimento das atividades, bem como o trabalho docente dirigido para o acolhimento de estudantes que estavam dentro da realidade de isolamento social e as consequências decorrentes deste para a vida pessoal e estudantil dos educandos. Portanto, esse ponto destacado pela professora é relevante ao passo que reconhece os estudantes como sujeitos que passaram pelas incertezas, medos, receios e o risco sempre à espreita da perda da saúde e de familiares para uma doença ainda pouca conhecida. Dentro dos impactos da pandemia no contexto educacional, esses são aspectos essenciais. A flexibilização quanto ao recebimento, bem como a atenção dos educadores com os aspectos socioemocionais dos estudantes foram inclusive estratégias para a manutenção do corpo estudantil dentro do processo de ensino aprendizagem, evitando assim, a evasão escolar.

Conforme o relato dos professores, essa flexibilização relativa à entrega das atividades ocorreu sobretudo em relação ao cumprimento dos prazos, abrindo margem para a ampliação dos prazos ou até mesmo a implementação do que acabou permanecendo como estratégia ainda presente nos estabelecimentos do ensino, a chamada busca ativa, cujo na qual, a centralidade das ações se concentram no cargo da orientação educacional, sendo que o objetivo central dessa estratégia foi – no período da pandemia – e continua sendo, o de fazer a busca dos estudantes que possuem um alto índice de infrequência.

Outro aspecto a respeito dessa questão está relacionado ao teor e qualidade das atividades entregues pelos estudantes e no caso em específico do Colégio Tocantins, a resolução das atividades na plataforma Positivo ON. Dentro do sistema, os professores podem montar avaliações e atividades, disponibilizando em ambiente de aprendizagem virtual para os alunos resolverem. Essa mesma ferramenta monta para o professor estatísticas de acertos e erros e ainda o tempo gasto para a realização das atividades propostas, com detalhamento de tempo utilizado por questão, bem como o relativo ao tempo geral. Nesse ponto, o professor Lídio fala sobre a realidade por ele vivenciada:

A maioria dos alunos, pelo fato de ser uma atividade que eles podem fazer pesquisando na internet e na apostila, a maioria dos alunos conseguem tirar acima... essa atividade vale dois pontos, né? Conseguem tirar acima de um ponto, né? Dois pontos, a maioria, mas sempre existem aqueles que zeram, que tiram um ponto, tiram meio ponto, tiram oito décimos. Porque fazem rápido

uma coisa que eles têm vinte horas pra fazer, mas fazem essa coisa [avaliação] em questão de segundos. Na minha interpretação, pra fazer, pra voltar para as redes sociais, né? Que é muito mais interessante do que resolver aquelas dez questões de história (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Nas falas dos professores, essa flexibilização adotada para a manutenção da permanência dos estudantes em atividade escolar durante o período da pandemia da Covid-19 deixou consequências para além dos déficits de aprendizagens. Dentro de suas falas, questões como a falta de compromisso e disciplina com a vida estudantil foram ampliadas em decorrência das condições que foram geradas em decorrência do enfrentamento do quadro pandêmico. O trabalho docente para garantir uma maior participação ativa das atividades pelos estudantes dentro da leitura da realidade dos professores entrevistados aumentou, ao passo que o desinteresse dos estudantes é o fator determinante.

Em função da comunidade escolar ter amplo acesso aos meios informacionais, redes sociais e contato direto com a internet e todo o quantitativo de informação que circula na rede mundial de computadores em função da sua realidade socioeconômica, a polarização política e as discussões gestadas dentro do contexto da pandemia ganharam escopo e atingiram a realidade escolar que aqui procuramos apresentar dentro dos objetivos da nossa pesquisa. Para a vida estudantil, um primeiro ponto a ser levado como algo que o período de ensino remoto impactou foi o imediatismo presente no mundo digital. Por outro lado, outra questão foi o acesso a informações diversas. Sendo estas, marcas características do nosso tempo.

Esse imediatismo, inclusive, somado com o processo de flexibilização acima tratado, é uma variável que nos permite compreender essa diminuição do comprometimento e disciplina dos estudantes com as atividades estudantis relatado pelos professores entrevistados. Afinal de contas, em tempos de vídeos curtos, de What's app, Telegram, Instagram e toda uma gama plataformas midiáticas a qual estamos em constante acesso, a linguagem e estética dinâmica das redes sociais e a enxurrada de informações que os meios digitais possibilitam, o resultado não poderia ser outro a não ser o que esse mundo digital imprime e exige: velocidade e imediatismo.

A pandemia, ah... os indivíduos, principalmente os estudantes, eles ficaram muito centrados nas redes sociais durante a pandemia. Eu acredito que os nossos alunos, eles, quando não estavam assistindo as aulas, eles estavam nas redes e aí voltavam, e aí as redes, você vê um vídeo no Instagram ou em outra rede social em questão de segundos, né? E voltaram para cá [a escola] com

uma ânsia pra que as coisas acontecessem nesse mesmo imediatismo, né?
(Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

No mesmo contexto, o acesso a informações diversas, por vezes notícias falsas, sobretudo as ancoradas em visões e objetivos políticos envolvendo diferentes assuntos, com temas flexibilizados e moldados dentro de interesses político eleitoreiros ganharam maior dimensão dentro da situação de pandemia. Dentro dos temas, tópicos relativos à condição de excepcionalidade em saúde pública, como surgimento, responsáveis ou culpados, políticas para o controle da disseminação da doença, tratamento, vacina e todo um discurso por vezes sem a devida fundamentação científica, mas que atendia a uma visão e interesses políticos. Do mesmo modo, temáticas relativas à relação entre passado e presente e, portanto, de natureza histórica, negando e moldando o que a comunidade de historiadores validara como o atual estado da historiografia acerca de objetos do conhecimento histórico como Colonização, Escravidão, Ditadura Civil Militar e toda e qualquer temática que apresenta tópicos de discussões sensíveis no debate político dentro do contexto presente.

Não tão raro, peças de desconstrução histórica, mais elaboradas ou menos elaboradas ganharam espaço dentro do campo dos usos do discurso, moldando e flexibilizando fatos históricos aos interesses e visões de um determinado campo político, fazendo uso da estética e da linguagem digital expressos em redes sociais, plataformas de streaming, invalidando a produção historiográfica acadêmica acabaram que para certo público, ganharam o status de “verdade” histórica, tendo inclusive ampla validação dentro da opinião pública se constituindo assim como um lugar alternativo de conhecimento.

Esse movimento negacionista mais amplo que caracteriza o processo de questionamento do saber científico também ganhou espaço dentro das instituições que são responsáveis para a formação básica e se constituem como lugar de contato entre o que é produzido e atualizado em termos de conhecimento com a população em geral. Isso é evidenciado na fala da professora Sheila ao relatar sobre o seu cotidiano escolar:

Alunos que devido a alguma reportagem que tenha lido ou algum vídeo que tenha assistido na internet, né? Pelo celular, que a gente sabe que esses meninos não assistem jornal, isso é fato, a gente sabe que eles não senta pra assistir um jornal, então tudo que eles têm de notícia é no celular. Então ideias assim, eh, eh, você tá trabalhando um conteúdo sobre ditadura militar no Brasil e a pessoa levantar e falar, não, não, nunca teve, não existiu a ditadura militar, então essas coisinhas aí eles não leem livro, eles vão absorvendo, né? Através de vídeos, de mensagens, de coisas que eles vão vendo no celular e eles não tem capacidade, mas na verdade não é nem capacidade, eles não têm maturidade

pra poder separar o que é verdadeiro, o que é falso, que eles não têm leitura, eles não têm um conhecimento prévio pra poder julgar e falar, e dizer, não, essa informação aqui [não é verdadeira] inclusive alguns sites, né? (Entrevista realizada com a Profa. Sheila, 16/10/2023)

No mesmo sentido, o professor Lídio corrobora com sua fala:

[...]. Por exemplo, na aula sobre ditadura militar quando eu falei que a partir de determinado momento da ditadura, os militares passaram a torturar nas chamadas Casas da Morte eh... e que o presidente durante a pandemia, o Jair Bolsonaro ele, né durante o impeachment né, da Dilma, ele saudou uma dessas casas da morte. Eh... uma aluna que aparentemente, a tendência da família dela é ter uma tendência bolsonarista, ela virou o rosto. O olhar dela era no tom de descrédito daquilo que eu falava, demonstrando muitas vezes que ela só tinha só um caminho de informação, né? Já, já tiveram estudantes que vieram pra mim, eh... me falar que ouviram histórias de Ditadura e de Nazismo contado de maneira diferente do que está no próprio livro deles, né? (Entrevista realizada com o Prof. Lídio Cabral, 16/10/2023)

Em resumo, a operacionalidade das estratégias firmadas pelos órgãos gestores da rede de educação do estado do Tocantins dentro da realidade do Colégio Tocantins foi mediada quase que na sua totalidade por recursos informacionais, sendo isso possível devido as condições socioeconômicas das famílias que fazem parte da comunidade escolar. Por outro lado, para os professores, adaptar para o enfrentamento de um processo de ensino aprendizagem dentro da perspectiva do ensino a distância impôs uma série de desafios. Dentre eles, o acesso a ferramentas para esse fim, assim como a adequação de espaços e a própria utilização de plataformas que foram usadas para ministrar aulas e manter o contato com os alunos de modo a oferecer suporte aos seus estudantes. Por outro lado, desafios vinculados mais diretamente ao próprio fazer docente, como por exemplo o planejamento, o próprio processo de ensino aprendizagem e os desdobramentos consequentes do ensino remoto.

Isolados em suas casas e distanciados do convívio social, estudantes estiveram mais expostos ao imediatismo das redes sociais e distantes de uma rotina escolar que demanda dentro de suas faixas etárias correspondentes, responsabilidade para o cumprimento de uma rotina de estudos. Imersos em um mar de informações, em um período da vida em que a base para a vida em sociedade está sendo construída, sendo o cotidiano escolar elemento fundamental para tanto, estes mesmos estudantes se viram repentinamente sem uma elo basilar para a construção de uma consciência crítica para o tratamento de informações, ao passo em que no contexto histórico atual, discernir entre o

que é uma informação verdadeira ou falsa tem se tornado cada vez mais complexo para aqueles que já se encontram na vida adulta.

5.3 Relatos de professores e suas experiências em meio aos desafios impostos ao Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio

O levantamento da operacionalidade das estratégias para o retorno das atividades educacionais no contexto do isolamento social no CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio ocorreu a partir da entrevista concedida pelo professor Ricardo Almeida Araújo, docente com formação na área de História. Sua atuação possui maior carga horária correspondente a sua formação. O nome citado é fictício, uma vez que o entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no entanto, optou pela confidencialidade de dados relativos à sua identidade.

O professor Ricardo atua como professor desde o ano de 2005. Já trabalhou em diferentes estabelecimentos de ensino. Possui, portanto, ampla experiência da área da docência. É formado em História pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. No contexto da pandemia, estava lotado no CGTI-Fé e Alegria Frei Antônio.

Nessa escola, a operacionalidade das medidas e orientações para o retorno das atividades educacionais assumiram um caráter híbrido. O Centro optou por manter estratégias mediadas por meio analógico, bem como por estratégias em que o uso das tecnologias da informação e comunicação foram empregadas de maneira pontual e limitada. Conforme o relato do professor, esse posicionamento foi adotado justamente pelo fato de que o colegiado de professores assumirem a visão de que o meio digital ofereceria maiores possibilidades para mitigar as dificuldades que seriam encaradas pelos estudantes frente ao ensino remoto. Do mesmo modo, vislumbraram nessa abordagem, um ambiente mais seguro, uma vez que garantia o distanciamento social.

[...] nas reuniões para organizar, planejar o retorno e tudo mais, pensamos em usar os dois caminhos para voltar ao trabalho. Isso porque, porque um dos motivos, porque foi a facilidade em elaborar atividades, usando vídeos da internet. Também seria mais fácil para o aluno continuar estudando sem o professor, né?! Outra facilidade também é porque com atividades online teria menos alunos para buscar os roteiros impressos e isso diminuiria as impressões ne?! Isso era importante porque também pensamos em diminuir a quantidade de pessoas para buscar as atividades (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Na fala do professor, percebe-se a preocupação com a carga de trabalho para planejamento e elaboração dos roteiros de estudo, bem como quanto ao processo de

estudo dos estudantes de maneira remota, em que o professor não estaria disponível da mesma maneira como dentro do ensino presencial. Do mesmo modo, a carga de trabalho para a impressão dos roteiros, bem como os custos operacionais das impressoras para essa finalidade foi levada em consideração. Uma das diretrizes iniciais do Centro para essa questão, foi o levantamento da quantidade de estudantes que teriam condições para ingressar no ensino remoto a partir do uso das tecnologias da informação. Para esse mapeamento, foram considerados a disponibilidade de acesso à internet e aos meios eletrônicos como computadores, smartphones ou tablets.

O professor Ricardo rememora que o quantitativo de estudantes que se declararam como em condições para essa modalidade de ensino remoto não foi a maioria dentre o quantitativo de alunos matriculados no Centro, no entanto, o número de alunos dentro desse perfil foi expressivo e na fala do docente, animador para o ensino remoto mediado por tecnologias.

A partir das primeiras orientações foram então delineadas as estratégias para o retorno. A primeira foi a adoção do roteiro de estudos como documento de referência para o contato com o estudante. No roteiro continha uma página que era padronizado para todos os docentes e deveria conter o a quantidade de aulas que esse roteiro cumpriria, assim como o objeto do conhecimento que estaria em estudo, bem como a descrição da habilidade e o seu código referente. Ainda sobre como esse documento estava estruturado, havia uma seção em que era disponibilizado o contato franco do professor com o estudante. Este contato, conforme as orientações, deveria ser iniciado com um acolhimento no intuito de estreitar, mesmo que de maneira remota, o relacionamento entre o professor e o aluno. Dentro deste contato, o professor deveria descrever de maneira breve, as orientações para realização do roteiro de estudos.

Os roteiros tinham uma parte em que fazíamos um acolhimento, puxava uma conversa com o aluno. Isso era orientação, sabe, para diminuir, diminuir [...] aquela coisa do isolamento, como é que se diz?. Era preciso fazer o aluno se sentir dentro da escola, ter contato com os professores. [...] dentro do meu roteiro eu perguntava como que ele estava, se estava tudo bem. Deixava espaço para que se ele [o aluno] quisesse responder, ele podia responder. Era assim! (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Nesta folha inicial, ainda continha as datas limites entre o recebimento e a devolução do roteiro de estudo. Essas datas limites cumpriam uma periodicidade de quinze dias. Durante esse período, os estudantes realizavam as atividades propostas dentro do roteiro de estudo. Os professores, por sua vez, corrigiam os roteiros de estudos

recebidos, planejavam e elaboravam os roteiros a serem entregues nas datas previamente marcada, conforme o cronograma estabelecido para o atendimento do cronograma elaborada dentro da periodicidade acima referida.

Para o atendimento da parcela de estudantes que optaram pelo ensino remoto mediado por tecnologia, inicialmente a estratégia adotada foi a criação de grupos de What's app por turma, inserindo o contato de estudantes, pais ou responsáveis nestes grupos. Os grupos foram uma importante estratégia utilizada pela escola, pois,

[...] era nos grupos que nós, os professores e a escola se comunicavam, né?! Com os estudantes?! Nesses grupos era colocado os comunicados sobre a entrega de roteiros. Tinha um professor que fazia os comunicados. Os comunicados eram em imagens [...] fotos, né? E em pequenos vídeos. Era nos grupos que também colocava os roteiros para os alunos, daí eles respondiam e mandava de volta pelo nosso What's app (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Os grupos foram importantes vias de comunicação entre os professores e os alunos. Dentro dos grupos, os estudantes poderiam iniciar uma conversa particular com o professor no intuito de pedir esclarecimentos sobre as atividades a serem desenvolvidas. Para o professor, por outro lado, seu trabalho poderia ser ampliado para o regime de tempo integral, uma vez que os estudantes poderiam entrar em contato com o professor fora do horário regular das atividades profissionais do docente.

Os estudantes que foram atendidos a partir dos meios digitais, acessavam os roteiros através dos grupos das turmas no What's app. Conforme o relato do professor, estes roteiros eram disponibilizados nessa plataforma no mesmo dia em que os roteiros impressos eram entregues. Todos os professores, independente se tinha alunos que faziam a devolutiva por meio digital ou não, deveria postar seus roteiros nesse meio. Indagado se os roteiros disponibilizados em meio digital eram diferentes dos impressos, o professor responde:

Não. No geral penso que os roteiros não tinha diferença. Seria dois trabalhos se fosse assim. Fazer um roteiro impresso e um roteiro, como é que se diz? [...] digital. Os roteiros que eram postados geralmente eram os mesmos que foram entregues impressos. Os professores postavam em pdf ou em formato de word mesmo. Os meus roteiros mesmo eu colocava links de textos, né? Eu gostava mesmo era de colocar vídeos aulas do Youtube. As vezes demorava achar uma vídeo aula adequada. Depois fiquei imaginando que para o aluno que recebia o roteiro impresso, era difícil ele digitar toda aquele link ou talvez nem sabia que tinha como fazer isso, né?! Para o aluno que recebia o pdf, ele podia clicar e ir direto para o vídeo. Isso não dava para o que recebia impresso. Daí fui pensar em um jeito de facilitar esse acesso e descobrir como fazer um Qr Code com o endereço, com o link do vídeo. Acho que isso facilitou para o estudante

que recebia o roteiro impresso para acessar as videoaulas de apoio que tinha, que eu colocava nos meus roteiros (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Os alunos recebiam os roteiros via Whats´app, resolvia as atividades propostas no roteiro de estudos e tirava as fotos das resoluções das atividades. As fotos eram então enviadas para o professor e este realizava as correções. De modo geral, o professor pondera que a interação entre professor e aluno se dava nesse sentido, tanto em relação a devolutiva das atividades pelo aluno para o professor, bem como esclarecimentos para a realização do roteiro de estudos,

Em relação a formação continuada e as atividades online, o professor destaca que:

[...] só que depois que tivemos uma formação com um pessoal da DRE, alguns professores chegaram a fazer roteiros com o google forms. Eu mesmo me animei em fazer, pois tinha como facilitar a correção das atividades, dos roteiros. Só que formatar, [...] hmm, elaborar um formulário e um roteiro era trabalho dobrado. Pra mim valeria a pena se a maioria dos alunos fizesse as atividades online, mas isso não aconteceu aqui [...] (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Quando comparado o relato de experiência do professor Ricardo, com as demais entrevistas dos professores das outras realidades escolares em que nossa pesquisa foi realizada, há aproximações e um ponto de distanciamento. No Colégio Tocantins, as formações voltadas para metodologias de ensino dentro da perspectiva remota mediada por tecnologias tiveram lugar a partir do Sistema Positivo, com profissionais da editora como mediadores. Em relação as formações da Secretária da Educação e Cultura do estado do Tocantins, as formações tiveram um caráter mais orientador em como realizar o retorno, seguindo os parâmetros já trabalhados a esse respeito no capítulo dois. No máximo, apresentavam horizontes de possibilidades, apresentando por exemplo, conceitos das características do ensino remoto, como as chamadas metodologias ativas, assim como apresentando plataformas e ferramentas digitais sem orientações dentro de um sentido prático. Dentro da fala do professor do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã, o CEMIX, o tom a respeito das formações se repete, sobretudo em relação as orientações sobre o retorno das atividades escolares. Do mesmo modo ocorre CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio e isso é evidenciado na fala do professor Ricardo. Esse alinhamento dos relatos se deve ao fato de que as formações oriundas da SEDUC-TO ocorreram naquele contexto de maneira remota, através de lives que eram abertas a todos os servidores dos estabelecimentos de ensino que atuariam para o retorno das atividades educacionais.

O distanciamento é justamente ao que se refere nas formações adicionais e que objetivaram instrumentalizar os professores para a realização do ensino remoto mediado por tecnologias. Nessa perspectiva, as formações que melhor instrumentalizaram os profissionais docentes no Colégio Tocantins, ocorreram principalmente a partir do Sistema Positivo. No CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio ocorreu a partir da parceria entre a unidade escolar e a Superintendência Regional de Ensino de Miracema – SRE por meio da Assessoria de tecnologias e mídias educacionais. Esse fato nos leva a inferir que as formações adicionais e mais específicas para os interesses da escola foram gestadas a partir da gestão escolar e pedagógica, observando inclusive a realidade escolar. No caso das duas escolas que viram a possibilidade de operarem o ensino remoto mediado por tecnologias da informação, buscaram dentro da sua esfera de atuação e autonomia, sanar de alguma forma as possíveis dificuldades para a atuação docente a partir desse meio.

Conforme o professor Ricardo, com o passar do tempo, o número de estudantes que optaram por receber as atividades de modo online foi diminuindo. Destaca que isso ocorria pelas dificuldades relativas ao acesso. Muito dos estudantes realizavam as atividades através do celular smartphone e alegavam que o tamanho da tela era um elemento que dificultava a realização das atividades. Por vezes, os pais também se queixavam do volume de postagens face à limitada capacidade de processamento e armazenamento dos dispositivos já referidos. Do mesmo modo, pais que possuíam mais de um filho matriculados no estabelecimento de ensino, perceberam que seu aparelho era insuficiente para a demanda do uso particular e a disponibilização do aparelho para seus filhos realizarem as atividades escolares.

Por outro lado, o professor relata um dado curioso ainda sobre essa questão. Na medida em que o ensino remoto avançava, os pais ou responsáveis foram deixando de buscar os roteiros. Face a isso, o número de estudantes foi aumentado, substituindo os responsáveis nesta tarefa. Desse modo, o momento de entrega dos roteiros foi um momento de encontro entre amigos e colegas, mesmo que ainda de maneira limitada em função das regras sanitárias decorrentes da situação de pandemia. Desse modo, o número expressivo de estudantes que optaram em realizar as atividades de maneira online foi diminuído com o passar do tempo. No entanto, o docente destaca que enquanto durou o ensino remoto, os roteiros continuaram sendo postados nos grupos de What's app, assim como todo o esforço de comunicação entre o estabelecimento de ensino e a comunidade escolar por meio das redes sociais do Centro.

Esses espaços foram utilizados para o cumprimento de algumas ações previstas no documento Político Pedagógico de cunho transdisciplinar. Como por exemplo, os casos que são relatados pelo professor entrevistado:

Olha, teve uma professora das linguagens que realizou uma live sobre a festa junina. A escola aqui sempre realizou a festa junina, com quadrilha, barracas e tudo mais. É uma das festas juninas do calendário de festas juninas da cidade e isso já ocorre já tem muito tempo. O nome da festa é o Caipifya. Durante a pandemia, essa professora resolveu fazer uma live para não deixar passar em branco. Ela organizou tudo. Decorou o auditório. Se fantasiou e chamou alguns alunos. Tinha que ser pouco né, porque ainda estava na pandemia, no isolamento. Parece que foi até uma aluna que ajudou ela a fazer a live, pelo [...] não sei se posso falar por aqui [...] o Instagram (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

E complementa:

Eu mesmo, na semana da independência, editei uma série de vídeos sobre a vida de algumas heroínas da independência. Eu descobri um aplicativo de celular que anima uma imagem. Baixei imagens da Joana Angélica, [...] humm, deixa eu ver [...] da que entrou no exército como homem [...] hummm, Maria Quitéria e outra que não lembro o nome agora, sabe né?! Baixei as imagens, né?! Escrevi uma pequena biografia e pedi uma aluna para narrar, como se ela fosse uma das heroínas. Editei os vídeos e daí parecia que elas falavam através da voz da aluna que chamei para fazer os vídeos. Daí postei em todas as redes da escola. Uma heroína a cada dia. (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Em relação aos roteiros impressos, havia todo um cronograma para o planejamento, elaboração dos roteiros, validação dos mesmos pela coordenação de área e a impressão destas ferramentas didáticas. A impressão foi realizada pelos coordenadores de cada área. Essa estratégia foi adotada no intuito de diminuir o volume de pessoas em um espaço limitado no intuito de respeitar as diretrizes sanitárias vigentes no contexto. Do mesmo modo, a operacionalidade para a entrega dos roteiros era obedecida essas mesmas orientações. As atividades eram entregues em quatro locais distintos. Um era fixo e ocorria dentro das instalações prediais do CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio. No intuito de atender os estudantes indígenas e os alunos residentes na zona rural do entorno do município de Tocantínia, foram estabelecidas rotas para a entrega dos roteiros para este público. Para esse objetivo, três equipes eram formadas. Duas eram destinadas para as rotas dentro das terras indígenas e uma equipe fazia a entrega para os estudantes residentes em chácaras no entorno da cidade. Os professores se deslocavam fazendo uso dos coletivos da empresa responsável por prestar o serviço de transporte escolar. As rotas nas aldeias foram estabelecidas a partir do quantitativo de alunos matriculados no Centro. Desse modo, o percurso dentro do território indígena finalizava dentro das maiores aldeias

próximas a zona urbana, como a aldeia Salto e Porteira na Terra Indígena Xerente e a Aldeia Funil, na Terra Indígena Funil.

Dentro do processo de entrega e recebimento dos roteiros, os procedimentos sanitários eram observados. O distanciamento social era aplicado e o uso dos equipamentos de segurança individual como máscara, luvas ou álcool em gel era uma orientação a ser seguida à risca. As equipes eram formadas a partir do voluntariado. No geral, os profissionais que faziam a entrega dos roteiros trabalhavam em regime de rotatividade. Para esse trabalho eram observados critérios como idade, condições de comorbidade e demais características referentes aos grupos de risco em relação ao desenvolvimento da doença quando esta manifesta no organismo de quem eventualmente adquirisse a enfermidade. Os professores que se enquadravam em tais características realizavam atividades profissionais em que o contato com outras pessoas era mínimo. Em alguns casos, o trabalho era desenvolvido inteiramente de maneira remota, caso esse ou aquele profissional, bem como integrantes do seu núcleo familiar se enquadrava no grupo de risco.

Tinha professores que ajudava a organizar os roteiros nas pastas. Pra você ter uma ideia, tinha uma equipe que distribuía e organizava os roteiros por aluno nas rotas para a entrega. Também tinha outra equipe para separar os roteiros e organizar por turma para facilitar a vida do professor, quando, quando ele ia buscar os roteiros para a correção. Então, foi assim, [...] como é que posso dizer? Hmm [...] Foi um verdadeiro trabalho de equipe (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Como já apresentado, quando era entregue os roteiros para os alunos, era também coletados os roteiros que estavam sobre a posse dos estudantes para o estudo remoto. Esses roteiros eram então armazenados por um período de no mínimo três dias. Era recomendado que os professores aguardassem esse prazo, pois era uma medida para minimizar a possibilidade de contágio a partir das atividades. Após esse período, uma equipe, envolvendo inclusive integrantes da orientação escolar realizava a separação dos roteiros conforme componente curricular e turma. Em seguida, cada professor se deslocaria para a escola para fazer a retirada dos roteiros, realizar as correções e os devidos registros. Conforme relatado, a participação da orientação nesse processo se dava inclusive pela necessidade de já nesse momento fazer o levantamento dos estudantes que estavam inseridos dentro do processo de ensino aprendizagem dentro da perspectiva do ensino remoto. A ausência de dados sobre o recebimento e entrega de pastas com roteiros de alunos devidamente matriculados requeria a ação da equipe multiprofissional da

orientação escolar dentro da chamada busca ativa. Essa estratégia foi utilizada no contexto da pandemia – e continha sendo utilizada – como medida para combater a evasão escolar.

Nos roteiros tinha lá o total de aulas que ele valia. Por exemplo, os meus tinha a carga horária de oito aulas. Se o aluno não devolvesse o roteiro, quer dizer que ele teria essas oito faltas em História [...] isso porque o roteiro era feito para quinze dias, então, duas semanas, né?! (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo aos vinte dias de novembro de dois mil e vinte e três, sala das Coordenações de Áreas do CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio, iniciada às nove horas e trinta e três minutos).

Essa questão se encontra inclusive dentro das orientações relativas à flexibilização da carga horária, cumprimento dessa carga horária e avaliação. Isso se manifestou até mesmo dentro do Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE. Esse sistema durante o período do ensino remoto, não fechava conforme o encerramento do bimestre para a inserção de dados referentes a frequência, planejamento, objetos de conhecimento (conteúdos) e notas nos estudantes. Ele permanecia aberto durante todo o período letivo de atividades escolares. Essa estratégia se deu no intuito de que caso o aluno que não estivesse frequente, – frequência essa que era garantida mediante a entrega dos roteiros – porventura, a partir inclusive da já referida busca ativa, o estudante apresentasse os roteiros em atraso, o professor deveria inserir os dados referentes a esse estudante de frequência, assim como informações decorrentes dos processos avaliativos no sistema de gerenciamento mesmo após o fechamento do bimestre. Ao falar sobre a participação dos estudantes nas atividades remotas, o professor relata:

Tivemos casos de alunos que sumiram da escola, não entregavam ou buscavam os roteiros. Também teve caso de aluno que por alguma situação atrasava [...] a entrega dos roteiros e daí essas situações [...] esses casos ficavam na tal da busca ativa, com o pessoal da orientação. Exemplo: o aluno podia ficar um bimestre todo sem entregar os roteiros, a atividade. Se ele por conta própria ou por causa da busca ativa apresentasse as atividades atrasada, nós [...] hmm, tinha que fazer os registros no SGE (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Conforme a documentação referente a busca ativa e como ela deve/ria ser realizada dentro da realidade escolar, a orientação consiste em que toda a equipe escolar deve/ria se envolver no processo. Professores, gestão escolar e coordenação pedagógica dentro de suas respectivas funções atuam/ram em conjunto, sobre a coordenação do trabalho da equipe multidisciplinar da orientação educacional.

Para a escola, apesar do abandono paulatino das atividades mediadas por tecnologias e embora as metodologias didáticas não variaram tanto assim, o período da pandemia e o ensino remoto deixaram consequências positivas para a escola em relação ao

acesso à tecnologia. Isso se evidenciou em como essa questão é tratada no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Bem como na aquisição de bens materiais voltados para o uso da tecnologia dentro das práticas docentes. Conforme o professor, isso se deve ao fato de como a comunidade escolar fez uso das redes sociais para manter a plena comunicação com pais, alunos e a comunidade em geral.

A ideia era mostrar que estávamos aqui. Sempre em algumas datas comemorativas tinha alguma postagem. Uma imagem, um comunicado ou outro. Teve colegas que aprenderam a fazer postagens, editar vídeo, aprenderam a ser digital influencer ne?! Coisa que tá em alta aí né [risos]. Como eu disse antes. Eu fazia, eu fiz vídeos sobre a participação feminina. A colega uma live sobre festa junina e esses são alguns exemplos. Tivemos outros e ainda hoje usamos muito nossas redes. Os 9º anos não saíram sem uma homenagem, mesmo que simples, mas eles não podiam sair em branco. Nesse ponto aprendemos muito, mas assim, nem todos tinha facilidade em usar ou fazer essas coisas. Cada um é cada um. Tem aqueles que tem mais facilidade e tem aqueles que se esforçam para aprender e nós sabemos, né [...] que tem aqueles, hmmm, mais tradicionais, enfim, é isso! (Entrevista realizada com o Prof. Ricardo, 20/11/2023)

Conforme a fala do professor e em paralelo com o PPP da escola, podemos inferir que o investimento em equipamentos tecnológicos²¹ para além da disponibilidade de recursos advindos da Fundação Fé e Alegria, foi também uma espécie de reconhecimento das boas práticas docentes, assim como também um incentivo para que metodologias didáticas mediadas por tecnologias, façam parte do cotidiano e da rotina do processo de ensino aprendizagem dentro do CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio.

5.4 Relato docente e suas experiências em meio aos desafios impostos à escola CEMIX-Warã

Durante o período em que esta pesquisa foi realizada, havia dois professores atuando na área de Humanas desta escola, sendo um com formação específica em História e o outro em Geografia, ambos da etnia Akwê-Xerente. O mapeamento da atuação docente dentro dessa realidade escolar se deu a partir de entrevista com um docente com formação em História, como delimitado pelos nossos objetivos.

O professor Edilberto Waikairo Marinho Xerente possui formação em História pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Em 2023 ingressou como aluno regular do PPGHispan. Atua como profissional da educação desde o ano de

²¹ Essa questão é melhor desenvolvida no capítulo anterior, quando tratamos da caracterização da realidade escolar do CGTI – Fé e Alegria Frei Antônio.

2015. Dentro da sua experiência como docente, atuou como secretário escolar, professor e em 2024 ocupa a função de professor coordenador de área, atuando entre as funções de professor regente e coordenando o trabalho docente da área de humanas. Ainda em relação a experiência do professor, é importante destacar que sua atuação sempre ocorreu dentro da educação escolar indígena.

No CEMIX – Warã, o professor Edilberto possui atuação desde o ano de 2017, e passou a atuar como coordenador de área no ano de 2023. Dessa maneira possui lugar de fala por ter atuado como docente no período da pandemia. Em relação aos momentos iniciais da pandemia, ele faz o seguinte relato:

O nosso povo, praticamente, quando recebeu essas notícias, né? Da vinda crescente, né? Dessa doença, né? Covid-19. O povo se apavorou, né? Apavorou bastante e aí muitos familiares se isolaram nas matas né? Mais longe possível da cidade, né? Do centro, das localidades onde tem numeração maior de pessoas circulando. E aí, a escola veio e tomou alguma atitude né, também, pra, como é que se diz, [...] eh prevenir os nossos alunos, né?! Nossos alunos não tinham como mais continuar a frequentar a aula em conjunto na sala de aula, porque senão, todos seriam contaminados, né? Começava de um e todos se contaminariam. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Dentro da fala do professor fica evidente que os mesmos receios que recaiam sobre a população urbana, assim ocorreu entre o povo Akwê. Assim, também para os professores do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente logo ficou evidente que a suspensão das aulas seria uma ação a ser adotada também dentro das terras indígenas.

Sim, no auge dessa pandemia o governo tomou essa medida de suspender todas as aulas da rede estadual e a escola indígena, como estadual, teve que paralisar também, porque não tinha como mais e aí veio algumas medidas por parte do governo para dar continuidade com o estudo. Os alunos não podiam ficar prejudicados. Então teve que dar oportunidade de forma remota. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Para minimizar os prejuízos decorrentes da suspensão das aulas de maneira que atendesse as medidas sanitárias, o ensino remoto também se tornou uma realidade dentro da escola indígena. O retorno no CEMIX-Warã foi semelhante em muitos aspectos e da mesma forma, os receios quanto a estratégia do ensino remoto também se fez presente entre os professores dessa escola, uma vez que a condução do trabalho docente se daria de maneira completamente diferenciada ao que era de costume. Dúvidas, incertezas, receios e medos sobre como seria esse retorno era uma constante.

Desse modo, a formação para o enfrentamento dessa nova realidade de ensino era fundamental, uma vez que esse processo permitiria a aquisição de conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos alinhados com a prática do ensino remoto, o que proporcionaria aos educadores, as ferramentas necessárias para compreender as necessidades desse que seria a sua nova realidade de trabalho. No entanto, o professor Waikairo se posiciona da seguinte maneira quanto a essa questão:

Não teve formação, né? Mas sim teve orientações, né. Com intensas reuniões via internet, né? A orientação era basicamente, entrar na realidade dos nossos alunos, né? Eh [...] Vendo eles em todos os sentidos mesmo, a situação dos nossos alunos. Teve essas orientações, né? Para que possamos continuar com as aulas né?! Pra não prejudicar nossos alunos (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

A afirmação do professor destaca uma situação recorrente identificada em outras realidades mapeadas em nossa pesquisa: a falta de formações adequadas para lidar com os desafios do ensino remoto. Posto de outra maneira. O que era esperado como formação, nos moldes como discutido acima, acabaram mais como sendo um conjunto de orientações do que fazer e não fazer, assumindo mais um tom prescritivo do que formativo. O que, de certo, não oferecia condições práticas para o trabalho docente. Quando muito, diante de proposições didáticas, estas eram apenas apresentadas como margem e horizonte de possibilidade, não havendo o aspecto pragmático da formação. Nesse sentido, ferramentas e possibilidades didáticas eram superficialmente apresentadas.

A fala do professor reflete o posicionamento dos outros docentes entrevistados. As chamadas formações, na prática, assumiram mais um caráter de orientação sobre as medidas a serem adotadas do que um processo formativo genuíno, capaz de preparar os professores para operacionalizar efetivamente seu trabalho no contexto do ensino remoto. Essa questão evidencia a responsabilidade que foi atribuída às instituições de ensino e aos seus profissionais para a adaptação dessas orientações e pela busca de soluções e métodos didáticos mais eficazes para o contexto de ensino dentro do isolamento social.

No entanto, o professor pondera que tais orientações foram salutares na medida em que ofereceram condições operacionais básicas para o retorno. Entre as orientações destacadas pelo docente, estão aquelas relacionadas às medidas sanitárias a serem adotadas, bem como à abordagem do trabalho docente fundamentada nos princípios de uma educação que ultrapasse o âmbito acadêmico, considerando o desenvolvimento integral dos alunos diante das circunstâncias desafiadoras do ensino emergencial:

A gente, professores, eram orientados a usar máscaras, né? Que era muito importante usar máscaras, não podia ir sem a máscara, né? Das principais prevenções. E sobre a forma de avaliar também, né? Como deveríamos avaliar nossos alunos, né? Entendendo a situação, né? E sempre a equipe focada, né? Nos nossos alunos, na situação dos nossos alunos, né? Como é que ele tá? Como é que ele tá mentalmente, né? A família dele? E como é que foi o rendimento dele, né? Em relação a isso, né? Eh sabendo de todas essas situações, né? Durante a pandemia, né. Muitas famílias, muito dos nossos alunos perderam suas famílias, né? É entendendo [ESSA SITUAÇÃO] que também avaliamos a partir da situação dos nossos alunos, né? Não podíamos reprovar sem saber o porquê o aluno não fez a atividade e o porquê não entregou no tempo certo. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Assim como no Colégio Tocantins, o CEMIX oferta atendimento dentro do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Atuando dentro das orientações para o retorno das atividades educacionais dentro de uma margem de segurança na situação de pandemia, o Centro de Ensino Médio Xerente realizou esse retorno de maneira escalonada. Inicialmente retornou com os estudantes matriculados na terceira série do Ensino Médio. As turmas foram divididas em dois grupos no intuito de realizar o revezamento entre o quantitativo de estudantes que estavam retornando, com a finalidade de diminuir o contato social e melhor adaptação dos espaços físicos das salas de aula e da escola de modo geral para a manutenção do distanciamento social. Esse revezamento entre os grupos ocorria semanalmente. A estratégia de ensino adotada para esses grupos era o do Ensino Híbrido. Desse modo, enquanto um grupo era atendido de maneira presencial na escola, o outro grupo de estudantes davam sequência aos estudos com atividades remotas, através de roteiros de estudos.

Esse retorno escalonado foi no sentido decrescente, atendendo a ordem dos mais velhos para os mais novos. Dessa forma, como afirmado anteriormente, retornaram inicialmente à terceira série, posteriormente a segunda e por fim, a primeira série do Ensino Médio.

O trabalho dos professores em relação aos roteiros ia desde a sua elaboração, entrega, correção, avaliação e devolutiva dessas atividades para os estudantes. Estes roteiros eram entregues periodicamente. De acordo com o relato do professor Edilberto, esses roteiros tinham prazos para a permanência com os alunos para estudo e resolução das atividades, que eram fixados conforme critérios estabelecidos pelo colegiado de professores. Havia roteiros que o período entre a entrega e o recebimento possuía o prazo de quinze dias. Por outro lado, tinha roteiros que o limite de tempo que permanecia com o estudante era de um mês.

No Ensino Fundamental a retomada das atividades escolares ocorreu de forma totalmente remota, não havendo atendimento presencial em sala de aula com o professor. Os alunos prosseguiram seus estudos somente através dos roteiros. Devido a questões inerentes a realidade do Centro de Ensino Médio Indígena, não houve uso de meios digitais como recursos metodológicos. Os roteiros eram entregues impressos. Dentre as questões, a realidade socioeconômica é um fator determinante. Nesse ponto, o professor Edilberto corrobora com o que já foi tratado em momento anterior neste texto.

Acho que a maioria é nessa parte, né, da vulnerabilidade social né, porque eh [...] sabemos que a condição nossa não é das melhores. Muitos tem necessidade. Dependem do auxílio do Governo Federal, né? Que é o Bolsa Família, né? É e é isso. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Essa questão está em sintonia com outro fator que ajuda a compreender a escolha da opção didática não mediada por meios digitais. Esse fato é relacionado ao acesso à internet. Nesse sentido, o professor faz o seguinte relato:

No período da pandemia, tudo era novidade pra todos, né? Profissionais da educação, principalmente né? Que estava despreparado para vivenciar aquele período, de isolamento, e nós, eu, como professor, também tive essa dificuldade, né? Principalmente de comunicar, né? Eu não tinha internet na aldeia. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

E complementa:

Eu não tinha internet fixa, mas eu tinha que dar um jeito de preparar aula, né? Eu ia na casa do vizinho quando não tinha internet em casa de dados móveis que era péssima na aldeia. Dados móveis não pega bem na aldeia. E a via satélite também, só pega via satélite, né? Na aldeia também que é um dos piores sinais também, né, de Internet, que é via satélite que não é não era boa também. A qualidade da internet foi um desafio também né? Que a gente depois, já finalizando, eu fui instalar uma internet pra mim, que já estava finalizando a pandemia. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

A qualidade de acesso à internet dentro da escola era limitada. O serviço que oferece esse recurso é o mesmo que o professor relatou acima como ineficiente. Dessa forma, tanto professores e alunos não tinham a oferta dessa importante ferramenta devido a debilidade do sinal da internet via satélite disponibilizado no Centro:

É um sistema que até hoje funciona através de satélite. É um sinal que trava muito, né? Não era boa. Até hoje! [sobre a qualidade da internet na unidade escolar]. Teve colegas que participava da reunião daqui né, mas não participava direito, porque internet não colaborava: caia, sumia imagem, sumia o áudio, né? (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

A realidade social e econômica dos estudantes do CEMIX-Warã, bem como a dificuldade de acesso à internet são pontos centrais que motivaram a escolha pelos roteiros impressos como estratégia para o retorno das atividades escolares. No entanto, com isso, outros desafios apareceram. Dentre eles, a organização de toda uma logística para a entrega e recebimento dessas atividades. Principalmente pela situação dispersa dos estudantes por todo o território da reserva indígena Xerente.

O CEMIX-Warã está localizado entre as duas grandes áreas indígenas, a Funil e Xerente, o que garante uma relativa centralidade quanto a sua posição geográfica. O mapa que segue nos permite uma melhor visualização e compreensão da localização do Centro de Ensino Médio Indígena.

FIGURA I – Mapa da localização do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente



Fonte: Pereira, 2024

Como se pode observar, a localização do Centro ainda é privilegiada por sua proximidade com a zona urbana de Tocantínia, bem como pela proximidade com a sede da sua respectiva Superintendência Regional de Ensino, que é localizada em Miracema do Tocantins. Outro fator que garante essa centralidade e é o mais importante, é o fato da

sua sede ser interligada através de vias vicinais que promovem o acesso as diferentes aldeias de onde partem seu alunado. Mesmo com essa posição centralizada, os estudantes percorrem grandes distâncias para chegarem à escola. Apesar disso, a localização da escola foi um fator facilitador na medida em que o esforço logístico envolvia a entrega e o recebimento das atividades remotas em aldeias-chaves, em dia e horário previamente definido. Esse trabalho foi realizado da seguinte maneira:

Nós professores mesmo eram convocados né? Uma parte ia [...]era dividido por regiões mesmo. Aqui tem cinco regiões aqui nos Xerentes, né? Tem a Xerente que fica aqui abaixo, no [na margem] do rio Tocantins. A aldeia Porteira, a aldeia Salto. Essa região aqui que margeia o rio. Aí tem a Funil também pra cá, que é outra região e é próxima de Tocantins que é na beira do rio [Tocantins] também. E tem a mais distante, né? Que é Rio Sono, né? É a distância de Palmas daqui. Setenta quilômetros. E tem pra cá também, a região Kupré. A região Brejo Cumprido. Então era assim. Era dividido os professores né? Por exemplo, meu grupo, eh [...] de dois professores ou três, ia pra Rio Sono no coletivo. No coletivo disponibilizado, né? E outro, outro grupo ia pra região, eh[...] Funil, eh [...] Porteira, enfim. Foi assim que funcionou (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Dentro desse procedimento, uma série de cuidados e medidas sanitárias foram adotadas. Conforme o relato do professor, dentre essas medidas estavam o distanciamento social, o uso de máscara, a higienização constante das mãos com álcool em gel. Em relação ao local para o encontro dos professores com os estudantes, este era escolhido conforme a ventilação, buscando sempre locais mais arejados e espaçosos para garantir o distanciamento social.

A realidade prática desta estratégia demonstrou outros desafios para além das distâncias percorridas e os procedimentos para minimizar as possibilidades de contágio. As características, bem como a vida prática e cotidiana do alunado atendido pelo CEMIX-Warã teve influências quanto aos desafios encontrados na operacionalização do ensino remoto desta instituição de ensino. Dentre estes desafios, o professor destaca:

Porque sabemos que aqui a escola fica no centro da reserva, onde estuda pessoas de todas as aldeias, né? A maioria de todas as aldeias. São mais de cento e poucas aldeias e aí tivemos muita dificuldade na hora de entregar os roteiros, né? Por que que era difícil? [pergunta retórica] Porque um aluno que estudava na aldeia Salto, por exemplo, no outro mês já estava noutra aldeia. Foi pra lá e agora frequentava aquela aldeia e aí o roteiro ia naquela aldeia, mas o aluno não estava mais lá e aí foi uma grande dificuldade pra gente distribuir, é assim, cem por cento, né? Dos roteiros, né? Foi uma das dificuldades que enfrentamos com essa pandemia. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Para superar esse desafio, uma das medidas adotadas foi a disponibilização dos roteiros aos estudantes que não puderam ser encontrados no momento da entrega das atividades remotas, no polo de educação indígena localizado na cidade de Tocantínia. Essa estratégia, aliada aos esforços de comunicação, abriu possibilidades para os estudantes que, devido à situação mencionada anteriormente, não tinham acesso ao conjunto completo de atividades e roteiro de estudos para dar continuidade aos seus estudos. Dessa forma, esses estudantes puderam retirar suas atividades no polo.

A partir do relato do professor, podemos afirmar que a resposta dos estudantes às estratégias adotadas pela unidade escolar durante um período de ensino remoto foi satisfatória em relação ao engajamento dos alunos diante das atividades. Ele destaca a importância da participação dos alunos e menciona que boa parte deles entregavam as atividades no prazo estabelecido. Essa cooperação foi essencial para que os professores pudessem avaliar os estudantes de maneira adequada e cumprir os prazos para a inserção de notas no sistema, incluindo a frequência. No entanto, o entrevistado menciona que uma minoria de alunos não entregava os roteiros, levando os professores a recorrerem ao orientador educacional para entender as razões desse fato. Algumas justificativas incluíam problemas para receber os materiais ou falta de acesso às informações. O entrevistado também destaca possíveis atitudes inadequadas ao comportamento dos alunos diante do ensino remoto, sugerindo comportamentos desafiadores por parte de alguns diante o recebimento e devolução dos roteiros

Por esse motivo, no momento da entrega e recebimento dos roteiros era orientado que fosse feito o controle dessas ações. Cada aluno que recebia e fazia a entrega de roteiros deveria assinar uma lista de controle desse ato. Essa lista era utilizada pela orientação educacional para a realização da busca ativa, assim como também era utilizada para eventuais questionamentos originários dos estudantes quando estes por vezes assumissem comportamentos inadequados, colocando em dúvida o ato de receber e devolver as atividades remotas.

Cabe aqui fazer um adendo, deixando claro a centralidade do papel dos roteiros diante do ensino remoto. Para além do prosseguimento dos estudos e mecanismo de avaliação da aprendizagem, essas atividades eram documentos comprobatórios que tinha a função de viabilizar a integralização da carga horária anual de cada componente

curricular. Nesse sentido, o trabalho da orientação educacional na chamada busca ativa foi fundamental.

Ainda em relação a participação dos estudantes quanto ao recebimento e entrega dos roteiros de estudo, o professor relata o inexpressivo uso de meios digitais. Estes por vezes foram adotados tão somente como canal de comunicação. Desse modo:

A maioria dos nossos alunos quando perdia atividades ou atrasava, eles comunicavam eh [...], diretamente ao professor né, através de mensagem de celular, né? [...] Do WhatsApp, Facebook. Eles avisavam que, [...] para a escola, os professores. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Sobre o uso desses canais de comunicação, o professor acrescenta:

Poucos alunos me mandaram mensagem pra mim explicar direito, né? Eh [...] sobre o conteúdo, né? Que foi repassado. Mas na maioria das vezes, não procuraram, né? Alguns procurou pessoalmente, né? Pela mensagem no what's app, celular também, Facebook também. (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Essa realidade é reflexo inclusive das condições existentes dentro da realidade escolar. Ao compartilhar sua experiência como professor, destaca o uso de recursos tecnológicos em sua prática de ensino. Menciona a utilização de Datashow para apresentar documentários e filmes relacionados aos conteúdos abordados. No entanto, ressalta a carência de recursos didáticos na escola, como biblioteca e Datashow, sendo disponibilizados de forma limitada e mediante agendamento com o coordenador.

Aqui na escola temos carência, né? Dessa parte de didático, né? Não tínhamos, eh [...] biblioteca, datashow eh[...]é disponibilizado pra nós, só que é, como é que fala, é limitada. A gente não pode usar na hora que a gente quer não. Tem que agendar e falar com o coordenador né? E assim era feito e assim, a internet não tinha ainda né? Aqui na escola assim disponibilizada para os alunos né? Agora hoje em dia tem, né? Hoje em dia tem sala de informática, que tem e que disponibiliza internet, né? (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Exemplificando, o professor pontua uma dificuldade para o ensino de História.

Como exemplo, né? Aqui não tem conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial, né? Então vou ter que ir na cidade procurar uma internet boa e baixar, né? Para passar aqui para os meus alunos, é assim que funciona aqui. E até hoje aqui não dá pra baixar um filme aqui (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

Diferentemente da situação notada no CGTI-Fé e Alegria Frei Antônio, de acordo com o relato do professor Edilberto, a situação no CEMIX-Warã não teve grande

alteração. Na sua fala, por exemplo, afirma que a biblioteca, um recurso didático que escapa a nossa discussão, mas que nos permite um melhor vislumbre sobre a realidade escolar em análise, é algo que foi conquistado recentemente:

Não mudou muita coisa não. Continua como quase igual. Mudou nada né, de recurso. O único recurso didático que a gente tem aqui é isso daí ó, que você tá vendo aí. Giz, apagador e pincel. A gente não tem muita ferramenta pra usar, né? Eh [...] sabendo que principalmente nós, professores da área de humanas, temos muitos conteúdos variados pra que possamos aplicar sem ser na sala de aula, né? É que nem falei pra você, né? Datashow, sala de vídeo, biblioteca. Agora que nós temos biblioteca aqui, agora, né? (Entrevista realizada com o Prof. Edilberto, 15/11/2024).

O Centro de Ensino Médio Xerente, na nossa perspectiva, representa tantas outras realidades da educação básica pública. Realidades estas em que há pouco suporte material, que por vezes são fundamentais para o trabalho docente. O período de ensino emergencial não revelou as disparidades existentes entre as diversas realidades escolares, apenas realçou as particularidades inerentes entre escolas mais periféricas e mais afastadas dos grandes centros. Essa questão reflete as desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade.

Essas discrepâncias impactam diretamente a qualidade da educação oferecida, as oportunidades de aprendizado para os alunos e, conseqüentemente, perpetuam ciclos de desigualdade. Além disso, as desigualdades educacionais têm implicações profundas para os alunos. O acesso a recursos educacionais de qualidade e um ambiente de aprendizado adequado influencia diretamente o desempenho acadêmico e as oportunidades futuras dos estudantes.

Essas discrepâncias exacerbam as desigualdades sociais, perpetuando um ciclo em que a falta de acesso à educação de qualidade limita as perspectivas de ascensão social. Em se tratando da realidade do CEMIX, certamente as dificuldades encontradas durante o período de pandemia ampliaram ainda mais os desafios a serem superados pelo trabalho docente para mitigar as deficiências de aprendizagem já existentes. Do mesmo modo, apesar da atual realidade histórica evidenciar a necessidade de problematizar os impactos das novas tecnologias para o mundo contemporâneo em suas múltiplas faces e isso sendo evidenciado inclusive dentro do currículo escolar, a realidade levantada sobre esse estabelecimento de ensino parece ser distante por questões básicas frente ao acesso e uso de práticas educacionais mais atreladas a esse contexto. Fato que certamente se faz

presente em outros espaços educacionais que se assemelham com a realidade do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como realidade a ser desvelada o ensino emergencial diante da pandemia da Covid-19. Tendo como ponto de partida esse cenário desafiador, a presente pesquisa objetivou aprofundar a compreensão das percepções e práticas dos docentes que atuam na disciplina História diante das significativas mudanças no cenário educacional, impulsionadas pela pandemia de Covid-19, no contexto específico do estado do Tocantins. O objetivo principal foi o de analisar as ações e medidas adotadas pelo poder público para garantir a continuidade das atividades educacionais durante o período pandêmico, confrontando-as com a efetiva implementação dessas medidas no âmbito escolar, considerando as peculiaridades do contexto de três realidades escolares distintas.

Para abordar as transformações no ensino ocasionadas pela pandemia, decorrentes das iniciativas adotadas pelos órgãos de gestão da educação tocantinense, consideramos essencial explorar as bases teóricas e conceituais que permeavam as escolas estaduais no período que antecedeu a crise pandêmica. Para isso, direcionamos nossa atenção no primeiro capítulo, para as transformações ocorridas na educação escolar brasileira nas décadas que precederam o contexto pandêmico. As conclusões do nosso enveredamento teórico pela história da educação se desdobra pela forte presença de interesses particulares nas diretrizes e objetivos da educação nacional. Estes interesses, alinhados aos aspectos da conjuntura histórica, projetam a educação para a formação de uma massa de trabalhadores que compõe e comporão o chamado capital humano diante de um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias da informação. Nesse mesmo movimento, a presença da iniciativa privada aos moldes da política neoliberal, tem no campo educacional, a perspectiva de um vasto e valioso mercado a ser explorado. Por outro lado, a gestão educacional pública gestada dentro do contexto de um estado em que teve por base, aproximações com a doutrina neoliberal, é diretamente afetada por meio das diretrizes dessa doutrina econômica, que na qual a educação como política pública é encarada como gasto e não investimento. O reflexo perverso disso é o quadro de desigualdade de oportunidades educacionais existentes em nosso país, dentro de muitas outras problemáticas existentes dentro da educação brasileira.

Diante de como a educação nacional está estruturada a partir das políticas educacionais e sobretudo o currículo de referência nacional, a pandemia realçou a dependência e a necessidade das tecnologias da informação e comunicação como marcas do atual contexto histórico. Isso se evidenciou no campo educacional, sobretudo dentro das orientações advindas dos órgãos competentes de gestão da educação do estado do Tocantins, quando dentro das diretrizes orientadoras, estabeleceu como estratégia para o retorno das atividades escolares de modo remoto, o ensino mediado pelas referidas tecnologias. Por outro lado, tais diretrizes, também reconheceram as disparidades de condições existentes na rede estadual de ensino quanto ao acesso a estes recursos ao sugerirem meios analógicos para a oferta do ensino emergencial, bem como permitir a adequação das estratégias didática para o retorno das atividades educacionais conforme cada realidade escolar, observando, no entanto, a política de distanciamento social que era requerida naquela ocasião.

Estas disparidades dentro da realidade de ensino tocantinense foram evidenciadas no terceiro capítulo. Ao explorarmos o histórico das escolas e caracterizarmos cada comunidade escolar abordada nesta pesquisa, é possível inferir significativamente sobre a desigualdade de condições entre os diferentes contextos escolares no estado do Tocantins. Esse levantamento contribui para uma compreensão mais aprofundada das disparidades presentes nas instituições de ensino e oferece uma base sólida para as análises subsequentes.

Conforme as percepções dos professores que fizeram parte desta pesquisa, a operacionalidade das orientações originárias da gestão estadual da educação foi gestada dentro desse contexto de discrepância quanto as realidades escolares. As experiências dos docentes diante do ensino remoto foram singulares conforme a disponibilidade de recursos didáticos, – sobretudo os ancorados nas tecnologias da informação – mas também diante de particularidades inerentes a formação e aspectos relativos à conduta profissional e tempo de serviço. Em relação a formação continuada para a aplicação de metodologias mais condizentes e proveitosas para o ensino remoto, essa foi insuficiente, restando ao profissional docente, aos cargos de apoio pedagógico, assim como a troca de informações entre os próprios professores para a instrumentalização teórica e prática de metodologias didáticas mais alinhadas com um contexto histórico marcado pela influência das tecnologias da informação e comunicação.

Por mais que a Base Nacional Comum Curricular reconheça a presença e o papel do mundo digital e as tecnologias dele envolvidas, as disparidades diversas existentes entre os contextos escolares nos levam a acreditar com veemência que a prevalência de métodos tradicionais didáticos é mais constante dentro das práticas docentes. Desse modo, o sistema educacional reconhece a força e potência com que esse aspecto da vida cotidiana se apresenta, é estruturado teoricamente para dar resposta por meio do documento maior que prescreve e orienta o trabalho docente, no entanto, no plano pragmático não oferece condições para a inserção proveitosa da temática dentro do chão da escola. Certamente a pandemia não revelou essa condição da educação, mas deixou mais evidente essa relação entre o que é desenhado para a educação como resposta para a conjuntura histórica e a debilidade em executar políticas educacionais que de fato permitem a operacionalidade do que é projetado. Essa questão, na nossa perspectiva de análise decorre justamente da forte presença da iniciativa privada e, portanto, da ideologia neoliberal dentro das mais recentes reformas educacionais gestadas no Brasil e mais ainda devido a influência desse sistema ideológico dentro do campo da gestão e financiamento da educação.

A atuação docente atrelada ao uso das tecnologias da informação é limitada devido a condições de natureza material e de acesso. Esse é um ponto latente inclusive para a busca de aperfeiçoamento profissional dentro desse campo, uma vez que o professor tem como limitação a própria realidade de trabalho. No entanto, para além dessa situação, a formação inicial de professores em História deve ser observada a inserção da cultura digital e suas tecnologias como pressuposto para a atuação didática do profissional docente desse campo do conhecimento. Essa questão é inclusive uma lacuna da nossa pesquisa, já que não nos atentamos para como as Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores em História estruturam e respondem a essa questão que é marca do atual contexto histórico. Dentro da atuação docente levantada, as poucas experiências atreladas ao uso das tecnologias foram originárias do treinamento em serviço, praticamente inexistindo formação continuada para essa finalidade, dependendo mais da autonomia do professor em buscar por iniciativa própria, as bases para sua atuação em meio ao ensino remoto mediado por tecnologias.

Ainda sobre a formação e a atuação docente, devemos aqui destacar um fenômeno que é atual e esteve em maior evidência no contexto de pandemia e que está relacionado a relação estabelecida entre o negacionismo e o revisionismo histórico. O negacionismo

caracteriza-se pelo questionamento infundado do conhecimento validado pelo método científico. Em relação ao revisionismo histórico, o negacionismo, portanto, não é uma prática legítima de revisão histórica, pois não se baseia em evidências e métodos históricos, mas sim em motivações políticas, ideológicas ou partidárias. Ele desafia a integridade da disciplina histórica ao tentar reescrever a narrativa de eventos validados como verossímeis pela pesquisa histórica, muitas vezes causando danos significativos à memória coletiva e à compreensão da verdade histórica. Esse fenômeno foi mapeado dentro das realidades em que essa pesquisa foi realizada, havendo a necessidade de professores dentro da disciplina histórica mais alinhados a uma postura crítica, reflexiva e autônoma diante do seu objeto de trabalho para fazer a contraposição a essa situação que se colocou dentro do atual contexto.

Em suma, a importância da formação para o trabalho docente reside na capacidade de preparar os professores para enfrentar os desafios multifacetados da educação. Uma formação sólida e contínua não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. Investir na formação dos professores é, portanto, investir no desenvolvimento educacional e social como um todo.

Em resumo, a pandemia deixou evidente a necessidade de uma maior inserção da cultura digital e das tecnologias a elas atreladas no campo educacional. Isso é necessário na medida em que atravessamos um ponto limiar relativo à influência desse aspecto da vida cotidiana no atual contexto histórico. Ao passo em que essa influência traz consigo aspectos positivos, problemáticas também são observadas e a educação é um caminho para mitigar os impactos negativos da cultura digital para a sociedade de modo geral. No entanto, é necessário superar esse novo campo que se abriu, mas que reflete as desigualdades sociais existentes no Brasil, incluindo-se nelas, a desigualdade de acesso a uma educação de qualidade, que responda aos anseios da sociedade contemporânea.

Como conclusão, a operacionalidade das estratégias de ensino dentro do contexto remoto mais revelou as disparidades existentes entre as realidades escolares do que exercitaram alguma incidência sobre o ensino de História. As dificuldades de acesso à internet, a equipamentos dos meios informacionais e o domínio prático de ferramentas e plataformas tecnológicas, assim como a própria rotina e carga de trabalho são imperativos que nos leva a concluir que não houve uma mudança considerável no ensino de História mediado por tecnologia. A partir das percepções apreendidas nas entrevistas, o meio

digital foi mais utilizado como plataforma para manter o contato com os estudantes diante da realidade do distanciamento social que foi vigente na pandemia. Desse modo, o período de ensino emergencial revelou que dentro desse aspecto, o ensino de História deve evoluir quanto ao uso de ferramentas educacionais mais condizentes com o que vem se impondo no atual contexto histórico, afinal, como formar sujeitos críticos, participativos e ativos, negando um aspecto que é fundamental da realidade objetiva desse sujeito? Os profissionais da educação, aqueles que estão no chão da sala de aula, entendem isso. O que lhes faltam é a formação, condições de trabalho e acesso as ferramentas mais condizentes com o atual contexto. O currículo por ele próprio não impacta em nada a realidade escolar. É o trabalho docente e as condições para a realização desse trabalho que possibilita de fato uma alteração significativa na educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar na pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BARRETTO, Elba S. S. (Coord.). *As propostas curriculares oficiais. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. (Textos FCC, n. 10)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BATISTA, Neusa Chaves. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público*. Disponível em:<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/mbate_legislativo.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: Bittencourt, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-27
- BOLLMANN, M. G. N., & Aguiar, L. C. (2016). LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, 2016, 407-428. Acesso em: 19 fev. 2022 Doi: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>.
- BOLLMANN, M. G. N. *LDB: do processo de construção democrática à aprovação antidemocrática*. Universidade e Sociedade, n. 12, p. 162-163, fev. 1997.
- BRASIL. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, MEC, Brasília, DF, 18 junho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: 2º versão revista*. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 1.258-A de 1988 (Do Sr. Otávio Elísio). In: SAVIANI, D. A *nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997a.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 20, nº 3, p. 5-24, 2006.

CAVALCANTE, J. R.. *et. al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiologia E Serviços De Saúde*, 29(4), e2020376. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

CAETANO, Maira Raquel. *Educação em Revista*, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 19 março de 2022.

CHAVES, David Santos Pereira. *Empresariamento da Educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99 nov. p. 60-72, 1996.

DIÓGENES, Elione M. N.; SILVA, Vanessa M. C.B. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. in: *Revista Plurais – Virtual*. Anápolis - Go, Vol. 10, n. 3 – Set. /Dez. 2020 – p. 350-366 ISSN 1984-3941 e-ISSN 2238-3751.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996. *Holos*, [S.l.], v. 7, p. 1-16, dez. 2020. ISSN 18071600. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>>. Acesso em: 24 fev. 2022. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10061>

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILLI, Pablo. A complexidade do Óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadão no contexto da globalização: uma introdução*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadão no contexto da globalização: uma introdução*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 99-121.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã. 2002.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor* [online]. 2006, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de mar de 2022.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade* [online]. 2001, v. 22, n. 77. Acessado 30 Mar.2022,pp.2848.Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S010173302001000400003>>. ISSN:16784626.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada. *Revista Vidya*, vol. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez. 2007.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000.

MIRANDA DE SÁ, Dominichi. Especial Covid-19: *Os historiadores e a pandemia*. Fiocruz, Rio de Janeiro, set 2020. Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 20 jun 2022.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros curriculares nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487/356>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p. 73-81.

OLIVEIRA, Augusto Neftali Corte. Neoliberalismo durável: o consenso de Washington na onda rosa latino-americana. *Opinião Pública* [online]. 2020, v. 26, n. 1. Acesso em: 16 fev. 2022, pp. 158-192. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-01912020261158>>. Epub 18 Maio 2020. ISSN 1807-0191. <https://doi.org/10.1590/1807-01912020261158>.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. *A Educação Escolar: sociedade contemporânea*. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

OPAS/OMS. *Histórico da pandemia de Covid-19*. Opas – Organização Pan-Americana de Saúde. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jun 2022.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 15, n. 29. jul./dez. 2014. DOI:<https://doi.org/10.1590/2237101X015029006>.Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2014000200527. Acesso em: 19 fev. 2022.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. *Pesquisa qualitativa na atenção a saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1986.

- RÜSEN, J. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR., n. 2, p. 07-16, jul. - dez. 2006, V. 1
- SANTOS, A. F. T. Entre a Cooptação e a Repressão: Capital e Trabalho nas Reformas Educacionais Latinoamericanas. In: *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ*; GOMES, Claudio. (Org.). Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11° ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- _____, Dermeval. *A nova lei da educação. LDB: trajetória e limites*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- SILVA, Tomaz T. A escola cidadão no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadão no contexto da globalização: uma introdução*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 7-10.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 140 p.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-Ação* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- UCZAK, Lucia Hugo. *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2014.
- WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 10-23, 20 jul. 2012. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/52>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- DECRETO ESTADUAL Nº 6.073, DE 24 DE MARÇO DE 2020*. Disponível em:
Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5569>. Acesso em: 25/11/2022
- DECRETO ESTADUAL Nº 6.086, DE 22 DE ABRIL DE 2020*. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5585>. Acesso em: 25/11/2022
- DECRETO Nº 6.099, DE 28 DE MAIO DE 2020*. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5611>. Acesso em: 25/11/2022
- DECRETO Nº 6.112, DE 29 DE JUNHO DE 2020*. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5631>. Acesso em: 25/11/2022
- DECRETO Nº 6.128, DE 31 DE JULHO DE 2020*. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5655>. Acesso em: 25/11/2022

DECRETO Nº 6.143, DE 31 DE AGOSTO DE 2020. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5676>. Acesso em: 25/11/2022

DECRETO Nº 6.159, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5696>. Acesso em: 25/11/2022

DECRETO Nº 6.175, DE 29 DE OUTUBRO DE 2020. Disponível em: Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5715>. Acesso em: 25/11/2022

DECRETO Nº 6.185, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2020. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5732>. Acesso em: 25/11/2022

DECRETO Nº 6.211, DE 29 DE JANEIRO DE 2021. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5777>. Acesso em: 25/11/2022

INDICAÇÃO CEE/TO/CLN Nº 009/2020. DOE/TO, Nº 5769, DE 20 DE JANEIRO DE 2021. Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5769>. Acesso em: 09/12/2022

LEI FEDERAL Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Disponível em: Disponível em:
em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>. Acesso em: 09/12/2022.

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 2020. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020. Acesso em: 27/11/2022.

PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE. DOU de 1 de junho de 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/12/2022

PARECER CNE/CP Nº 05, DE 28 DE ABRIL DE 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/01/2022

PARECER CNE/CP Nº 11, DE 07 DE JULHO DE 2020. Disponível em: :
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 28/11/2022

PARECER CNE/CP Nº 19, DE 6 DE OUTUBRO DE 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download. Acesso em: 01/12/2022

PORTARIA CONJUNTA Nº 2/2020/SES/GASEC/SEDUC/UNITINS, DE 21 de outubro de 2020. Disponível em:
<https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/637619514060969260.pdf>. Acesso em: 28/11/2022

PORTARIA-SEDUC Nº 185, DE 29 DE JANEIRO DE 2021. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-to-cee-to-n-185_6089c7a25dff.pdf. Acesso em 29/11/2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Tocantínia: Secretaria do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Tocantínia: Secretaria do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã, 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Tocantínia: Secretaria do Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Tocantínia: Secretaria do Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio, 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Tocantínia: Secretaria do Centro Educacional Girassol de Tempo Integral Fé e Alegria Frei Antônio, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Miracema: Secretaria do Colégio Tocantins, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Miracema: Secretaria do Colégio Tocantins, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Miracema: Secretaria do Colégio Tocantins, 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Miracema: Secretaria do Colégio Tocantins, 2023

RESOLUÇÃO Nº 097, DE 25 DE MARÇO DE 2020. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5573>. Acesso em: 20/12/2023

RESOLUÇÃO CEE/TO Nº 001, DE 19 DE JANEIRO DE 2022. DOE 6025 de 08 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/291975>. Acesso em 14/12/2024.

RESOLUÇÃO CEE/TO Nº 105, DE 08 DE ABRIL DE 2020. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5582>. Acesso em: 20/12/2023

RESOLUÇÃO CEE/TO Nº 154, DE 17 DE JUNHO DE 2020. Disponível em:
<https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5641>. Acesso em: 20/12/2023

RESOLUÇÃO CEE/TO Nº 86, DE 18 DE MAIO DE 2021. Disponível em:
<https://central.to.gov.br/download/246583>. Acesso em: 21/12/2023

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23/12/2022.

ARAÚJO, Ricardo Almeida. *Entrevista*: 20/11/2023

CABRAL, Lídio José Nascimento. *Entrevista*: 16/10/2024

SILVA, Sheila Alves da. *Entrevista* 16/10/2024

XERENTE, Edilberto Waikairo Marinho. *Entrevista*: 15/11/202

ANEXO A - PRODUTO FINAL – PROPOSTA DIDÁTICA MEDIADAS POR MEIO DE USO TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Nosso produto, como requisito para a obtenção do título de mestre a partir do Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas consisti em propostas didáticas mediadas por uso de tecnologias da informação alinhadas ao ensino de História.

Essa proposta se justifica na medida em que incorporar o uso de tecnologias da informação possibilita a potencialidade de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e envolvente, além de possibilitar, maior participação ativa do estudante dentro do seu percurso em direção a aprendizagem. O uso do meio digital dentro do ensino de História ainda se justifica pela necessidade de adequar os métodos de ensino desse componente curricular às demandas do atual contexto histórico, o que impacta diretamente no perfil estudantil atual. O devir, a partir do que a realidade apresenta, nos leva a crer que as tecnologias da informação desempenharão um papel cada vez mais central na reprodução da vida cotidiana. Cada vez mais estamos mais conectados e o desdobramento desse fato para a educação é a aproximação dessa realidade para o público estudantil. Desse modo, com o passar dos anos, os estudantes estarão cada vez mais integrados e familiarizados com dispositivos digitais e demais recursos digitais. Portanto, adotar essa abordagem é fundamental, pois possibilita o preparo dos alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo em que cada vez mais, a ideia da alfabetização digital e a capacidade de acessar, avaliar e utilizar informações de maneira crítica e reflexiva são essenciais. O período de ensino remoto revelou isso. Dessa forma, o ensino de História dentro dessa perspectiva não apenas torna a disciplina mais interessante pelas características já apontadas, mas também e sobretudo, pelo caráter da disciplina histórica oportunizar a formação do pensamento crítico diante de uma realidade posta no tempo e no espaço.

Metodologicamente, as possibilidades de uso do meio digital como metodologia didática varia conforme os objetivos e ferramentas a serem utilizadas. Abaixo, demonstramos algumas sugestões de meios a serem utilizados dentro do ensino de História.

MEIO DIGITAL	POSSIBILIDADE DIDÁTICA	EXEMPLOS DE FERRAMENTAS/FERRAMENTAS DIDÁTICAS	ACESSO
<p>Uso de recursos digitais</p>	<p>Uso de sites, e-books, vídeos e podcasts para apresentar objetos de aprendizagem da História mais visual e acessível.</p>	<p>Mapas interativos, fotografias históricas, vídeos documentais e vídeos de realidade aumentada, programas/sites para edição de vídeos</p>	<p>Mapas interativos: https://mapasinterativos-geoportal-ibge.hub.arcgis.com/ https://www.visme.co/pt-br/criar-mapa/ https://blog.genial.ly/pt/mapas-interativos/</p> <p>Visitação online de museus: National Museum of Natural History: www.naturalhistory.si.edu/visit/virtual-tour Museu do Louvre: https://www.louvre.fr/en/online-tours#virtualtours Museu de Van Gogh: www.vangoghmuseum.nl/en</p> <p>Google Arts & Culture: https://artsandculture.google.com/</p>

Uso de recursos digitais			<p>Editor de vídeos: existem inúmeros aplicativos que podem ser usados em celulares android. Dentre eles, há o Capcut</p>
Fontes primárias	<p>O acesso a fontes primárias digitais permite aos alunos explorarem diretamente os eventos passados e desenvolver habilidades de análise crítica e interpretação histórica. Plataformas online de arquivos históricos e museus virtuais oferecem uma ampla gama de fontes para pesquisa e estudo.</p>	<p>Documentos históricos, cartas, jornais, iconografia, banco de dados de História Oral e registros oficiais.</p>	<p>A Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin da USP possui um acervo digital diversificado, englobando obras de literatura brasileira e crítica literária, relatos de viagens e missionários, manuscritos históricos e literários (tanto originais quanto provas tipográficas), periódicos nacionais, livros científicos e didáticos, documentos históricos, livros de artistas, folhetos, mapas, almanaques, entre outros materiais.</p> <p>Link:https://www.bbm.usp.br/pt-br/projetos-digitais-da-bbm/bbm-digital/</p>

Fontes primárias			<p>Na mesma perspectiva, temos o acervo e hemeroteca digital da Biblioteca Nacional:</p> <p>Link:https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/</p>
Colaboração online	<p>O uso de ferramentas digitais de colaboração online permite aos estudantes trabalharem em projetos em grupo, discutir ideias e trocar informações de maneira ativa e participativa em regime de colaboração.</p>	<p>Fóruns de discussão, salas de bate-papo e plataforma de compartilhamento e edição de documentos de maneira colaborativa.</p>	<p>Grupos de <i>What's app</i> podem ser utilizados para discussões e debates, bem como para a realização de atividades colaborativas, compartilhamento de informações oriundos de diferentes fontes.</p> <p>O <i>Google docs</i> (Google documentos) pode ser utilizado para a realização de atividades colaborativas. A plataforma <i>G-suit</i>, o espaço de trabalho do google é uma poderosa ferramenta que pode ser utilizada dentro dessa perspectiva de trabalho, havendo a necessidade de apenas uma conta Google, que é gratuita.</p>

Produção de mídia digitais

Em um contexto em que produtores de conteúdo digital tem se destacado, a criação de projetos de mídia digital pode ser utilizada como estratégia para o ensino de História, já que essa questão é parte integrante da realidade dos estudantes.

Roteirização e criação de vídeos, *Podcasts*, apresentações multimídias, sites e blogs voltados para a divulgação dos projetos desenvolvidos ou até mesmo para divulgar e expressar as compreensões advindas do processo de ensino aprendizagem, expressando de forma criativa as interpretações dos eventos do passado.

Hospedagem de vídeos: O Youtube e a ferramenta mais usual, tanto pela gratuidade de postagem, como pela marca consolidada.

Hospedagem de Podcasts: Google Podcast e um agregador de Podcast gratuito disponível para usuários Android. O aplicativo permite pesquisar, ouvir e baixar os áudios.

Link: <https://podcasts.google.com/?hl=pt-br>

Criação de Blog: O Blog é um espaço de compartilhamento de informações semelhante a um site. No entanto, é uma ferramenta Google que permite edição e manutenção sem a complexidade de outros serviços, o que o torna adequado para quem não tem familiaridade com a tecnologia voltada para hospedagem de sites e/ou similares.

Link: <https://www.blogger.com/about/?bpli=1>

<p>Produção de mídias digitais</p>			<p>Criação de site via <i>Wix</i>: Nas palavras do próprio desenvolvedor, o <i>Wix</i> “é uma plataforma online de criação e edição de sites, que permite aos usuários criarem sites em HTML5 e sites Mobile sem necessidade de conhecimento de conhecimento prévio em programação ou design.”</p> <p>Para criação: editores de vídeos e áudios são essenciais, tanto em plataforma mobile (celulares), como para computadores. Há diversas opções no mercado, inclusive de maneira gratuita.</p>
<p>Atividades interativas</p>	<p>Realização de atividades em que a participação do estudante seja ativa e dinâmica permite uma maior participação dentro da construção do conhecimento histórico,</p>	<p>As atividades interativas podem ser um excelente recurso para o envolvimento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem; podem ser utilizadas para o fortalecimento e avaliação da aprendizagem. São exemplos de</p>	<p>Genially: é uma plataforma que permite criar apresentações interativas, infográficos, jogos e outros recursos multimídia.</p> <p>Google Forms: é uma ferramenta gratuita que permite criar questionários, quizzes e atividades interativas, com questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso,</p>

Atividades interativas

assim como proporciona a interação entre o estudante e o mundo digital. No entanto, cabe aqui destacar que a ideia de atividade interativa pode ser executada para além do meio digital. As tecnologias da informação podem ser aplicadas dentro do trabalho docente para a elaboração de atividades interativas que podem ser envolvidas dentro do processo de ensino aprendizagem em meio analógico.

atividades interativas: jogos, quizzes, questionários, desafios interativos, LapBooks, jogos de tabuleiro com temática histórica, folhas e fichas interativas, formulários interativos, assim como diversas outras.

perguntas abertas e até mesmo vídeos e imagens para tornar as atividades mais interessantes. É possível fazer atividade gamificada.

Kahoot: é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, onde os professores podem criar quizzes, questionários e desafios interativos.

Nearpod: é uma plataforma que permite criar apresentações interativas e atividades colaborativas para sala de aula.

ThingLink: é uma ferramenta que permite criar imagens e vídeos interativos, onde os usuários podem adicionar links, informações adicionais, textos explicativos e elementos interativos para explorar um conteúdo de forma mais aprofundada.

Socrative: é uma plataforma que permite criar questionários, quizzes e atividades de avaliação interativa. Os alunos podem

Atividades interativas

responder às perguntas em tempo real usando seus dispositivos móveis, e os resultados podem ser visualizados instantaneamente pelo professor.

Liveworksheets: é uma plataforma online que permite aos professores criarem e compartilhar atividades educacionais interativas para seus alunos. Com o Liveworksheets, os educadores podem criar exercícios de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, jogos interativos, quebra-cabeças, entre outros tipos de atividades.

Topworksheets: *Idem.*

Obs: Não disponibilizamos os links das referidas ferramentas, pois entendemos que a simples menção de suas denominações e as possibilidades didáticas que elas oferecem já é suficiente para uma busca/pesquisa conforme o interesse de aplicação e planejamento de aula.

Essas são apenas algumas de muitas possibilidades disponíveis²² para criar situações didáticas alinhadas ao uso do meio digital para o ensino de História dentre muitas. Cada uma das opções possui características e funcionalidades particulares e próprias. Sendo assim, é importante explorar, experimentar e mais ainda, adaptar tais ferramentas de maneira para que ela atenda às necessidades específicas dentro do contexto de sua realidade de atuação profissional como professor de História.

Dentro de suas funcionalidades, pode haver limitação quanto ao seu uso. Algumas das ferramentas possuem planos de pagamento, permitindo o uso limitado de maneira gratuita. No entanto, mesmo dentro das limitações colocadas pelo plano gratuito, as possibilidades didáticas permanecem interessantes.

Outra questão a ser levada em consideração é que não necessariamente o ensino de História mediado por tecnologias da informação somente ocorre quando o aluno tem o contato direto com essas mesmas tecnologias. O ensino de História seguindo essa perspectiva pode ser realizado quando o docente, dentro do seu planejamento, adota esse recurso para a elaboração da sua situação didática, editando por exemplo, atividades interativas, buscando fontes primárias no meio digital, fazendo uso de recursos do mesmo meio para promover um processo de ensino aprendizagem significativo. Portanto, a inserção de aspectos do meio digital dentro de um ensino de História não mediado por tecnologia pode ocorrer por exemplo, quando memes, reportagens, cartuns, charges, posicionamentos divergentes que por vezes podem ser coletados dentro das redes sociais ou outros meios digitais são utilizados dentro da situação de aprendizagem.

Desse modo, o uso de ferramentas digitais no trabalho do professor anterior ao ato de ensinar é outro caminho possível e por vezes, a depender da realidade escolar, pode ser a única possibilidade de contato entre os estudantes e a cultura digital. Dentre as possibilidades de atuação do professor, está o uso de ferramentas desse meio para a criação de situações didáticas que promovam o referido contato.

A partir dessa discussão, parte nossa primeira proposta didática.

²² Os links disponibilizados, bem como as ferramentas divulgadas na tabela estavam acessíveis no ato da escrita desse produto final. A depender do contexto de leitura, os dados expostos como ferramentas didáticas possíveis para o ensino de História podem não estar mais disponibilizados.

PLANO DE AULA PROPOSTA DIDÁTICA I

Área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componente Curricular: História - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Turmas: 1º - 3º Série do Ensino Médio

Competência Geral (s)	<p>1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>8 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
Competência específica Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>
Habilidade(s)	<p>(EM13CHS101): HISTÓRIA - Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola) considerando as noções de tempo das diferentes sociedades.</p>
Objeto(s) de Conhecimento	<p>Povos Pré-colombianos: Astecas, Maias e Incas</p>
Metodologias/ Desenvolvimento	<p>Situação didática 1: Aula expositiva e participativa por meio da leitura do texto os “Ritos corporais entre os Nacirema.” Em seguida, instigue os estudantes a expressarem verbalmente suas impressões sobre o “povo” Nacirema. Anote as impressões no quadro e solicite que os estudantes façam o mesmo em seus cadernos. Sugiro que a exposição dessas impressões seja feita em tópicos.</p> <p>Resumo do texto: "Os Ritos Corporais entre os Nacirema" é um texto antropológico escrito por Horace Miner que descreve as práticas culturais de um povo fictício chamado Nacirema. O autor utiliza uma abordagem etnográfica para analisar os rituais e comportamentos dos Nacirema, destacando a centralidade do corpo e dos rituais de cuidado pessoal em sua cultura. Miner descreve detalhadamente os procedimentos de higiene, cuidados com o corpo e rituais de saúde dos Nacirema, apresentando-os de forma estranha e desconcertante para os leitores. No entanto, ao final do texto, revela-se que os Nacirema são, na verdade, os próprios americanos (a palavra</p>

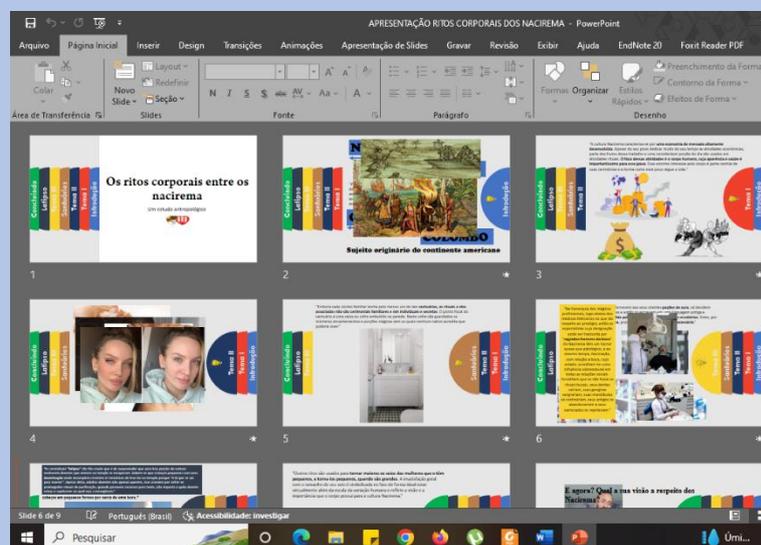
"Nacirema" é uma inversão de "americano"), sugerindo uma crítica à visão etnocêntrica e aos preconceitos culturais na análise de outras sociedades. O texto convida os leitores a refletirem sobre as práticas culturais de sua própria sociedade e sobre a importância da relativização cultural na compreensão das diferenças humanas, convidando para o exercício da alteridade.

Muito provavelmente a leitura do texto causará o estranhamento entre os alunos e conseqüentemente avaliações negativas sobre os Nacirema. É a partir desse estranhamento que partirá a próxima situação didática.

OBS: O texto pode ser acessado em: <https://tinyurl.com/28a2zgc6>

Também disponibilizo esse mesmo texto adaptado e editável. Assim, há a possibilidade de torna-lo mais didático conforme seus interesses e realidade.

Situação didática 2: Exponha os termos levantados a partir das impressões dos estudantes no quadro e os deixe expostos até finalizar a discussão. Em seguida, fale sobre as intencionalidades do texto conforme no breve resumo disponibilizado acima. Sugiro que problematize elementos do texto no intuito de evidenciar que o texto retrata sobre aspectos culturais que nos são inerentes, portanto, próprios do nosso meio cultural. A exposição de fragmentos do texto que detalham esses aspectos e a ilustração por meio de imagens/vídeos é uma estratégia que pode ser adotada. Isso pode ser feito a partir do uso de um programa para edição de apresentações.



Obs: Deixarei uma apresentação disponível. A mesma poderá ser editada conforme seus interesses. Inclusive você poderá fazer melhorias na edição e formatação na ferramenta didática disponibilizada. A apresentação pode ser acessada a partir do link:

<https://tinyurl.com/27we5tvz>

Metodologias/ Desenvolvimento

“Na hierarquia dos mágicos profissionais, logo abaixo dos médicos feiticeiros no que diz respeito ao prestígio, estão os especialistas cuja designação pode ser traduzida por “sagrados-homens-da-boca”. Os Nacirema têm um horror quase que patológico, e ao mesmo tempo, fascinação, com relação a boca, cujo estado, acreditam ter uma influência sobrenatural em todas as relações sociais. Acreditam que se não fosse os rituais bucais, seus dentes cairiam, suas gengivas sangrariam, suas mandíbulas se contrairiam, seus amigos os abandonariam e seus namorados os rejeitariam.”

Concluindo Latipso

Tema III
Santuários
Tema II
Tema I
Introdução

Finalize essa situação didática questionando se o juízo de valor inicial dos estudantes ainda persiste e insira uma discussão sobre os motivos pelos quais a relação entre culturas distintas tende a persistir um posicionamento etnocêntrico, o que reforça preconceitos culturais na análise de outras sociedades. Discuta sobre o conceito de alteridade como medida a ser adotado para o estabelecimento de uma posição de relativização cultural no intuito de enxergar o outro, o diferente, o diverso, pela ótica cultural do sujeito e da cultura observada, buscando abandonar o etnocentrismo e exercitando a empatia e a alteridade como guias para o estabelecimento de uma relação com o “outro”.

Situação didática 3: Cinema e História – A luz das discussões realizadas, exiba o filme *Apocalypto* (2006).

Sinopse do filme: No fim da civilização maia, sacrifícios humanos se tornam cada vez mais frequentes, na tentativa de aplacar a ira dos deuses. Um jovem guerreiro é capturado e, num ímpeto de bravura, empreende incrível fuga para salvar a mulher grávida e o filho.

Data de lançamento: 26 de janeiro de 2007 (Brasil)

Diretor: Mel Gibson

Indicações: Oscar de Melhor Maquiagem e Penteados

Roteiro: Mel Gibson, Farhad Safinia

Idioma: Iucateque (maia); Legenda em português

Duração: 2h:18 minutos

Classificação indicativa: 16 anos*

* Sugiro editar o filme a partir de programas de edição de vídeos, fazendo cortes em cenas que julgar sensíveis. As cenas que exigem discrição são mais sugestivas do que propriamente ilustrativas. No entanto, podem causar desconfortos entre pessoas mais sensíveis. Portanto, sugiro adequar o filme a sua realidade.

Metodologias/ Desenvolvimento	<p>Situação didática 4: A partir do filme, oriente os estudantes a refletirem sobre o filme a partir da atividade disponibilizada em anexo. Se coloque como mediador, inserindo discussões sobre aspectos históricos da civilização maia. A proposta é que a partir da discussão coletiva, o estudante construa sua aprendizagem a respeito dos objetos da aprendizagem desse plano. Na mesma perspectiva promova discussão a respeito dos aspectos do filme e o texto trabalhado na situação didática 1 e 2.</p> <p>Situação didática 5: Sugerimos uma atividade de produção textual, na qual os estudantes partirão de uma imagem ilustrativa para a escrita dissertativa. O objetivo da atividade é verificar a aprendizagem diante das discussões realizadas, tendo como conceitos balizadores: etnocentrismo, eurocentrismo, alteridade, empatia, relativização cultural.</p>
Recursos Didáticos, Tecnológicos e outros:	<p>Texto impresso, computador, equipamento audiovisual, quadro e pincel</p>
Referências:	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 07 de mar de 2024.</p> <p>TOCANTINS. Secretaria de Educação, Juventude e Esportes. Ciências humanas e Ensino religioso. Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação, Juventude e Esportes, 2023.</p>
Observações:	<p>Este plano é flexível e adaptável conforme as situações apresentadas no decorrer da rotina escolar e do processo de ensino aprendizagem próprio de cada turma.</p> <p>Ele foi pensando a partir da ideia de que o Ensino Médio tem por objetivo, aprofundar o conhecimento que os estudantes adquiriram ao longo do Ensino Fundamental, complexando esse conhecimento face ao estágio de desenvolvimento cognitivo do estudante nesse nível de ensino.</p> <p>ATENÇÃO: O filme citado do campo Metodologias/Desenvolvimento pode ser baixado na internet. Não disponibilizamos o link para download devido a questões relativas a direitos autorias. Sugerimos por sua conta e risco, pesquisar em um buscador, os termos: Apocalypso+torrent+download</p> <p>É necessário ter um programa específico para o download via torrent. Caso não saiba fazer esse tipo de download, sugiro uma rápida busca no youtube de um tutorial.</p>

Texto para situação didática 1

MINER, Horace In: A.K. Rooney e P.L. de Vore (orgs) YOU AND THE OTHERS - Readings in Introductory Anthropology (Cambridge, Erlich) 1976

RITOS CORPORAIS ENTRE OS NACIREMA

Texto adaptado

O antropólogo é o estudioso que está familiarizado com a diversidade cultural existente entre os diferentes povos e suas respectivas tradições culturais. Seu trabalho é estudar, pesquisar e documentar os diferentes hábitos e costumes que formam o universo cultural de cada povo. Este profissional está familiarizado com a diversidade das formas de comportamento que os diferentes povos apresentam em situações semelhantes, que é incapaz de surpreender-se, mesmo diante dos costumes mais exóticos.

Abaixo, teremos uma descrição antropológica dos ritos corporais entre os Nacirema, povo que vive no continente americano. Essa descrição terá como ponto central, as crenças e práticas mágicas desse povo, destacando aspectos tão inusitados que parece apropriado descrevê-los como um exemplo dos extremos que pode atingir o comportamento humano.

É importante destacar que a cultura dos Nacirema ainda hoje é insuficientemente compreendida. Pouco se sabe sobre sua origem, embora sua tradição afirme que vieram do Leste. Conforme a mitologia Nacirema, um herói cultural *Obmoloc*, deu origem a sua nação por dois grandes feitos heroicos, um, o fato de ter realizado a grande travessia pelo desconhecido aguaceiro e o outro, ter conquistado os povos Sovitan.

A cultura Nacirema caracteriza-se por uma economia de mercado altamente desenvolvida. Apesar do seu povo dedicar muito do seu tempo as atividades econômicas, parte dos frutos desse trabalho e uma considerável porção do dia são usados em atividades rituais. O foco dessas atividades é o corpo humano, cuja aparência e saúde é importantíssimo para esse povo. Esse enorme interesse pelo corpo é parte central de suas cerimônias e a forma como esse povo segue a vida.

A crença fundamental desse povo, a qual guia todo os seus ritos cerimoniais, parece ser a de que o corpo humano é repugnante e que seu destino natural é a debilidade e a doença. Encarcerado em tal corpo, a única esperança do sujeito Nacirema é desviar estas características através do uso das poderosas influências dos seus ritos corporais. Cada moradia tem um ou mais santuários devotados a este propósito. Os indivíduos mais poderosos desta sociedade têm muitos santuários em suas casas. Por outro lado, muitas casas são construções mais simples, mas ao menos uma câmara de ritos existe nas residências das famílias mais humildes.

Embora cada núcleo familiar tenha pelo menos um de tais santuários, os rituais a eles associados não são cerimoniais familiares e sim individuais e secretas. O ponto focal do santuário é uma caixa ou cofre embutido na parede. Neste cofre são guardados os inúmeros encantamentos e porções mágicas sem os quais nenhum nativo acredita que poderia viver. Estes preparados são conseguidos através de uma série de profissionais especializados, e dentre estes, os mais poderosos são os médicos feiticeiros, cujos auxílios, devem ser recompensados com dádivas substanciais. Contudo, os médicos feiticeiros não fornecem aos seus clientes porções de cura, só decidem quais devem ser seus ingredientes e então os escrevem em uma linguagem antiga e secreta. Esta escrita só é entendida pelos médicos feiticeiros e pelos ervatários. Estes, por sua vez, em troca de outra dádiva, providenciam o encantamento necessário.

Os Nacirema não se desfazem de seus encantamentos logo após seu uso, mas o colocam na caixa de encantamento do santuário doméstico, o que é feito com cada nova porção que são específicas para cada tipo de doenças que atingem esse povo, sejam elas reais ou imaginárias. Em muitos casos, estes pacotes mágicos são tão numerosos, que chegam a transbordar pela caixa de encantamentos, uma vez que todas as velhas substâncias dão a ideia de que sua presença na caixa de encantamentos, onde em frente são realizados os ritos corporais, irá de alguma forma, proteger o adorador.

Abaixo da caixa de encantamento existe uma pequena pia batismal. Todos os dias cada membro da família, um após o outro, entra no santuário, inclina sua frente ante a caixa de encantamentos, mistura diferentes tipos de águas sagradas na pia batismal e procede a um breve rito de purificação. As águas sagradas veem do templo da água da comunidade, onde sacerdotes executam elaboradas cerimônias para tornar o líquido ritualmente puro.

Na hierarquia dos mágicos profissionais, logo abaixo dos médicos feiticeiros no que diz respeito ao prestígio, estão os especialistas cuja designação pode ser traduzida por “sagrados-homens-da-boca”. Os Nacirema têm um horror quase que patológico, e ao mesmo tempo, fascinação, com relação a boca, cujo estado, acreditam ter uma influência sobrenatural em todas as relações sociais. Acreditam que se não fosse os rituais bucais, seus dentes cairiam, suas gengivas sangrariam, suas mandíbulas se contrairiam, seus amigos os abandonariam e seus namorados os rejeitariam.

O ritual de corpo executados por cada Nacirema diariamente inclui um rito bucal. Apesar de serem tão meticolosos nos cuidados com a boca, este rito envolve uma prática que choca o estrangeiro não iniciado que só pode considerá-lo como revoltante. Foi-me relatado que o ritual consiste na inserção de um pequeno feixe de cerdas na boca, juntamente com certas substâncias mágicas e então realiza-se uma série de movimentos altamente formalizados.

Além do ritual bucal privado, as pessoas procuram o mencionado sacerdote-da-boca, uma ou duas vezes ao ano. Estes profissionais têm uma impressionante coleção de instrumentos consistindo em brocas, furadores, sondas e agulhões. O uso destes objetos no exorcismo dos demônios bucais envolve para o cliente, uma tortura ritual quase inacreditável. O “sagrado-homem-da-boca” abre a boca do cliente e usando os instrumentos acima citados, alarga todas os buracos que a degeneração possa ter produzido nos dentes. Nestes buracos naturais dos dentes, uma substância sobrenatural é

aplicada. Do ponto de vista do cliente, acabar com as degenerações causadas pelos demônios dos dentes, serve para manter e aproximar os amigos. O caráter extremamente sagrado e tradicional do rito evidencia-se pelo fato de os nativos voltarem ao sacerdote-da-boca ano após ano, mesmo que naturalmente, a degeneração dos dentes seja um destino certo.

Esperamos que quando for realizado um estudo completo dos Nacirema, haja uma abordagem cuidadosa sobre a estrutura da personalidade destas pessoas. Ao que parece, este povo possui uma tendência masoquista e muitos dos seus rituais envolve uma certa dose de sadismo. Foi a estas tendências que o Professor Linton se referiu na discussão de uma parte específica do rito corporal que é desempenhada apenas por homens. Esta parte do ritual envolve raspar e lacerar a superfície do rosto com um instrumento afiado. Ritos especificamente femininos têm lugar apenas quatro vezes durante a cada mês lunar, mas o que lhe falta em frequência é compensada em barbaridade. Como parte desta cerimônia, as mulheres assam suas cabeças em pequenos fornos por cerca de uma hora. O aspecto teoricamente interessante é que um povo que parece ser preponderante masoquista tenha desenvolvido especialistas sádicos para a realização destes cerimoniais.

Os médicos feiticeiros têm um templo imponente, o “latipso”, em cada comunidade de certo porte. As cerimônias mais elaboradas, necessárias para tratar de pacientes muito doentes só podem ser executadas neste templo. Estas cerimônias envolvem não apenas o taumaturgo, mas um grupo permanente de vestais, que com roupas e toucas específicas, se movimentam serenamente pelas câmaras do templo.

As cerimônias “latipso” são tão cruéis que é de surpreender que uma boa porção de nativos realmente doentes que entram no templo se recuperam. Sabem-se que crianças pequenas com uma doutrinação ainda incompleta resistem às tentativas de levá-las ao templo porque “é lá que se vai para morrer”. Apesar disto, adultos doentes não apenas querem, mas asseiam por sofrer os prolongados rituais de purificação, quando possuem recursos para tanto, não importa o quão doente esteja o suplicante ou qual seja a emergência.

O suplicante que entra no templo é primeiramente despido de todas as suas roupas. O que acaba sendo um choque, pois na vida cotidiana, o Nacirema comum evita a exposição do seu corpo e das suas funções naturais. As atividades excretoras e o banho, enquanto parte dos ritos corporais, são realizados apenas no segredo do santuário doméstico. Da perda súbita do segredo do corpo quando da entrada do “latipso”, podem resultar traumas psicológicos. Um homem, cujo sua esposa nunca o viu em um ato excretor acha-se repentinamente auxiliado por uma vestal, enquanto executa suas funções naturais em um recipiente sagrado. Este tipo de tratamento cerimonial é necessário as excrescências, que são usados por um adivinho para averiguar o curso e a natureza da enfermidade do cliente. Clientes do sexo feminino, por sua vez, tem seus corpos nus submetidos ao escrutínio, manipulação e agulhoadas dos médicos feiticeiros.

Poucos suplicantes no templo estão suficientes bons para fazer qualquer coisa além permanecer em duros leitos. As cerimônias diárias, como os ritos sacerdotes-da-boca, envolvem desconforto e tortura. Com precisão ritual, as vestais despertam seus miseráveis fardos a cada madrugada e os rolam em seus leitos de dor enquanto executam rituais de purificação, nos quais elas são altamente treinadas. Em outras horas, elas

inserem bastões mágicos na boca do suplicante ou o forçam a engolir substâncias que se supõe serem curativas. De tempos em tempos o médico feiticeiro vem ver seus clientes e espeta agulhas magicamente tratadas em sua carne.

O fato de que estes cerimoniais do templo latipso possam não curar, e possam mesmo matar o suplicante, não diminui de forma alguma a fé dos Nacirema no médico feiticeiro.

Como conclusão, deve-se fazer referências a certas práticas que têm suas bases na estética nativa, mas que decorrem da aversão perversa ao corpo humano. Existem jejuns rituais para tornar magras, as pessoas gordas, e banquetes cerimoniais para tornar gordas, pessoas magras. Outros ritos são usados para tornar maiores os seios das mulheres que o têm pequenos, e torná-los pequenos, quando são grandes. A insatisfação geral com o tamanho do seu seio é simbolizada no fato de forma ideal estar virtualmente além da escala da variação humana e reflete a visão e a importância que o corpo possui para a cultura Nacirema.

NOME DA UNIDADE DE ENSINO

Aluno:

2º Série:

Valor:

Disciplina: História

Professor:

Data: ____/____/____

PROBLEMATIZAÇÃO DO FILME: APOCALYPTO

- 1) Faça um breve resumo do filme Apocalyppto. Procure usar o que foi discutido em sala de aula em seu texto, apontando como era a América antes da chegada dos europeus.

- 2) Em qual continente a história do filme acontece?

- 3) Como podemos chamar os povos que habitavam o continente americano antes da chegada de Cristóvão Colombo na América em 1492?

- 4) Quantos povos nativos americanos o filme mostra? A partir disso, o que o filme quer retratar sobre a realidade do continente americano quanto aos povos que neste continente viviam antes da chegada dos europeus?

- 5) Quais as atividades econômicas que garantiam a sobrevivência do povo do Garra de Jaguar?

- 6) Quais as atividades econômicas que garantiam a sobrevivência dos Maias?

- 7) A partir do filme, caracterize os grupos sociais que aparecem no mesmo, apontando suas diferenciações:

- a) O grupo do Garra de Jaguar:

- b) O grupo que destrói a aldeia do Garra de Jaguar (Os Maias)

8) A partir da resposta da questão anterior, o que podemos concluir a respeito dos povos pré-colombianos?

9) Sobre a cena dos sacrifícios, marque as alternativas que melhor definem os sujeitos que estavam no topo da pirâmide:

- Governante
- Sacerdotes
- Espécie de família real
- Povo
- Oferenda para sacrifícios

10) Comparando os dois povos, qual o que parece mais desenvolvido frente ao que conhecemos como CIVILIZAÇÃO? **Justifique.**

11) Conforme a cena que apresenta a capital Maia, os sacrifícios e eclipse solar. Você acha que as pessoas que estavam no topo da pirâmide sabiam que o fenômeno astronômico [ECLIPSE] iria acontecer? O que essa cena sugere sobre os Maias?

12) Por qual motivo os Maias construíam pirâmides?

13) Você acha que o filme foi inspirado pela história dos povos nativos americanos e o encontro entre eles e os europeus, fato histórico que aconteceu a partir de 1492? **Justifique.**

14) O filme quando chega ao seu final, mostra a chegada dos europeus a partir das grandes navegações. Nessa cena, a esposa do “Garra de Jaguar” lhe pergunta se eles deveriam ir até os sujeitos que acabavam de chegar. Qual foi a resposta do “Garra de Jaguar”? O que esta resposta sugere a respeito do destino dos povos nativos americanos com a chegada dos europeus ao continente americano?

Na proposta didática apresentada, o uso de tecnologias digitais teve lugar como ferramentas para o planejamento e mediação do processo de ensino aprendizagem. Os estudantes tiveram contato com elas, no entanto, não fizeram uso de modo prático. Esse fato, como se pode observar, tem lugar mais presente dentro da atuação do docente no contexto do planejamento de suas atividades e procedimentos didáticos, assim como na execução deste planejamento quando de fato foi para o processo de ensino aprendizagem.

No sentido oposto, apresentaremos uma proposta didática que integra o uso das tecnologias da informação tanto no trabalho docente, quanto em meio ao processo de aprendizado dos estudantes em que o uso do meio digital se faz presente de maneira prática em ambos os polos do processo de ensino aprendizagem.

PLANO DE AULA PROPOSTA DIDÁTICA II

Área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componente Curricular: História - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Turmas: 1º - 3º Série do Ensino Médio

Competência Geral (s)	<p>2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3 - Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5 - Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.</p>
Competência específica Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>

Habilidade(s)	(EM13CHS101): HISTÓRIA - Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola) considerando as noções de tempo das diferentes sociedades.
Objeto(s) de Conhecimento	<p>Formação dos diferentes povos do Estado do Tocantins:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Migrantes de outras regiões brasileiras.
Metodologias/ Desenvolvimento	<p>Situação didática 1: exposição textual, oral ou qualquer outro recurso didático metodológico tendo como temática a história do Tocantins. Esse momento inicial deve ir ao encontro de discussões a respeito da formação do Tocantins e sua população. Destaque dentro dessa situação didática, o Objeto a ser trabalhado.</p> <p>Situação didática 2: Para o prosseguimento das atividades, é necessário discutir sobre o uso de relatos orais como fonte histórica. Proponha a seguinte problemática a ser resolvida a partir de investigação histórica na qual os estudantes farão uso de relatos orais para a resolução da situação problema proposta.</p> <p>Destaque que os relatos orais podem se apresentar distintos entre si e que, portanto, estes relatos podem promover uma compreensão mais completa da historicidade.</p> <p>A problemática pode ser: Qual a origem dos migrantes do Tocantins a partir do contexto em que estou inserido?</p> <p>Oriente os estudantes a construírem/elaborarem um questionário a partir da situação problema levantada. Enfatize que esse questionário será utilizado para a coleta de testemunhos orais que satisfaçam a resolução da problemática levantada. O questionário deve ser construído coletivamente, pois ele irá guiar as entrevistas de todos os envolvidos na condição de entrevistador.</p> <p>Atenção professor (a): o uso da história oral no ensino de história enriquece a experiência educativa ao trazer relatos e testemunhos diretamente dos sujeitos envolvidos dos eventos históricos. Essa abordagem permite uma conexão mais próxima com o passado, possibilitando aos alunos compreenderem a diversidade de perspectivas e vivências históricas. Ao valorizar as narrativas individuais, a história oral promove uma compreensão mais completa e inclusiva do processo histórico.</p> <p>Situação didática 3: coleta das informações orais – Nessa situação didática, deve-se orientar em como deve ser realizada as entrevistas. Aqui vão algumas considerações.</p>
Metodologias/ Desenvolvimento	

1. **Identificação dos Entrevistados:** Identificar e selecionar os participantes que serão entrevistados, levando em consideração sua relevância para o tema em questão e sua disponibilidade para participar do processo.
2. **Preparação do Entrevistador:** O entrevistador deve se preparar adequadamente, familiarizando-se com o tema da entrevista e com o roteiro elaborado. Além disso, é importante desenvolver habilidades de comunicação e empatia para estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado.
3. **Condução da Entrevista:** Durante a entrevista, o entrevistador deve seguir o roteiro elaborado, mas também estar aberto a novas questões e insights que possam surgir durante a conversa. Desse modo, apesar de haver um roteiro estruturado, ele deve ser flexível o suficiente para permitir a espontaneidade do entrevistado. É importante garantir um ambiente confortável e respeitoso para o entrevistado se sentir à vontade para compartilhar suas experiências. Do mesmo modo, esse ambiente deve ser adequado para a captação/gravação do relato oral.
4. **Registro e Transcrição:** Registrar a entrevista por meio de gravação de áudio ou vídeo, garantindo que todo o conteúdo seja capturado de forma precisa. Após a entrevista, é necessário transcrever o material gravado para facilitar sua análise e preservação.
5. **Análise e Interpretação:** Analisar e interpretar os relatos coletados, buscando identificar padrões, temas recorrentes e nuances nas experiências compartilhadas pelos entrevistados. Essa análise pode contribuir para uma compreensão mais profunda do tema em estudo e para a construção de narrativas históricas mais ricas e inclusivas.

Sobre o item 4 – registro e transcrição: os estudantes podem fazer uso dos aparelhos celulares. Na limitação quanto a disponibilidade desses aparelhos, a atividade pode ser flexibilizada para ser realizada em duplas, trios ou grupos. Você pode adaptar essa proposta didática conforme sua realidade e interesse.

Para o registro: sugerimos que oriente os estudantes a instalarem da Playstore, a biblioteca de aplicativos do google, o aplicativo *ASR, gravador de voz e som*. No entanto, destacamos que há uma infinidade de aplicativos com a mesma funcionalidade. O aplicativo é de fácil operação. Para aprender a usar o *app*, os estudantes podem operar entre eles mesmos, realizando entrevistas, fazendo testes inclusive dos questionários que foram elaborados anteriormente. O *App* possui uma versão gratuita e mesmo essa versão é adequada para a realização dessa proposta didática.

Para transcrição: os estudantes podem realizar essa etapa de modo analógico, ouvindo e transcrevendo as entrevistas de maneira manuscrita. No entanto, sugerimos o uso do aplicativo *Telegram* e dois *Chatbot* que podem ser adicionados na conta do usuário *Telegram*. Esses *Bots* transcrevem áudios em diferentes idiomas fazendo uso de inteligência artificial e são ferramentas gratuitas e que podem ser usadas para agilizar as transcrições. Abaixo deixarei tutoriais dos respectivos *bots*:

Voicy: <https://www.youtube.com/watch?v=z91Nwl-7A4s>

<p>Metodologias/ Desenvolvimento</p>	<p><i>Transcriber Bot</i>: https://www.youtube.com/watch?v=H6Iyxh9H_PY</p> <p>O <i>What´app</i> possui também uma inteligência artificial que dentre algumas funções como gerar imagens e responder questionamentos, também tem a capacidade de transcrever áudios. Para isso, basta adicionar o contato da Luzia IA: 55 11 97255-3036. Abaixo, tutorial dessa Inteligência artificial</p> <p>Luzia: https://www.youtube.com/watch?v=GWkTWO4qAO4</p> <p>Dentro das orientações, em relação a análise, solicite que cada estudante ou grupo, produza um relatório para ser socializado em sala. Esse relatório deve ser problematizado de maneira coletiva e colaborativa na próxima situação didática.</p> <p>Situação didática 4: a partir dos relatórios produzidos pelos estudantes, sugira metodologias para a exposição dos dados. A ideia é que a execução da metodologia proposta seja construída de maneira coletiva. Uma sugestão metodológica é a elaboração de gráficos ou até mesmo de infográficos, que podem ser elaborados sem recursos tecnológicos, assim como também por ferramentas informacionais.</p> <p>Uma ferramenta interessante e que facilita a criação de conteúdo digital é o <i>Canva</i>. Nessa plataforma de criação de <i>Designs</i> é possível iniciar um projeto inspirado em outro existente. Dentre as muitas possibilidades, a criação, adaptação, formatação de infográficos é uma delas. A plataforma possui plano gratuito e pago. Há a possibilidade de ter acesso a todas as funcionalidades da plataforma como sendo profissional da educação, sendo necessário se submeter a um processo de verificação de idoneidade quanto a afirmação de que é profissional da educação. No entanto, mesmo com as limitações do acesso gratuito, a plataforma oferece possibilidades interessantes, bastando apenas criar uma conta na mesma, sendo possível usar a sua conta Google para tanto.</p> <p>Link: https://www.canva.com/</p> <p>Obs: Existem uma infinidade de tutorias a respeito dessa plataforma. Do mesmo jeito que há outras plataformas com propostas semelhantes.</p> <p>Nota: esse planejamento pode ser adaptado inclusive para a produção de documentário e PodCast.</p>
<p>Recursos Didáticos, Tecnológicos e outros:</p>	<p>Computador, equipamento audiovisual, celular, programas ou aplicativos para registro de entrevistas, quadro e pincel</p>
<p>Referências:</p>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 07 de mar de 2024.</p>

	TOCANTINS. Secretaria de Educação, Juventude e Esportes. Ciências humanas e Ensino religioso. Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação, Juventude e Esportes, 2023.
Observações:	<p>Este plano é flexível e adaptável conforme as situações apresentadas no decorrer da rotina escolar e do processo de ensino aprendizagem próprio de cada turma.</p> <p>Ele foi pensando a partir da ideia de que o Ensino Médio tem por objetivo, aprofundar o conhecimento que os estudantes adquiriram ao longo do Ensino Fundamental, complexando esse conhecimento face ao estágio de desenvolvimento cognitivo do estudante nesse nível de ensino.</p>

PROPOSTA DIDÁTICA II

EXEMPLO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER UTILIZADO DENTRO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Introdução:

- Cumprimentar o entrevistado e agradecer por sua participação.
- Apresentar o objetivo da entrevista: compreender a origem dos migrantes que se estabeleceram no Tocantins, a partir do contexto em que os envolvidos no processo de entrevista estão inseridos.
- Garantir ao entrevistado que suas respostas serão tratadas com confidencialidade e respeito.
- *No caso do entrevistado ser nascido no Tocantins, adaptar o questionário para as origens da sua família, a começar por exemplo pela origem dos pais, e/ou avós*

1. Informações Pessoais:

- Perguntar ao entrevistado seu nome completo, idade, ocupação atual e quanto tempo reside no Tocantins.
- Questionar sobre sua trajetória migratória, incluindo a data de chegada ao estado e os motivos que o levaram a migrar para o Tocantins.
- Adaptar o questionário caso o entrevistado seja nascido no estado do Tocantins.

2. Contexto de Origem:

- Solicitar ao entrevistado que descreva brevemente o local de origem de sua migração (cidade, estado ou país).

- Indagar sobre as condições socioeconômicas, políticas e ambientais do local de origem e se estas influenciaram sua decisão de migrar.
- Questionar se houve outras pessoas ou famílias que optaram por migrar do seu local de origem e se os motivos são semelhantes.

3. Motivações da Migração:

- Explorar as principais razões que levaram o entrevistado a escolher o Tocantins como destino de sua migração.
- Indagar sobre como o entrevistado teve as informações que guiaram o seu processo de escolha pelo estado do Tocantins.
- Investigar se houve alguma expectativa específica em relação ao Tocantins e se estas foram atendidas após a migração.

4. Processo de Adaptação:

- Questionar sobre os desafios enfrentados durante o processo de adaptação ao Tocantins, incluindo questões culturais, sociais, econômicas e ambientais.
- Investigar as estratégias utilizadas pelo entrevistado para superar esses desafios e se integrar à comunidade local.
- Explorar os desafios listados pelo entrevistado durante o processo de adaptação e o processo de integração à comunidade local.

5. Contribuições para o Desenvolvimento Local:

- Indagar sobre as contribuições do entrevistado para o desenvolvimento econômico, social, cultural ou ambiental do Tocantins desde sua chegada.
- Investigar se o entrevistado identifica alguma mudança significativa em sua qualidade de vida após a migração para o Tocantins.
- Perguntar sobre as perspectivas futuras para a sua realidade dentro do estado do Tocantins, tendo em vista sua visão sobre a realidade tocantinense.

Conclusão:

- Agradecer ao entrevistado pela sua colaboração e disposição em compartilhar sua história.
- Reiterar a importância de seu relato para a compreensão da origem dos migrantes no Tocantins e seu impacto na sociedade local.
- Oferecer a oportunidade para o entrevistado fazer considerações finais ou acrescentar informações relevantes que não tenham sido abordadas durante a entrevista.

ANEXO B - MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES
AMAZÔNICAS

Rua 03, Quadra 17, s/n - Jardim dos Ipês | CEP: 77500-000 | Porto Nacional/TO
Bloco CGE, Sala 07 | (63) 3363-9414 | www.uft.edu.br | pphispan@uft.edu.br



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Prezado(a) Senhor(a), Diretor (a)

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante do Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade dissertação, do(a) acadêmico: Thasley Westanyslau Alves Pereira, discente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES AMAZÔNICAS da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Porto Nacional, sob orientação do Prof. Dr. Vasni de Almeida, tendo como título preliminar “IMPACTO DA PANDEMIA NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE EM HISTÓRIA A PARTIR DO CONTEXTO TOCANTINENSE”.

O objetivo Geral da pesquisa é: Analisar o impacto da Pandemia na atuação e formação do docente em História.

Os objetivos específicos são:

- Analisar documentos orientadores que delimitam os rumos que a educação nacional assumiu desde a Constituição de 1988, e aqueles que deverão ser assumidos nos próximos anos, como a BNCC, PNE, Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e demais documentos/atos legais do CNE/CES e CNE/CEB.
- Levantar a situação de enfrentamento dos desafios que foram impostos para as Unidades Escolares do Tocantins diante do período de pandemia, levando-se em consideração aspectos como: acesso às tecnologias da informação, metodologias ativas, interativa, offlines, entre outras.

- Levantar o perfil dos educadores com ênfase no exercício profissional dos docentes de História que foi e está sendo necessário diante do ensino remoto/híbrido.

A coleta de dados será feita por meio de questionário previamente estruturado e entrevistas guiadas por roteiro de entrevista. Outro meio de coleta de dados será o de pesquisa documental, tendo o Projeto Político Pedagógico o principal documento para consulta.

Salientamos que todos os dados e informações necessárias para a pesquisa serão previamente submetidos à aprovação do responsável pela unidade escolar concedente.

Asseguramos que o nome da unidade escolar não será revelado na publicação das informações, caso a mesma faça a opção pelo anonimato.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Tocantínia, _____ de _____ de 20____.

Acadêmico(a)
Orientador(a)

Professor(a)

Deferido

Com anonimato

Sem anonimato

Indeferido

Diretor (a) da unidade escolar concedente da pesquisa
Assinatura e carimbo

ANEXO C - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO APROVADO OU PROPOSTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES
AMAZÔNICAS

Rua 03, Quadra 17, s/n - Jardim dos Ipês | CEP: 77500-000 | Porto Nacional/TO
Bloco CGE, Sala 07 | (63) 3363-9414 | www.uft.edu.br | pphispan@uft.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa IMPACTO DA PANDEMIA NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE EM HISTÓRIA A PARTIR DO CONTEXTO TOCANTINENSE. Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador THASLEY WESTANYSLAU ALVES PEREIRA, discente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES AMAZÔNICAS da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Porto Nacional, sob orientação do Prof. Dr. VASNI DE ALMEIDA. Nesta pesquisa, pretendemos analisar o impacto da Pandemia na atuação e formação do docente em História. Para tanto, temos como OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar documentos orientadores que delimitam os rumos que a educação nacional assumiu desde a Constituição de 1988, e aqueles que deverão ser assumidos nos próximos anos, como a BNCC, PNE, Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e demais documentos/atos legais do CNE/CES e CNE/CEB.
- Levantar a situação de enfrentamento dos desafios que foram impostos para as Unidades Escolares do Tocantins diante do período de pandemia, levando-se em consideração aspectos como: acesso às tecnologias da informação, metodologias ativas, interativa, offlines entre outras.
- Levantar o perfil dos educadores com ênfase no exercício profissional dos docentes de História que foi e está sendo necessário diante do ensino remoto/híbrido.

O motivo que nos leva a estudar esse tema se JUSTIFICA na medida em que se faz necessário o debate e discussões a respeito da formação de docentes em História com habilidades específicas que respondam a conjuntura atual, conjuntura esta que já se vinha se impondo e que devido ao contexto de pandemia, houve uma espécie de radicalização da necessidade de um novo tipo de profissional frente ao processo de ensino aprendizagem de modo geral e no nosso caso específico, principalmente, devido à natureza do conhecimento histórico e sua finalidade diante da formação de indivíduos com maior preparo para a compreensão da sua realidade histórica e sua efetiva ação.

Para o levantamento do perfil dos educadores que possuem exercício profissional em História, faremos uso de entrevista com questionário previamente elaborado e estruturado como PROCEDIMENTO METODOLÓGICO. A sua participação consistirá em responder objetivamente ao questionário. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, visto que não será exposto a nenhum tipo de modificação intencional que venha a interferir na sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco previsto refere-se a eventuais constrangimentos devido ao cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário que, caso seja necessário, poderá ocorrer a suspensão do mesmo, uma vez que serão utilizados todos os procedimentos éticos para preservar o bem-estar dos envolvidos. A pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão realidade educacional no estado do Tocantins diante do que período pós pandemia da Covid-19.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre quanto a participação ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou quaisquer dados, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa IMPACTO DA PANDEMIA NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE EM HISTÓRIA A PARTIR DO CONTEXTO TOCANTINENSE, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () Concordo que o meu (registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) seja utilizado somente para esta pesquisa.
- () Concordo que o meu (registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____ Data: ____/____/____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: Thasley Westanyslau Alves Pereira
Endereço: Rua 31 de março, nº 221. Bairro: Centro
CEP: 77640-000 Cidade: Tocantínia - TO
Telefone Fixo: (63) Telefone Celular: (63) 98424-5483
E-mail: thasley.westanyslau@mail.uft.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

____/____/____
DATA

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins – UFT. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contato

Telefone: (63) 3229-4023

Endereço: Prédio do Almoxarifado, Campus de Palmas

E-mail: cep_uft@uft.edu.b