



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALEANE DO SOCORRO DE SOUSA MENDES**

**ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: ANÁLISE DAS  
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL (2020-2021) EM MACAPÁ/AP**

**MACAPÁ-AP**

**2023**

**ALEANE DO SOCORRO DE SOUSA MENDES**

**ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: ANÁLISE DAS  
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL (2020-2021) EM MACAPÁ/AP**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito obrigatório para concessão do título de Mestre em Educação, conforme Normatização N. 03, de 30 de maio de 2018 e Regimento do PPGED/UNIFAP.**

**Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.**

**Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.**

**Orientadora: Prof. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão**

**MACAPÁ-AP**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

M538 Mendes, Aleane do Socorro de Sousa.

Ensino de história em ambientes virtuais: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/AP / Aleane do Socorro de Sousa Mendes. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 119 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Macapá, 2023.

Orientadora: Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de História. 2. Ensino Remoto. 3. Tecnologia - TDIC. I. Paixão, Eliana do Socorro de Brito, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

---

MENDES, Aleane do Socorro de Sousa. **Ensino de história em ambientes virtuais**: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/AP. Orientadora: Eliana do Socorro de Brito Paixão. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

ALEANE DO SOCORRO DE SOUSA MENDES

**ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: ANÁLISE DAS  
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL (2020-2021) EM MACAPÁ/AP**

Aprovada em: 15/05/2023

Banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão**  
Orientadora - Presidente da Banca - PPGED/UNIFAP

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira**  
Avaliador Interno - PPGED/UNIFAP

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Ivany Pinto do Nascimento**  
Avaliadora Externa - PPGED/UFPA

MACAPÁ-AP

2023

Dedico este trabalho...

A minha mãe Maria, incentivadora dessa minha conquista,

Ao meu filho Matheus que esclarece minhas dúvidas operacionais no computador,

Ao meu esposo Paulo por manter nosso lar organizado enquanto eu desenvolvia este estudo.

As minhas irmãs e irmãos que entenderam meu isolamento criativo,

Ao meu sobrinho Pedro Henrique “tesouro da Tiaeane”,

Ao meu tio Joãozinho que é meu padrinho e um segundo pai para mim.

Aos que sempre estiveram comigo, inclusive na minha aprovação no Mestrado, mas em decorrência da pandemia da Covid-19, inesperadamente partiram (*in memoriam*):

Meu pai Francisco Mendes, o Chicoró (só eu o chamava assim),

Minha irmã Lucilene (a Socorrinha), minha parceira de vida,

Meu cunhado Wilnnen (a quem eu carinhosamente chamava de Willi, pai do nosso Pedroca),

Minha tia Creuza (a Tia Crizonta).

Amo vocês eternamente!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha fortaleza e proporcionar realizar meus sonhos com esperanças em dias felizes. A todos da minha família e amigos pelo carinho e compreensão no decurso dos estudos.

Meus agradecimentos a Professora Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão, por me orientar nos caminhos da ciência de forma ética e com uma sensibilidade exemplar diante as adversidades, vivenciadas no período pandêmico. Gratidão pelas palavras de sabedoria e incentivo que motivaram para que eu tivesse a grata satisfação dessa conquista.

Agradeço aos meus colegas de Curso e aos professores da Universidade Federal do Amapá pela partilha de conhecimentos que em muito contribuíram na construção deste trabalho.

A todos da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP). Estendo meu agradecimento especial a Sra. Idanilde de Oliveira Rocha que sempre auxiliou-me de forma atenciosa e competente.

Aos professores, gestores e toda a comunidade escolar do *loci* de pesquisa, pela receptividade e disponibilidade em colaborar com o estudo.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção e realização desta Dissertação.

Escola é  
... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente.  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
É também criar laços de amizade, é criar ambiente  
de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar,  
crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o  
mundo.

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada para elaboração de Dissertação. Foi desenvolvida no contexto pandêmico da COVID 19, em que, a migração do ensino presencial para os meios digitais encetou o seguinte problema: como as estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP? A razão da escolha do tema prática pedagógica no Ensino Remoto Emergencial, surgiu da necessidade de uma reflexão sobre avanços e desafios vislumbrados por meio das ações educativas, promovidas pelos professores de História nos anos finais do Ensino Fundamental em cinco escolas estaduais, nos de 2020 e 2021, na cidade de Macapá. Diante disso, o objetivo geral estabelecido foi o de analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP, associado a três objetivos específicos: discutir sobre o avanço da tecnologia na educação contemporânea, em especial relacionado ao ensino de História; identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, no ensino de História, durante o período do isolamento social; descrever as estratégias utilizadas pelos docentes do ensino de História, em suas aulas com alunos que têm ou não acesso aos meios virtuais para desenvolver as atividades. A hipótese levantada foi que as estratégias adotadas pelos professores do ensino de História de forma emergencial durante a pandemia da COVID 19 foram criadas repentinamente, sem a formação adequada desses docentes para que pudessem aprofundar seus conhecimentos e a reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem com as estratégias adotadas. Isto fez com que esses professores tivessem dificuldades tanto no ensino quanto em prover a aprendizagem de seus alunos. Além disso, o ambiente virtual não atendia as necessidades para o acesso às plataformas digitais tanto de docentes quanto de alunos. A pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de um estudo de caso sob a investigação do Método Dialético, na perspectiva de ensejar reflexões sobre educação, tecnologia e cultura digital em consonância com as circunstâncias econômicas, políticas, socioculturais que engendram a realidade escolar e o fazer docente. Para tanto, foram realizadas visitas *in loco*, com aplicação de questionário semiestruturado a cinco professores de História da rede Estadual de ensino. O tratamento dos dados foi embasado na Análise de Conteúdo, originando três Categorias de análise e cada Categoria gerou duas subcategorias que pontuaram questões acerca das atividades pedagógicas não-presenciais, domínio tecnológico, livros didáticos, recursos digitais e avaliação no processo, sob a perspectiva do contexto socioeconômico dos sujeitos da pesquisa. O estudo revelou as dificuldades de acesso às novas ferramentas de ensino em ambientes virtuais, lacunas na formação continuada dos docentes e obstáculos de acessibilidade a internet. Situação que vem sendo nutrida ao longo de décadas e que precisam ser ultrapassadas. Porém, mesmo com todos esses dilemas, as estratégias pedagógicas dos docentes mostraram-se fundamentais para a manutenção da aprendizagem por meio do ensino Remoto Emergencial.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Ensino Remoto. Tecnologia; TDIC. Estratégias pedagógicas.



## ABSTRACT

The present work is the result of the research carried out for the elaboration of the Dissertation. It was developed in the context of the COVID 19 pandemic, in which the migration from face-to-face teaching to digital media raised the following problem: how pedagogical strategies were used by History teaching teachers in virtual environments, in the context of Emergency Remote Teaching in Macapá /AP? The reason for choosing the topic of pedagogical practice in Emergency Remote Teaching arose from the need to reflect on the advances and challenges envisioned through educational actions, promoted by History teachers in the final years of Elementary Education in five state schools, in 2020 and 2021, in the city of Macapá. In view of this, the established general objective was to analyze the pedagogical strategies used by History teaching teachers in virtual environments, in the context of Emergency Remote Teaching in Macapá/AP, associated with three specific objectives: to discuss the advancement of technology in education contemporary, especially related to the teaching of History; identify the pedagogical strategies used by teachers in teaching History during the period of social isolation; to describe the strategies used by history teaching teachers in their classes with students who have or do not have access to virtual means to develop activities. The hypothesis raised was that the strategies adopted by History teaching teachers in an emergency during the COVID 19 pandemic were created suddenly, without the adequate training of these teachers so that they could deepen their knowledge and critical reflection on the teaching-learning processes with the adopted strategies. This made these teachers have difficulties both in teaching and in providing learning for their students. In addition, the virtual environment did not meet the needs of both teachers and students to access digital platforms. The research with a qualitative approach was carried out through a case study under the investigation of the Dialectic Method, in the perspective of giving rise to reflections on education, technology and digital culture in line with the economic, political, sociocultural circumstances that engender the school reality and doing teaching. For this purpose, on-site visits were carried out, with the application of a semi-structured questionnaire to five History teachers from the State teaching network. Data treatment was based on Content Analysis, originating three Categories of analysis and each Category generated two subcategories that punctuated questions about non-attended pedagogical activities, technological mastery, textbooks, digital resources and evaluation in the process, from the perspective of the socioeconomic context of the research subjects. The study revealed the difficulties of accessing new teaching tools in virtual environments, gaps in the continuing education of teachers and obstacles to internet accessibility. This situation has been nurtured over decades and needs to be overcome. However, even with all these dilemmas, the teachers' pedagogical strategies proved to be fundamental for maintaining learning through Emergency Remote teaching.

**Keywords:** History Teaching. Remote Learning. Technology: TDIC. Pedagogical strategies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Escola estadual Profa Raimunda dos Passos Santos.....	32
Fotografia 2 - Escola estadual Antônio Cordeiro Pontes.....	34
Fotografia 3 - Escola estadual prof. Lauro de Carvalho Chaves.....	35
Fotografia 4 - Escola estadual Maria Ivone de Menezes.....	36
Fotografia 5 - Maria do Socorro Andrade Smith.....	37
Fotografia 6 - Livros didático de História.....	84
Gráfico 1 - Recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental.....	70
Mapa 1 - Localização dos <i>loci</i> de pesquisa.....	31
Mapa 2 - Conectividade de internet nas escolas.....	69
Quadro 1 - Produções encontrada no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	15
Quadro 2 - Quantitativo de escolas estaduais em Macapá-AP/2022 NAE.....	29
Quadro 3 - Escolas por localização geográfica dos NAE.....	30
Quadro 4 - Escolas e perfil dos sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 5 - Documentos oficiais normativos de aulas presenciais e não presenciais.....	39
Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise.....	42
Quadro 7 - Ilustração do processo de tratamento dos dados.....	75
Quadro 8 - Currículo e atividades pedagógicas não presenciais.....	76
Quadro 9 - Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes de História.....	82
Quadro 10 - Limites e fragilidades na concepção dos docentes de História .....	87
Tabela 1 - Dificuldades de acesso a telefone móvel celular em 2019, por motivo (%) .....	66
Tabela 2 - Tabela demonstrativa da população de 4 a 17 anos fora da escola em 2019.....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal do Brasil
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença por coronavírus 2019
CPA	Currículo Prioritário Amapaense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Ação Educativa
NIOE	Núcleo de Inspeção e Organização Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCA	Referencial Curricular Amapaense
SEED-AP	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TFA	Território Federal do Amapá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
1.1 MÉTODO.....	23
1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	26
1.3 TIPO DE PESQUISA.....	28
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
<b>1.4.1 Definição dos <i>loci</i> de pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>1.4.2 Os sujeitos participantes da pesquisa.....</b>	<b>37</b>
<b>1.4.3 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>38</b>
1.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA: riscos e benefícios ao participante.....	40
1.6 TÉCNICA PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
<b>2 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: novos desafios nas práticas de ensino de História.....</b>	<b>43</b>
2.1 BREVES REFLEXÕES ACERCA DA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	43
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: currículo e formação docente.....	47
2.3 AS TDIC NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	52
2.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA DIGITAL.....	56
2.5 O FAZER DOCENTE SOB O VIÉS DAS TDIC.....	61
2.6 AMAPÁ EM QUESTÃO: educação, internet e conectividade no ensino remoto emergencial.....	65
<b>3 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS NAS VIVÊNCIAS DOS DOCENTES DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>75</b>
3.1 CURRÍCULO PRIORITÁRIO AMAPAENSE (CPA).....	76
3.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	81
3.3 LIMITES E FRAGILIDADES NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
APÊNDICE A – Proposta de Questionário.....	107
APÊNDICE B - Termo de Anuência.....	110
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	111
APÊNDICE D – Roteiro para anotações sobre o <i>loci</i> de pesquisa.....	113
ANEXO A - Relação de Escolas dos NAE/ Macapá-AP/ 2022.....	114
ANEXO B – Certificação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	119
ANEXO C - Submissão de Trabalho em Revista Acadêmica.....	120

## INTRODUÇÃO

A sociedade tem passado por mudanças significativas no setor político, sociocultural e econômico. Isso tem forte vinculação com o avanço computacional tecnológico. As conexões tecnológicas reconfiguraram o comportamento humano enquanto usuário ou consumidor nas plataformas digitais. A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, inclusive no setor da educação, provoca mudanças substanciais nas atividades de ensino.

Esse fato tornou-se evidente na migração do ensino presencial para os meios digitais, provocado pelo isolamento social na pandemia da Covid-19<sup>1</sup>. O vírus, detectado pela primeira vez em Wuhan, na China, e reportado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, alastrou-se rapidamente por todas as partes do mundo. Dentre as medidas encontradas para conter a disseminação da doença, foi a recomendação ao distanciamento social.

Essas novas reconfigurações nas práticas sociais e educativas, e as questões de acessibilidade tecnológica, encetaram o estudo, intitulado *Ensino de História em ambientes virtuais: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no Ensino Remoto Emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap*. A razão da escolha do tema: a prática pedagógica no Ensino Remoto Emergencial, surgiu da necessidade de reflexão sobre os avanços e os desafios vislumbrados por meio das ações promovidas pelos professores de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em cinco escolas estaduais na cidade de Macapá no ano de 2020 e 2021, período que situa-se o recorte cronológico da pesquisa.

Cabe evidenciar que, a pesquisa em questão, entrelaça-se com a caminhada da pesquisadora enquanto profissional de educação desde o pré-escolar, perpassando pelo Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua atuação como professora de História teve início no ano de 2013, quando foi efetivada como servidora pública estadual, lotada em uma escola rural que não tinha Projeto Político Pedagógico e os materiais didáticos eram escassos. Não havia histórico da instituição ou registros sobre a comunidade local.

Diante desse fato, buscou uma Especialização que possibilitou a implementação de um Projeto de Intervenção, na referida escola, intitulado *A importância do Patrimônio Cultural no Processo de Ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos-EJA*. A iniciativa, ainda que de forma incipiente, resultou na confecção de um pequeno acervo que em muito subsidiou

---

<sup>1</sup> Doença Covid-19. Síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) de elevada transmissibilidade global. Ministério da Saúde (BRASIL, 2021b).

as práticas pedagógicas interdisciplinares dos professores da mencionada escola, desvelando a relevância do componente curricular de História.

Essa experiência apresenta o quanto é fundamental que nos espaços escolares sejam promovidas atividades que induzam a preservação do patrimônio cultural e suas representações simbólicas. A historiografia, cultura, memória coletiva, quando inseridos no processo de aprendizagem, podem contribuir para valorização, divulgação e preservação dos saberes locais.

Outro trabalho que oportunizou substanciais reflexões à pesquisadora, advém da sua participação na produção científica sobre cultura e identidade, estudo para elaboração da monografia, intitulada *O papel da Confraria Tucuju na produção cultural do Amapá: cultura amapaense e identidade cultural*. Essa pesquisa favoreceu analisar as relações de poder e interferência direta de fatores políticos, econômicos, ideológicos intrínsecos às questões socioculturais.

Os estudos realizados proporcionaram a pesquisadora o contato direto com diversos atores sociais, acessando e partilhando experiências de vida, além de observar as múltiplas questões que envolvem o cotidiano local. Engendraram, também, reflexões no que tange à intervenção e impulsionamento de mudanças sociais positivas e democráticas. Essas experiências, profissionais e acadêmicas, ascenderam o interesse em continuar as pesquisas no âmbito da educação escolar, na perspectiva de ampliar reflexões sobre os elementos constitutivos dos processos educativos.

Nesse prisma, a justificativa desta investigação atende ao fato que, no contexto pandêmico da Covid-19, no ano de 2020, o sistema de ensino no Brasil passou por readequações, impulsionadas pelo isolamento social à suspensão das aulas presenciais. Nesse período, a alternativa encontrada foi a implantação de aulas remotas por meio de uso de aplicativos e plataformas digitais. O fechamento das escolas e a implementação do Ensino Remoto Emergencial ocasionou mudanças nas práticas de ensino, e essa solução temporária, suscitou na pesquisadora um olhar mais aguçado para o componente curricular de História, uma vez que, este contempla um amplo e diversificado arcabouço epistemológico que abrange elementos socioculturais e econômicos de grande relevância ao âmbito educacional.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa levantado buscou responder: como as estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP (2020-2021)? Diante disso, o objetivo geral elaborado foi o de: **analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP**. No que tange aos objetivos específicos definiu-se necessário:

discutir sobre o avanço da tecnologia na educação contemporânea, em especial relacionado ao ensino de História; identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, no ensino de História, durante o período do isolamento social; descrever as estratégias utilizadas pelos docentes do ensino de História, em suas aulas com alunos que têm ou não acesso aos meios virtuais para desenvolver as atividades.

A hipótese projetada foi de que as estratégias pedagógicas, adotadas pelos professores do ensino de História, de forma emergencial, durante a pandemia da Covid-19, foram reconfiguradas repentinamente, sem a formação adequada para que pudessem aprofundar seus conhecimentos e a reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem com as estratégias seguidas no decorrer do ensino remoto.

Para compreender melhor o objeto de estudo e averiguar os campos do ensino de História abordados em produções científicas, realizou-se uma busca minuciosa ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2021a) com a perspectiva de identificar as produções científicas, registradas nos anos de 2019, 2020 e 2021. Com o descritor “Ensino Remoto e Emergencial”, localizou-se naquele período, 9 Dissertações de Mestrado (Quadro 1). No entanto, não identificou-se nenhuma produção sobre as vivências dos docentes do ensino de História no contexto da pandemia e as estratégias utilizadas no Ensino Remoto Emergencial. Esse diferencial tornou relevante a aplicabilidade da pesquisa realizada com docentes do ensino de História em Macapá.

Quadro 1 – Produções encontrada no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Natureza do trabalho	Autor (a)	Palavras-chave	Tema
2021	Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Biomédicas, da Universidade de São Paulo-ICB-USP/SP	ARMELLIN, Barbara Rodrigues Cintra.	Ensino híbrido; redes sociais; ensino médio; ensino superior; adote uma bactéria; adote um micro-organismo.	Utilização do ensino híbrido com uso do “adote uma bactéria” como ferramenta para inserção das redes sociais no estudo de microbiologia.
2021	Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR/PR	CAMARA, Luciano Tavares.	Demonstração; lógica; geometria plana; Ensino Remoto.	Demonstrações em geometria no ensino médio: uma proposta de atividades para se trabalhar de forma remota.
	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e		Problematização; produção textual;	Ensino e aprendizagem de produção textual: uma

2020	suas Tecnologias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense- IFF. Campos dos Goytacazes/RJ	DIAS DA SILVA, Jaqueline.	tecnologias digitais; BNCC.	proposta baseada na problematização, nos recursos tecnológicos digitais e no mundo do trabalho.
2021	Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, da Universidade Federal de Goiás/UFG-Regional Catalão/GO	FERNANDES DIAS, Fabrício.	Pandemia covid-19; estatística; tecnologia; fatores socioeconômicos; Ensino Remoto.	Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia: percepções e desafios.
2020	Dissertação de Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens do programa de pós-graduação, da Universidade Franciscana-UFN/Santa Maria/RS	RIBEIRO, Bruno Cesar.	Comunicação; ensino; mídiatização; Ensino Remoto Emergencial; educação a distância.	A mídiatização da universidade: um estudo das afetações nas práticas docentes.
2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências-PPGEC, da Universidade de Brasília/UnB Planaltina/DF	SILVA, Cecília Deolindo da.	Ensino Remoto Emergencial; ambientes virtuais de aprendizagem; google <i>classroom</i> ; contextualização; funções orgânicas.	Ambientes virtuais de aprendizagem no Ensino Remoto: trabalhando funções orgânicas com o auxílio do google <i>classroom</i> .
2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade do Estado do Pará-UEPA/PA	SILVA, José Augusto Lopes.	Ensino Remoto; educação matemática; modelagem matemática; ensino aprendizagem da geometria.	Modelagem matemática e o ensino da geometria plana em atividades remotas para o 8º ano.
2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Física, da Universidade Federal de Sergipe-UFS/SE	VIEIRA, kesia Cristina dos Santos.	Sequência de ensino-aprendizagem; Ensino Remoto; movimento circular.	Uma sequência de ensino-aprendizagem: movimento circular como proposta para o Ensino Remoto.
2021	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Matemática em Rede – PROFMAT, da Universidade Federal do Tocantins-UFT/TO	VIZZOTO DIEHL, Indira.	Ensino e aprendizagem; matemática; ensino médio; formação de professores; Ensino Remoto; Covid-19.	O Ensino Remoto e suas implicações no ensino da matemática.

Fonte: elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.  
Acesso em: 14 set. 2021.



A leitura das Dissertações encontradas (Quadro 1), possibilitou adentrar na produção científica dos pesquisadores, identificando as questões abordadas em cada estudo, assim como, os direcionamentos que norteiam os respectivos trabalhos, visto que na elaboração de uma pesquisa científica é necessário esse enlace de compreensão da realidade sob a ótica de diferentes autores. Ao desenvolver pesquisa em educação, é necessário vislumbrar a construção metodológica, perguntar-se sobre os conceitos utilizados e dar consistência ao campo investigativo (GATTI, 2012).

Dessa maneira, é relevante verificar se os interlocutores assimilam a informação que está sendo posta: “[...] os especialistas de outros campos, estão compreendendo as contribuições que oferecemos com nossos estudos [...] na medida em que se deseja a comunicação com diferentes setores sociais e acadêmicos” (GATTI, 2012, p.14). Isso torna-se necessário para que o conhecimento produzido seja bem interpretado, contribuindo de forma clara e positiva.

Para entender como processou-se o ensino no período de isolamento social, elaborou-se uma síntese acerca dos resultados das produções científicas encontradas na Capes, para situar o campo, onde esta dissertação insere-se. A triagem das dissertações possibilitou o agrupamento de duas temáticas importantes: a efetiva relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) durante o Ensino Remoto Emergencial; a utilização das TDIC no decorrer do Ensino Remoto Emergencial sob uma perspectiva social e econômica. Temas que serão explicitados a seguir.

Acerca da efetiva relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no decorrer do Ensino Remoto Emergencial, destacam-se as dissertações de Armellini (2021); Ribeiro (2020); Câmara (2021); Vieira (2021); Silva (2021). Esses (as) autores(as) apresentam em suas pesquisas, resultados positivos com enfoque nos processos de ensino em plataformas virtuais no período de isolamento social. Nesse prisma, cabe destacar os estudos de Armellini (2021), voltado à educação científica, especificamente ao ensino híbrido de microbiologia no Ensino Médio e Educação Superior.

Armellini (2021, p.2) trabalhou o ensino a partir da perspectiva de um desdobramento, envolvendo o ensino tradicional e o ensino virtual, tornando o discente protagonista do seu processo de aprendizagem. O estudo da autora embasou-se no projeto “#Adote”, desenvolvido com alunos do Ensino Médio, e “Adote um Microrganismo”, aplicado a alunos do Ensino Superior do curso de Odontologia da USP, na vertente “Adote uma Bactéria”. O projeto foi desenvolvido com a utilização do *Facebook*® como plataforma educacional. Na análise da pesquisa, a autora concluiu que, mesmo com a pandemia, não houve prejuízo educacional. E no formato emergencial, as metodologias de ensinos, empregadas no projeto, conduziram a um

aumento de conhecimentos sobre tema de microbiologia, ou seja, os resultados de assimilação foram positivos nos modelos híbrido e remoto.

Ribeiro (2020), ao analisar como o contexto da pandemia de Covid-19 afetou as práticas docentes e a inserção tecnológica em uma Universidade no Estado do Rio Grande do Sul, conclui que os professores da instituição pesquisada conseguiram adaptar as suas práticas docentes, tomando-se mediadores no processo de aprendizagem dos alunos. E mediante ao intensivo uso de recursos tecnológicos, fomentado pela implantação do Ensino Remoto Emergencial, esses educadores “sentem-se satisfatoriamente inseridos nesse contexto e conseguem criar formas diferentes de pensar suas estratégias e metodologias, o que, possivelmente, potencializará suas práticas docentes” (RIBEIRO, 2020, p. 9), adquirindo condições de utilizar diferentes recursos pedagógicos e novas ferramentas de ensino.

A dissertação de Câmara (2021), abordou sobre novas propostas de recursos pedagógicos desenvolvidos no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Esse autor propõe, a partir do componente curricular de Matemática, atividades para trabalhar-se na modalidade do ensino remoto com alunos do Ensino Médio. Assim, asseverou a importância das novas ferramentas digitais que devem ser incorporadas no cotidiano das escolas e não somente no período do Ensino Remoto Emergencial.

Vieira (2021), por sua vez, apresenta uma proposta planejada para trabalhar o conteúdo de movimento circular, em especial o da aceleração centrípeta, com alunos de Ensino Médio. Essa proposta surgiu em decorrência do Ensino Remoto Emergencial e pode ainda ser adaptada para a perspectiva presencial. Nos resultados do estudo, a autora entende que a proposta conduziu os alunos a um aprendizado construtivo e satisfatório, alicerçado na ensino-aprendizagem por meio do Ensino Remoto Emergencial.

A dissertação de Silva (2021), discorre a respeito da sequência didática sobre funções orgânicas a partir das fontes de energia e combustíveis, a partir da perspectiva de observar as interações dos alunos do Ensino Médio em ambientes no *Google Classroom*, por meio de ferramentas colaborativas desse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Segundo a autora, são plataformas imprescindíveis no Ensino Remoto Emergencial, e que os alunos não apresentaram dificuldades na utilização da sala virtual e de seus recursos, o que permitiu aos discentes identificar o tema em seu cotidiano, especificamente o conteúdo estudado.

As dissertações até aqui apresentadas, evidenciaram trabalhos voltados especificamente para a utilização das novas ferramentas digitais, utilizadas no período do Ensino Remoto Emergencial. Houve contribuições importantes para o entendimento sobre a relevância das tecnologias como recursos pedagógicos. Todavia, a proposta da pesquisa para esta dissertação

buscou elencar questões para além da inserção das tecnologias nos ambientes de ensino. Ela focou nas estratégias adotadas por docentes no ensino remoto.

Buscou-se, também, selecionar as dissertações que vislumbram a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no decorrer do Ensino Remoto Emergencial, sob uma perspectiva social e econômica, presentes na produção dos seguintes autores: Vizzoto Diehl (2021); Fernandes Dias (2021); Silva (2021); Dias da Silva (2020).

A dissertação de Vizzoto Diehl (2021), contempla a investigação sobre o desenvolvimento do ensino de matemática no Ensino Remoto, discutindo sobre a formação do professor de matemática e as condições determinantes na prática docente. Os resultados apontaram que a oferta do ensino por mediação tecnológica tem em vista, evitar evasão escolar. Porém, vários fatores interferem nesse processo para que o ensino e a aprendizagem sejam de qualidade. Situação apresentada na dissertação de Fernandes Dias (2021), que corrobora para evidenciar a notabilidade da baixa adesão dos alunos nas aulas virtuais, mediante a questões econômicas, dificultando o acesso às tecnologias apropriadas.

Silva (2021) investigou o impacto de uma proposta didática de modelagem matemática em atividades remotas na aprendizagem de geometria plana, por meio de estudo realizado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esse autor verificou a necessidade da implementação de metodologias de ensino da matemática que sejam viáveis a realidade de professores e alunos, principalmente em momentos excepcionais, como o contexto pandêmico. O resultado da pesquisa, mostrou a viabilidade da Modelagem Matemática por meio da valorização do saber geométrico do aluno, em seu contexto de práticas diárias.

A dissertação de Dias da Silva (2020) encontra-se alicerçada na problematização da produção textual, recursos tecnológicos digitais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Temáticas que promovem reflexões acerca das práticas pedagógicas dos profissionais da educação como questão primordial para a qualidade do ensino. Além disso, propôs uma abordagem pedagógica sobre o desenvolvimento e habilidades socioemocionais, tais como: empatia, resiliência e um olhar sensível para com o outro.

Esses quatro autores enfatizam a relevância do contexto social e econômico, bem como a existência de limitações materiais e tecnológicas e as suas relações com os processos de aprendizagem. Assim, esses trabalhos contribuíram com informações que aproximam-se da proposta desta dissertação científica, que analisa as estratégias pedagógicas dos professores de História por meio da problematização e do contexto social dos sujeitos envolvidos, na estimativa de compreender os avanços e as fragilidades metodológicas, vivenciadas no período pandêmico em Macapá.

Nesse intento, a construção deste trabalho alicerçou-se em teóricos e fontes de índices estatísticos que possibilitaram a compreensão do fazer pedagógico no contexto do Ensino Remoto Emergencial, por meio de temas sobre o ensino no Brasil, práticas reflexivas sobre o ensino de História e transformações na educação escolar sob o viés das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir da concepção dos seguintes autores:

Freire (2000), por apresentar a relevância dos processos de ensino sob um viés dialético, em que o professor ao mesmo tempo em que ensina aprende com os educandos, considerando os contextos sociais na perspectiva de uma educação emancipadora. Na mesma direção segue Saviani (2007), por entender que a função das instituições educativas é ordenar e sistematizar as relações homem-meio. Assim, o ensino deve ser planejado como instrumento de reflexão e transformação da social, contribuindo para que o aluno alcance autonomia crítica de pensar. Para Libâneo (2013), o senso crítico do aluno tem relação ativa com o meio social, por isso, ele defende investimentos na formação docente, métodos pedagógicos que estimulem os alunos a pensar e refletir sobre as novas configurações dos organismos multilaterais para educação.

Fonseca (2006) aborda a trajetória do ensino de História no Brasil e as complexidade que envolvem esse estudo como disciplina escolar. Em complemento, adotou-se Bittencourt (2008) por tecer considerações em relação ao ensino de História, a partir de uma reflexão sobre os materiais considerados tradicionais e os ditos inovadores para aprendizagem. Anastasiou e Alves (2005) versam sobre estratégias de ensino. Sacavino e Candau (2020) e, Nóvoa e Alvim (2022) apresentam reflexões sobre as questões, vivenciadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Desse modo, foi preciso recorrer às concepções de autores que abordam sobre o uso de tecnologia e na sua relação com a educação. Lemos (2008) e Lévy (1999) discorrem sobre as transformações tecnológicas por meio da configuração do ciberespaço, cibercultura e as relações de comunicação em rede. Adentrando nessa linha, Kenski (2010) aborda a relação entre educação e tecnologia, discutindo os avanços tecnológicos ao longo da História e seus reflexos na educação contemporânea. Santaella (2013), por seu turno, apresenta os atuais processos de informação e comunicação que realizam-se no interior das redes digitais, como também os deslocamentos efetuados pelos sujeitos conectados por pares tecnológicos.

A pesquisa foi de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), embasada no método dialético (GIL, 2016), cujo tipo foi um estudo de caso (YIN, 2001), focado no ensino de História. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o questionário semiestruturado, aplicando-se com cinco docentes do ensino de História de cinco escolas estaduais de Macapá. A investigação aconteceu em três momentos distintos.

O primeiro, ocorreu no mês de março de 2022, em que, respeitando as normas de segurança impostas pelo Ministério da Saúde, realizou-se visitas à Secretaria Estadual de Educação (SEED/AP). Durante as visitas foram apreendidas informações importantes sobre as escolas estaduais que compõem aquele órgão de ensino, a localização dessas instituições e a forma como são agrupadas.

O segundo momento do trabalho, houve a visita às escolas *loci* de pesquisa, proporcionando um contato direto da pesquisadora com os gestores das escolas, obtendo a assinatura do Termo de Anuência (APÊNDICE B) para a pesquisa, fato que contribuiu para o contato inicial com os professores de História, captando informações sobre as estratégias pedagógicas, assim como a aplicação dos questionários semiestruturados, após assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C).

No terceiro momento aconteceu a etapa de tratamento de dados por meio da Análise de Conteúdo (AC). Optou-se por esse procedimento pelo fato deste possibilitar a arguição de contextos, categorização, interpretações e inferências (BARDIN, 2016). Assim, as informações apreendidas por meio dos questionários aplicados aos professores de História, entrecruzados com as fontes documentais e as estratégias pedagógicas, desenvolvidas nas aulas, subsidiaram a construção desta Dissertação científica, com relevância nos seguintes aspectos:

No educacional, porque poderá subsidiar e orientar futuras ações pedagógicas nas escolas estaduais de Macapá, visando o aprimoramento das práticas educativas nessas instituições de ensino; no político, por conter informações que poderão ser acessadas e servir de referência à implementação de políticas educacionais, voltadas às melhorias do sistema público de ensino; e no social, no sentido de promover conhecimento à sociedade em relação ao enfrentamento da situação pandêmica pelos professores de História e que pode ser idêntico dos demais, no que tange às suas práticas para dar continuidade ao ensino.

Nesse sentido, além dessa introdução e das considerações finais, esta dissertação estrutura-se em três seções:

A seção 1 apresenta a trilha metodológica da pesquisa, o método, a abordagem, o tipo de pesquisa. Os procedimentos metodológicos desde a definição dos *loci*, a técnica de tratamentos de dados por meio da Análise de Conteúdo;

A seção 2 trata sobre o ensino de História no Brasil, faz alusão a historiografia do ensino de História sob o viés da formação docente, discorre sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as mudanças pedagógicas que repercutem diretamente no fazer do docente de História. Discorre também sobre educação contemporânea e as TDIC como ferramentas de

ensino, elencando conceitos como, Ensino Remoto Emergencial, aprendizagem ubíqua, cibercultura, informações constituintes da realidade educacional.

Já na seção 3, apresenta-se os resultados da pesquisa realizada, com foco nas estratégias pedagógicas nas vivências dos docentes de História por meio da discussão dos resultados, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos concomitante a apuração da hipótese inferida. E por fim, as Referências, onde constam o aporte teórico desta pesquisa, além dos apêndices, elaborados pela pesquisadora a fim de complementar sua argumentação; e os anexos, documentos não elaborados pela pesquisadora, que serviram de fundamentação, comprovação ou ilustração para este trabalho.

## 1 TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nessa seção disserta-se sobre os caminhos metodológicos aplicados na realização desta pesquisa. O ato de pesquisar, segundo Severino (2016), é um processo de construção do conhecimento, uma forma de acessar à realidade desconhecida e entrar em contato com as características e especificidades do objeto pesquisado, por tanto, torna-se relevante apresentar o suporte teórico metodológico que embasou o percurso desta pesquisa científica.

Para Severino (2016, p. 27), no contexto pedagógico “Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa [...] o conhecimento é a única ferramenta que o homem dispõe para melhorar sua existência”. Nesse sentido, a pesquisa científica não limita-se à apropriação dos produtos, e sim a compreensão dos processos, a capacidade de reflexão e análise dos dados e às noções dos fatos. Essa concepção foi basilar para o delineamento metodológico a seguir apresentado.

### 1.1 MÉTODO

O método científico é um caminho adotado com intuito de alcançar uma determinada finalidade e produzir novos conhecimentos por meio da pesquisa científica. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.24), “Podemos definir método como caminho para chegarmos à determinado fim [...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento”. Dessa forma, é necessário que a investigação científica utilize-se de métodos que forneçam as bases lógicas à investigação.

Nesse sentido, o método de investigação adotado no trabalho foi o Método Dialético, pelo fato de: “pensarmos [...] que a pesquisa educacional [...] tem um objetivo maior de servir aos processos de transformação da essência da realidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p.14), aspectos constitutivos de motivação para a escolha do Método Dialético. Todavia, é necessário discorrer sobre os percursos da concepção da dialética, no intuito de justificar a sua aplicabilidade na pesquisa científica aqui realizada.

Segundo Gil (2016), Platão utilizou o conceito de dialética no sentido da arte do diálogo. Durante a Antiguidade e Idade Média, o mesmo termo era utilizado para significar simplesmente lógica. Na concepção moderna, Hegel asseverou que “[...] a lógica e a História da humanidade seguem uma trajetória dialética nas quais as contradições se transcendem, e dão origem a novas contradições que passam a requerer solução” (GIL, 2016, p.13). A concepção

hegeliana de dialética é de natureza estritamente idealista e admite a supremacia das ideias sobre a matéria.

No entanto, a concepção idealista hegeliana, foi criticada por Karl Marx e Friedrich Engels que: “apresentaram-na em bases materialistas [...] admitindo a hegemonia da matéria em relação às ideias” (GIL, 2016, p. 13). Assim, o materialismo histórico dialético passa a ser entendido com um método de interpretação da realidade, pois:

[...] parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35).

Ao definir o Método Dialético, Lakatos e Marconi (2003, p.100), o dividiram em quatro princípios, que são: “ação recíproca, unidade polar ou "tudo se relaciona"; mudança dialética, negação da negação ou "tudo se transforma"; passagem da quantidade à qualidade [...] contradição ou luta dos contrários”. A dialética é um processo sem fim, um constante movimento, em que os conflitos geram a superação dos fatos, e essa superação impulsionam as mudanças históricas. Dessa maneira:

[...] a dialética não significa o restabelecimento da afirmação primitiva [...] mas resulta numa nova coisa. O processo [...] assume a seguinte forma: o ponto de partida é a *tese*, proposição positiva; a proposição que nega [...] a primeira é a *antítese* e se constitui a segunda fase do processo; quando a segunda proposição, *antítese*, é, por sua vez, negada, obtém-se a terceira proposição ou *síntese* [...] uma proposição positiva superior - a obtida por meio de dupla negação. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.102).

Nesse sentido, as contradições inerentes ao contexto socioeducacional deste estudo, requereu o Método dialético por entender que no século XXI existe a tese de que os resultados do ensino-aprendizagem de qualidade estão associados a permissa do local físico, livros impressos, jogos educativos, interação pessoal e até mesmo a alimentação fornecida nas escolas. Contudo, a utilização das TDIC no cotidiano das pessoas, nos ambientes virtuais de aprendizagem e no Ensino Remoto Emergencial, são alguns exemplos da nova *antítese* aos sistemas de ensino presencial já existentes.

Dessa forma, o ensino em ambientes físicos e virtuais ensejam reflexões sobre a inserção das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas e nas relações de tensão que envolvem as circunstâncias econômicas, políticas, sociais, culturais que interagem e geram transformações na realidade escolar, encaminhando-se para uma nova proposta de ensino alicerçada no virtual, que pode-se entender como a *síntese* do aprendizado contemporâneo.



Mediante o fato de o Método Dialético ter bases estruturalistas e esta Dissertação abarcar questões culturalistas, torna-se importante destacar a dialética, identificada nos estudos cartográficos de Escosteguy (2010), que apresenta nesses estudos culturais uma nova perspectiva para além do um materialismo histórico dialético, pautado somente na luta dos contrários ou no determinismo econômico. Segundo essa autora:

De modo especial, interessa destacar a passagem de um marxismo determinista para um marxismo de corte gramsciano. No primeiro, era imperativo explicar e analisar os conflitos através de uma única contradição: a diferença de classe. Isso impedia de pensar a pluralidade de matrizes culturais, a diversidade cultural. A flexibilização dessa lógica permitiu o redesenho das relações entre cultura e classe social. O redefinido é tanto o sentido de cultura quanto o de política, permitindo (re) descobrir as culturas populares e a constituição de identidades. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 51).

Diante do embasamento teórico até aqui apresentado, vislumbra-se o Método Dialético, como um método científico circulante no campo intelectual em diferentes contextos, evoluindo estruturas econômicas, culturais a partir da perspectiva de cientistas sociais do século XX como: “[...] Antonio Gramsci, Raymond Williams [...] Edward P. Thompson e Stuart Hall, ligados às movimentações iniciais da Nova Esquerda, os quais ajudaram [...] a linhagem de análises culturais contemporâneas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40), identificando o campo dos estudos culturais influenciado e conectado às relações sociais.

Dessa maneira, a pesquisa em educação sob um viés sociocultural dialético mostra-se exequível na apreensão dos aspectos que envolvem as estruturas educacionais em tempos da Covid-19. E por meio das estratégias pedagógicas dos docentes do ensino de História, busca-se conhecimentos acerca das TDIC, reflexões sobre os sujeitos que têm ou não acesso às novas plataformas de ensino, desvelando, com isso, as relações de poder existentes, uma vez que, segundo Williams (1992, p. 216): “[...] as funções discerníveis de produtores culturais jamais podem ser compreendidas separadamente dessa produção e reprodução geral de que participam todos os membros de uma sociedade” e as representações culturais fazem parte e incorporam essas determinações.

Assim, o Método Dialético, adotado nesta Dissertação, firma-se na concepção de Gil (2016), visto que esse autor define que o Método Dialético fornece base para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade social, pois os fatos não podem ser entendidos quando considerados isoladamente ou abstraídos de sua influência social e econômica. Conceituação relevante na verificação dos meandros que envolvem o Ensino Remoto Emergencial, uma vez que, os ambientes escolares são espaços que contemplam mecanismos de produção e reprodução das estruturas socioculturais e econômica por meio das relações dialéticas.

## 1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa desenvolve-se com base na abordagem qualitativa, pelo fato de a temática estar situada no campo das pesquisas sociais, direcionada à educação escolar. Teixeira (2005), ao discorrer sobre pesquisa qualitativa, afirma que essa abordagem possibilita ao investigador acessar “um mundo de significados possíveis de investigação, e da linguagem dos atores sociais [...] aspirações, crenças e valores” (TEIXEIRA, 2005, p. 140). Diante disso, o pesquisador tem a possibilidade de compreensão ampliada do fenômeno estudado. E na abordagem qualitativa:

[...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise [...] da compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação [...] A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação. (TEIXEIRA, 2005, p. 137).

Logo, a abordagem qualitativa favorece para que seja estabelecido um diálogo com o objeto e reflita-se sobre a elucidação do fenômeno analisado e as vivências dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, ao aplicar os seus estudos de campo é necessário manter uma postura em que: “[...] os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287). Esses direcionamentos atentam para a importância dos cuidados para com os sujeitos e a sensibilidade na captação de informações.

Outro fator importante, apontado por Bogdan e Biklen (1994) na utilização de pesquisa qualitativas no campo educacional, é quando instiga-se o professor a perceber-se incorporado à pesquisa, considerando reflexões sobre os caminhos percorridos enquanto agente ativo no processo por meios de questionamentos sobre:

Como é que os praticantes podem incorporar as perspectivas qualitativas nas suas atividades diárias? Como é que podem acrescentar a investigação ao seu trabalho? Sabemos que os praticantes são pessoas ocupadas; não podem ter a veleidade de tomar notas detalhadas sobre tudo o que vêem (*sic*) ou ouvem, nem ter a extravagância de seguir pistas [...]. Mas os professores podem integrar uma atitude de investigação [...] na escrita das suas experiências. Escrever as anotações [...] recolher os materiais [...] podem transformar as conversas [...] em sessões de recolha de informação [...] incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que tornar-se autoconsciente. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 285).

Diante desse entendimento de o professor perceber-se envolvido e participante do processo investigativo, amplia-se a sua compreensão de mundo e sua localização dentro do

processo de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>. Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa sobre as estratégias pedagógicas dos professores de História acessa elementos importantes da subjetividade dos participantes, ou seja, “Os participantes podem experienciar a situação de pesquisa [...] estão envolvidos nos estudos como indivíduos [...] com suas experiências e visão de situações particulares” (FLICK, 2013, p. 24). Esses conhecimentos oportunizam aos sujeitos, espaço de visibilidade social e proposições e serem consideradas.

Gatti (2012), em seus estudos sobre a construção metodológica da pesquisa em educação, entende que o processo de construção da investigação, envolve a capacidade do pesquisador em definir o sentido da pesquisa que pretende desenvolver, assim, poderá tomar decisões voltadas os processos metodológicos que melhor adequam-se a uma possível compreensão do objeto analisado. As pesquisas de abordagem qualitativa encontram-se alinhadas as questões mais amplas e subjetivas, em que:

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. (GATTI, 2012, p. 30).

Entende-se, então, a relevância da preparação e do planejamento que antecedem uma investigação científica, de modo a considerar as concepções do interlocutor e atentar para as dinâmicas e os processos em que se constitui-se, pois segundo Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa de abordagem qualitativa consiste na afirmativa de que:

[...] ela intrinsecamente é uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória [...] defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 32).

Com essas interpretações de abordagem até aqui apresentadas, sobre um universo de pesquisa com processos de difusão e influências recíprocas, é que aplica-se abordagem qualitativa a este estudo no campo educacional, considerando realidade do professor de História no Ensino Remoto e o contexto no qual ele está inserido, um período atípico que provocou profundas mudanças nas atividades de ensino.

---

<sup>2</sup> Para compreender o processo ensino-aprendizagem, evoca-se a citação de Freire (2011, p. 22), afirmando que: “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante”.

### 1.3 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa adotado é um Estudo de Caso. A escolha foi definida em razão de a pesquisa de abordagem qualitativa concentrar-se em um caso único, as estratégias pedagógicas dos professores de História em escolas públicas na cidade de Macapá-Ap, no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Ao discorrer sobre o Estudo de Caso único, Severino (2016, p. 128) define que: “se concentra no estudo de um caso particular [...] representativo. Os dados devem ser coletados e registrados [...] seguindo todos os procedimentos da pesquisa”. Assim, o Estudo de Caso possibilita ao pesquisador, coletar informações daquele caso único e específico, contribuindo para apreender informações importantes e necessárias à análise do problema.

Bogdan e Biklen (1994) reiteram a validação do Estudo de Caso único, em que, a participação do investigador durante a pesquisa ocorre de acordo com as necessidades e circunstâncias apresentadas, e os procedimentos na obtenção dos dados envolvem desde organizar o tempo, selecionar as pessoas entrevistadas, considerado ainda que as propostas iniciais podem ‘sofrer’ alterações durante o percurso do trabalho.

Yin (2001, p. 32) define que o Estudo de Caso é uma estratégia na qual: “[...] se investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Nesse sentido, o Estudo de Caso torna-se relevante ao objeto desta investigação, uma vez que, encontra-se direcionado ao Ensino Remoto Emergencial e as mudanças nos sistemas educacionais durante o período de isolamento social. Dessa forma, os encaminhamentos aplicados, no decorrer da investigação, partiram da concepção de Yin (2001):

[...] o Estudo de Caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001, p.21).

Em vista ao enunciado, constata-se que o Estudo de Caso é capaz de possibilitar a obtenção de informações e produção de conhecimentos a respeito de uma situação atual, favorecendo ao investigador observar os fenômenos sociais e as suas determinações, contribuindo para analisar a conjuntura em que o objeto está inserido. As informações em arquivos, visitas de campo, contato com os sujeitos, entrevistas, são algumas das estratégias de se realizar pesquisa por meio de Estudo de Caso, que em muito contribuiu na efetivação desta Dissertação científica.

## 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.4.1 Definição do *locus* de pesquisa

A trajetória para a definição do *locus* ocorreu de maneira reflexiva. No ano de 2020, as questões relacionadas ao distanciamento social e suas limitações levaram à propositura de aplicar o estudo em uma única instituição de ensino. Porém, no final do ano de 2021, com a abertura gradual das escolas para atendimento à população, obedecendo aos critérios de segurança, tornou-se possível prospectar sobre dar amplitude ao projeto. Dessa forma, realizou-se a pesquisa em cinco escolas públicas estaduais de Macapá/AP, cidade que tem um contingente populacional de 398.204 moradores (IBGE, 2010), localizada no estado do Amapá, Região Norte do Brasil.

Ressalta-se que, para definir os *loci* de pesquisa por meio do Estudo de Caso, foi necessário a pesquisadora observar as instituições, os locais, os grupos possíveis de aplicar-se a pesquisa, e somente após as visitas foi possível fazer suas escolhas, pois quando um pesquisador direciona-se a investigar determinado *locus*, o seu interesse recai sobre a existência de uma instituição específica, por isso, deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar, o local onde está situada, os materiais que podem ser manejados e acessado para pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Para iniciar a pesquisa, no ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais e o objetivo de aplicar o estudo, abrangendo um número maior de escolas, fez-se um levantamento prévio na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP) e identificou-se que na cidade de Macapá, as escolas são agrupadas por Núcleos de Ação Educativa (NAE), totalizando 102 escolas distribuídas em 16 NAE, os quais constam do Quadro 2.

Quadro 2 - Quantitativo de escolas estaduais em Macapá-AP/2022 por NAE

NAE	Escola estadual	NAE	Escola estadual
NAE 1	7 Escolas	NAE 9	4 Escolas
NAE 2	6 Escolas	NAE 10	5 Escolas
NAE 3	7 Escolas	NAE 11	6 Escolas
NAE 4	6 Escolas	NAE 12	9 Escolas
NAE 5	8 Escolas	NAE 13	6 Escolas
NAE 6	7 Escolas	NAE 14	7 Escolas
NAE 7	6 Escolas	NAE 15	6 Escolas
NAE 8	6 Escolas	NAE 16	6 escolas
		Total: 16 NAE	Total: 102 escolas

Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na SEED-AP, 2022 (ANEXO A).

Cada NAE contempla o quantitativo entre quatro a nove escolas, localizadas em bairros adjacentes, sob a orientação de um coordenador geral eleito pelo conjunto de dirigentes das escolas, para representá-los junto a SEED-AP, com: “[...] a missão de facilitar o acompanhamento técnico e pedagógicos nas escolas; mapear e dimensionar a demanda escolar por bairros nos diversos níveis e modalidades de ensino” (AMAPÁ, 2015, P. 2). Trata-se de uma forma de aproximação e ação de políticas educacionais nas escolas de Macapá.

De posse dessas informações, pesquisou-se nominalmente<sup>3</sup> as 102 escolas, selecionando somente as instituições de ensino que atendem as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), totalizado 80 escolas e 14 NAE, localizados na zona norte, sul, leste, oeste e no centro da cidade de Macapá. Essa organização foi um dos critérios de seleção dos *loci* de pesquisa.

Posteriormente, após definir que apenas uma escola seria *locus* de pesquisa, realizou-se um sorteio entre as escolas pertencentes a mesma zona geográfica, sendo contemplada apenas uma escola para representar os NAE de sua região (Quadro 3). A seleção de uma escola por região está relacionada a amostra previamente definida, considerando o tempo disponível para a realização do estudo.

Quadro 3- Escolas por localização geográfica dos NAE

<b>NAE por Aproximação Geográfica</b>	<b>Nº de escolas por NAE</b>	<b>Região geográfica</b>	<b>Escolas selecionadas para a pesquisa</b>
NAE 3 NAE 4 NAE 5 NAE 6	6 Escolas 5 Escolas 8 Escolas 7 Escolas	Zona Norte	Escola Estadual professora Raimunda dos Passos Santos.
NAE 1	4 Escolas	Centro	Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes.
NAE 7 NAE 8 NAE 9 NAE 10 NAE 11 NAE 13 NAE 14	5 Escolas 6 Escolas 4 Escolas 4 Escolas 5 Escolas 5 Escolas 6 Escolas	Zona Sul	Escola Estadual professor Lauro de Carvalho Chaves.
NAE 2	6 Escolas	Zona Leste	Escola Estadual Maria Ivone de Menezes.
NAE 12	9 Escolas	Zona Oeste	Maria do Socorro Andrade Smith.
Total = 14 NAE	Total = 80 Escolas		

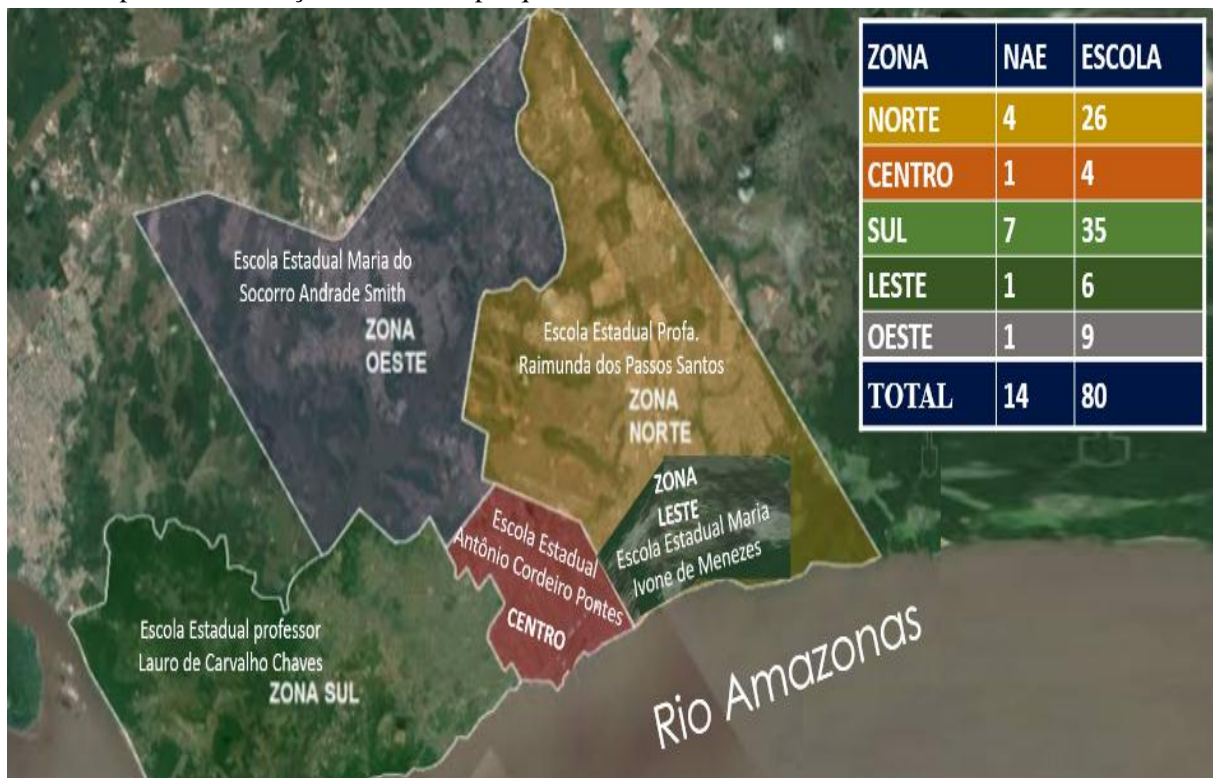
Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na SEED-AP 2022 (ANEXO A).

<sup>3</sup> Informações no portal QEDu, Fundação Lemann. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

De posse do nome das cinco escolas, buscou-se junto a SEED-AP, o contato dos seus respectivos gestores. Inicialmente foram enviadas mensagens via *WhatsApp* para agendar as visitas, a fim de apresentar a proposta de pesquisa em seguida, foram assinados os Termos de Anuência pelos gestores, para que a pesquisa fosse realizada nos respectivos *loci*. Definidos os *loci* de pesquisa, empreendeu-se a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. Foi verificada a disponibilidade da participação de um professor de História de cada escola selecionada, o qual representou o conjunto de professores dessa disciplina na instituição e o NAE correspondente.

Ao final desse processo, foram selecionados cinco professores, adentrando-se com a pesquisa à realidade do fazer pedagógico, no intuito de conhecer como desenvolveram-se as estratégias de ensino no contexto do Ensino Remoto Emergencial e suas particularidades, uma vez que, as escolas, *loci* de pesquisa, estão estabelecidas em diferentes Zonas da cidade de Macapá (Mapa 1).

Mapa1 – Localização dos *loci* de pesquisa



Fonte: <https://www.alcilenecavalcante.com.br/alcilene/prefeitura-fara-apresentacao-das-novas-delimitacoes-de-bairros-da-cidade-de-macapá>; Adaptação da Autora (2022).

Cabe destacar que as visitas aos bairros contribuíram na assimilação das características dos locais que as escolas estão estabelecidas. No ano 2022, período em que ocorreu o início das visitas *in loco*, apurou-se informações a respeito dos espaços físicos das escolas, da comunidade escolar e, por conseguinte, o contato com os professores de ensino de História sobre suas

estratégias de ensino, dialogando sobre a proposta de pesquisa, conhecendo e registrando informações sobre as instituições de ensino. As escolas selecionadas têm aspectos e realidades distintas e específicas, além de estarem situadas tanto no centro da cidade quanto também, em bairros mais distantes, demonstrando a capilaridade da coleta de dados.

O primeiro *lócus* visitado foi a Escola Estadual Professora Raimunda dos Passos Santos (Fotografia1), denominada na pesquisa como escola A. Localizada na Av. Lourenço Araújo de Sá, número 2167, bairro Novo Horizonte, Zona Norte da cidade de Macapá. Inaugurada em 13 de maio de 2000, a escola, atualmente, funciona nos turnos manhã e tarde, atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A escola tem uma construção ampla e arejada, tem quadra poliesportiva; biblioteca; 16 salas de aulas; sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE; Laboratório de Informática Educativa-LIED; sala de núcleo de mediação de práticas restaurativas. Mediante as indagações sobre o público discente, tomou-se conhecimento que estes residem nas proximidades da escola e em outros bairros da Zona Norte.

Fotografia 1 – Escola Estadual Profa. Raimunda dos Passos Santos



Fonte: acervo fotográfico particular de Aleane do Socorro de Sousa Mendes, 2022.

Ressalta-se que o bairro Novo Horizonte, onde a escola está localizada, iniciou seu ordenamento no ano de 1994<sup>4</sup>, coincidindo com o início da ocupação da Zona Norte de Macapá.

<sup>4</sup> MORAIS *et al.* **Expansão urbana de Macapá, no Amapá: o caso da zona norte**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/viewFile/5212/pdf>. Acesso em: 6 mai. 2022.



O processo de ocupação de terras ocorreu de forma irregular, sem seguir um planejamento, culminando na formação de assentamentos irregulares. Em meio a essas circunstâncias ocorreu a implantação da escola com o objetivo de atender os moradores locais. Atualmente, o bairro encontra-se ampliado, algumas ruas asfaltadas, um pequeno centro comercial, Unidade Básica de Saúde, praça, campo de futebol, porém, as questões socioambientais ainda são visíveis.

A segunda visita foi à Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes (Fotografia 2), denominada de escola B. Essa escola foi instalada em local privilegiado, ou seja, na rua de maior evidência da cidade por ser uma das principais vias de acesso para todos os bairros. Localiza-se na Avenida FAB, número 264, no Centro da cidade de Macapá. O local é de fácil acesso, próximo a paradas de ônibus, repartições públicas, centro comercial e orla do rio Amazonas.

A escola funciona em dois turnos, pela manhã atende as séries finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio à tarde. No ano de 2022, encontrava-se em reforma, os espaços em construção estavam isolados por tapumes. As aulas ocorrem presencialmente nos seguintes espaços disponíveis, quais sejam: 8 salas de aulas; quadra poliesportiva; sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE. Durante a visita, identificou-se que a biblioteca foi transformada em sala de aula e a sala de leitura passou a ser a biblioteca, o Laboratório de Informática Educativa-LIED estava interditado por motivo da reforma. Mediante as indagações sobre o público discente, tomou-se conhecimento que os mesmos residem em diversos bairros da cidade de Macapá.

A singularidade da instituição é que a mesma foi inaugurada em 1 de dezembro de 1949, sua fundação remete ao período em que o estado do Amapá era Território Federal do Amapá<sup>5</sup>. O acesso para a entrada principal da escola é delineado em arcos estruturais e possui pátios amplos que facilitam a circulação nos ambientes. A fachada do prédio remete as características da arquitetura neocolonial, por essa razão, é uma das escolas mais representativas daquela época e compõe o acervo histórico local.

Inicialmente foi denominada de Escola Profissional Getúlio. Em 1954, mudou para Escola Industrial de Macapá, com o ensino voltado à formação industrial. Em 1965, foi denominada Ginásio de Macapá. No ano de 1979 denominou-se Escola Integrada até 2007, ano em que mudou de nome para Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes.

---

<sup>5</sup>TOSTES, José A.; WEISER, Alice A. Macapá: a cidade modernista do período janarista de 1943 a 1955. **Revista Amazônia Moderna**, Palmas, v.1, n.2, p. 34-53, out./mar. 2018.

Fotografia 2 – Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes



Fonte: acervo fotográfico particular de Aleane do Socorro de Sousa Mendes, 2022.

A Escola Estadual Professor Lauro de Carvalho Chaves (Fotografia 3), identificada na pesquisa como escola C. Foi a terceira escola visitada. Inaugurada em 20 de setembro de 1990, está localizada à Avenida dos Tembés, número 300, bairro do Muca, Zona Sul da cidade de Macapá. A escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As instalações contemplam: quadra poliesportiva; biblioteca; 10 salas de aulas; 2 salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante a visita, constatou-se que o Laboratório de Informática Educativa (LIED), a sala de leitura e o auditório foram fundidos em uma única sala denominada de sala *Maker*, que visa oferecer autonomia de criação e aprendizagens. Ao indagar sobre o público discente, tomou-se conhecimento que existem alunos residentes em outros bairros, mas a maioria são moradores adjacentes à escola.

Cabe ressaltar que o bairro do Muca, local onde a escola está inserida, teve sua formação a partir do ano de 1985. O bairro é contornado pelo canal do Beírol, e em virtude de Macapá situar-se as margens do rio Amazonas, a cidade tem áreas úmidas denominadas de “ressacas”, uma expressão regional empregada para designar locais que comportam águas pluviais, de canais, lagos, igarapés. Próximo a áreas de ressaca que a escola está assentada.

No ano de 2000, cerca de 19% dos moradores de Macapá residiam em áreas de ressacas (PORTILHO, 2010), locais considerados inadequados para habitação, pela fragilidade do solo e por serem responsáveis por amenizar o microclima da cidade. As ressacas do Muca são

ocupadas, predominantemente, por moradias construídas em forma de palafitas – casas construídas sobre estacas de madeira, uma realidade que contrasta com as edificações no bairro, construídas em terra firme.

Fotografia 3 – Escola Estadual professor Lauro de Carvalho Chaves



Fonte: acervo fotográfico particular de Aleane do Socorro de Sousa Mendes, 2022.

A Escola Estadual Maria Ivone de Menezes (Fotografia 4), identificada na pesquisa como escola D, foi inaugurada no ano de 1994, e encontra-se localizada na rua Antônio Pelaes Trajano de Souza, número 1332, bairro Cidade Nova na Zona Leste da cidade Macapá. A escola funciona nos turnos manhã e tarde, atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A escola tem quadra poliesportiva; 16 salas de aula; sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE. Nessa escola, a biblioteca foi transformada em um laboratório de ciências, a sala de leitura passou a ser a biblioteca, assim como o Laboratório de Informática Educativa-LIED se tornou uma sala ambiente, para melhor atender os alunos que, por sua vez, são moradores das proximidades da escola.

O bairro Cidade Nova tem áreas limítrofes com o rio Amazonas e o Canal do Jandiá. O bairro contempla espaços que antes eram ressacas, mas foram aterradas de forma irregular<sup>6</sup>, resultando em ruas estreitas que além de moradias, comportam lojas e o comércio informal. No

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/02/09/oito-bairros-de-macapá-possuem-areas-de-risco-para-alagamentos-aponta-semob.ghtml>. Acesso em 7 mai. 2022.

canal do Jandiá é possível ver pequenos barcos atracados e um grande volume de madeiras a serem comercializadas, um cenário adjacente à escola.

Buscar essa compreensão do local mediatizado pela escola contribuiu para a pesquisadora prospectar as relações dialéticas com realidade, o movimento das relações homens e mundo, pois no aprendizado escolar, a organização dos conteúdos programáticos deve considerar a situação presente, existencial e concreta dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1987).

Fotografia 4 – Escola Estadual Maria Ivone de Menezes



Fonte: acervo fotográfico particular de Aleane do Socorro de Sousa Mendes, 2022.

A escola Estadual Maria do Socorro Andrade Smith (Fotografia 5), denominada de escola E na pesquisa, foi inaugurada 22 de setembro de 1989. Está localizada no conjunto Cabralzinho Zona Oeste da cidade de Macapá funciona em dois turnos, manhã e tarde, atendendo somente alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

A escola tem quadra poliesportiva; biblioteca; 8 salas de aula; sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE. O Laboratório de Informática Educativa (LIED), no ano de 2022 foi transformado em sala de aula. Mediante as indagações sobre o público discente que fazem parte da escola, tomou-se conhecimento que muitos alunos residem em loteamentos urbanos, na área do quilombo da lagoa dos índios e em propriedades rurais do Km9.

Essas particularidades contribuem para que na escola seja utilizado transporte escolar disponibilizado pelo Estado, como kombi, van e ônibus. Situação que motivou ainda mais a

pesquisadora a analisar as estratégias pedagógicas dos professores de História, para atender esses alunos durante o Ensino Remoto Emergencial.

Fotografia 5 – Escola Estadual Maria do Socorro Andrade Smith



Fonte: acervo fotográfico particular de Aleane do Socorro de Sousa Mendes, 2022.

Mediante ao exposto, “Macapá se apresenta espacialmente de forma desigual com o centro da cidade estrategicamente organizado e uma periferia com uma lógica organizacional despossuída de infraestrutura” (PORTILHO, 2010, p.13). É preciso considerar que essa realidade urbana, deve ser compreendida não apenas na sua estrutura física de moradia ou de transporte, mas como espaços sociais que terminam por reverberar no ambiente escolar e na atividade docente.

#### 1.4.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

A seleção dos participantes embasou-se nas definições de Flick (2013, p. 62), sobre o fato de que a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador autonomia de escolher os sujeitos “[...] propositalmente [...] segundo sua relevância para o tópico da pesquisa”. Assim, por tratar-se de um Estudo de Caso sobre o ensino de História, torna-se evidente a pesquisa com professores de História no que refere-se ao fazer pedagógico.

Por tanto, utilizou-se os seguintes critérios de seleção: ser professor de História que ministrou aulas por meio do Ensino Remoto Emergencial, nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais, no período de 2020 e 2021; ser professor do ensino de

História com mais tempo de atividade docente; e ser professor do ensino de História com mais idade, culminando na seleção de cinco professores (Quadro 4).

Quadro 4 - Escolas e perfil dos sujeitos da pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Professor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>Formação docente</b>	<b>Hora aula de trabalho semanal</b>
A	A1	Masculino	42 anos	16 anos	Graduação em História	40 h/a
B	B1	Masculino	50 anos	20 anos	Graduação em História	40 h/a
C	C1	Feminino	52 anos	27 anos	Pós-Graduação em História	40 h/a
D	D1	Masculino	50 anos	22 anos	Pós-Graduação em História	36 h/a
E	E1	Masculino	52 anos	22 anos	Pós-Graduação em História	60 h/a

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O horizonte para seleção dos sujeitos iniciou com a identificação das escolas e dos sujeitos da pesquisa, e na preservação do anonimato denominou-se de escola A; B; C; D; E. Quanto aos sujeitos, foram identificados de A1; B1; C1; D1; E1, maneira encontrada para associar o sujeito a sua respectiva escola. Todavia, cabe destacar que essa organização segue a mesma sequência das fotografias dos *loci* de pesquisa.

### 1.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário do tipo semiestruturado (APÊNDICE A), com perguntas objetivas e dissertativas, embasadas na definição de Severino (2016), que entende as questões objetivas como aquelas compostas de respostas predefinidas pelo pesquisador. Nas questões dissertativas, por sua vez, o sujeito tem a autonomia de elaborar as suas respostas de forma subjetiva.

Depois de conhecer os bairros, as escolas, obter informações concernentes a cada *lôcus*, empreendeu-se o processo de aplicação dos questionários semiestruturados, estabelecendo individualmente com cada professor participante, um momento adequado para apresentar o instrumento de pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas. A partir desse feito, iniciaram-se as interlocuções com os cinco professores de História em seus respectivos *lôcus* de trabalho, com adequações favoráveis ao preenchimento dos questionários, obedecendo as Diretrizes e Normas

da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/Comitê de Ética em Pesquisa/CEP) que regulamentam os estudos científicos que envolvem seres humanos.

Os questionários semiestruturados com perguntas objetivas e subjetivas permitiram uma ampliação da abordagem para além do roteiro pré-elaborado, contribuindo para o aprofundamento do tema investigado. Assim, foram aplicados cinco questionários, um para cada professor do ensino de História, a fim de analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por eles em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP (2020-2021).

Quanto à organização dos questionários, Severino (2016, p. 109) defende que as questões devem ser claras no intuito de serem bem compreendidas pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que: “[...] questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”, elencando informações mais aprofundadas sobre o tema investigado.

Cabe considerar que, para além dos questionários utilizados, os documentos oficiais, registros de atividade docentes, foram importantes porque contemplam informações, provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem aos mesmos princípios (YIN, 2001), relacionadas ao objeto de investigação adotado, aumentando substancialmente a qualidade do estudo e a compreensão dos processos de ensino. O acesso aos documentos oficiais (Quadro 5), que regeram o ensino no período pandêmico, possibilitou a compreensão sobre o ensino realizado no período de isolamento social, por versarem sobre a regularização e a organização das aulas presenciais e não-presenciais.

Quadro 5 - Documentos oficiais normativos de aulas presenciais e não-presenciais

<b>Documento</b>	<b>Tratativa</b>
Resolução nº 033/2020, do Conselho Estadual de Educação-CEE/AP.	Dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e o regime especial de aulas e atividades não presenciais na escola, como medida de enfrentamento ao Coronavírus (Covid-19) e dá outras providências (AMAPÁ, 2020a).
Currículo Prioritário Amapaense: Ensino Fundamental/2020.	Dispõe sobre a flexibilização curricular e atividades possíveis de trabalhar de forma não presencial (AMAPÁ, 2020b).
Instrução Normativa-SEED nº 002/2020.	Dispõe sobre as Diretrizes e orientações para aplicabilidade de atividades não presenciais nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Amapá durante o período de suspensão das aulas presenciais (AMAPÁ, 2020d).
Nota Técnica 001/2020-SEED-NIOE/AP.	Dispõe sobre as orientações para aos anos letivos de 2020 e 2021 (AMAPÁ, 2020e).

Guia de orientações SEED/AP/2020.	Dispõe sobre as orientações para atividades pedagógicas não presenciais destinado às escolas da rede pública estadual (AMAPÁ, 2020f).
Lei nº 14.040/2020.	Dispõe sobre as normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública (BRASIL, 2020b).
Parecer CNE/CP nº 15, de 6/10/2020.	Dispõe sobre as Diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020d).
Parecer CNE/CP nº 5/2020.	Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima (BRASIL, 2020e).
Parecer CNE/CP nº 9/2020.	Dispõe sobre o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, e reorganização do calendário escolar (BRASIL, 2020f).
Parecer CNE/CP nº 11/2020.	Dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de atividades presenciais e não presenciais (BRASIL, 2020g).
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021.	Dispõe sobre as Diretrizes orientadoras do retorno presencial nas atividades de ensino (BRASIL, 2021c).
Nota de Esclarecimento do Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. CNE /2022.	Dispõe sobre as atividades escolares no ano de 2022 (BRASIL, 2022).

Fonte: elaborado pela autora em 2022.

As informações obtidas nos documentos oficiais, materiais pedagógicos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, que indicam as estratégias adotadas em suas práticas docentes, foram confrontados com as respostas dos questionários aplicados e analisados à luz da Análise de Conteúdo. Uma forma de melhor entender as atividades dos docentes de História, na perspectiva desvelar o material produzido e sua representatividade no campo socioeducacional no decorrer no Ensino Remoto Emergencial.

### 1.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA: riscos e benefícios ao participante

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado sob o parecer favorável nº5.863.307 do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), embasado na Resolução do Conselho Nacional de Saúde de número 466/2012 (BRASIL, 2012), que versa sobre as Diretrizes e Normas que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. Cabe esclarecer que, ao submeter o projeto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/Comitê de Ética em Pesquisa-CEP), faz-se necessário explicitar os riscos e benefícios da pesquisa ao participante.

Elencou-se como possível risco da pesquisa, a probabilidade de ocorrência de cansaço ao responder o questionário. Para tanto, embasado na Resolução 510/2016, Capítulo IV Art. 19



(BRASIL, 2016b), foram promovidas adequações dos locais, dias e horários concernentes a realidade dos sujeitos da pesquisa, a fim de evitar cansaço e desconfortos aos participantes.

Quanto aos benefícios, espera-se evidenciar as perspectivas dos professores de História em relação ao enfrentamento da situação pandêmica no contexto educacional; visibilizar a estratégia que favoreça aos professores a interposição às novas ferramentas de ensino; gerar informações e registros que poderão subsidiar ações pedagógicas positivas no âmbito educativo e que visem o aprimoramento das práticas do ensino de História. Ressalta-se que, na perspectiva de conservar o anonimato dos entrevistados, os nomes verdadeiros foram substituídos por representações fictícias.

## 1.6 TÉCNICA PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento de dados foi efetuado por meio da Análise de Conteúdo, doravante (AC). Optou-se por esse procedimento em razão deste alinhar-se com a pesquisa qualitativa realizada, diante do fato que: “[...] a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento [...] que se pode levar a cabo as inferências [...] interpretação[...] tema, palavra, personagem” (BARDIN, 2016, p. 114-115). Entende-se que os procedimentos de organização do *corpus* e análise dos dados são capazes de extrair resultados das mensagens para além de uma simples descrição, pois:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] de descrição de conteúdos de mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar. (BARDIN, 2016, p.38).

Utilizar essa técnica de tratamento de dados, significa voltar-se às representações contextuais, posto que a “Análise de Conteúdo se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica [...] uma construção real de toda a sociedade [...] que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14), concepção que justifica a opção pela AC, por contemplar as sistematizações necessárias na interpretação do material coletado.

Por esse prisma, entende-se que a AC é uma técnica de análise e de produção de informações identificadas em diferentes fontes e “[...] pronunciados em diferentes linguagens: escritas, orais, imagens, gestos[...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2016, p. 129), buscando entender os significados implícitos nas mensagens e enunciados.

Nessa perspectiva de tratamento de dados e técnicas interpretativas, a etapa de codificação ocorreu por meio da análise temática, pois o tema é indispensável “[...] em estudos

sobre representações sociais, opiniões, crenças, valores” (FRANCO 2005, p. 39). Nesse prisma, o tema geralmente é utilizado como unidade de registro que consiste em descobrir os sentidos que compõem a comunicação, possibilitando analisar as influências, motivações de opiniões, tendências, intrínseco as fontes analisadas (BARDIN, 2016).

Diante do exposto, a concepção adotada para o tratamento e análise de dados foi pautada em Bardin (2016), utilizando os seguintes elementos da Análise de Conteúdo: a preparação do *corpus* de análise; a descrição obtida por meio da leitura flutuante; a formação de Unidades de Significados em conjuntos específicos; a categorização das informações emergentes; a interpretação e as inferências.

Assim, a análise de dados conduzida à luz da Análise de Conteúdo, obedece a um conjunto de técnicas que permitem produzir inferências a partir das mensagens manifestas e ocultas nas fontes de pesquisa (BARDIN, 2016). Nesse sentido, o delineamento do processo do tratamento de dados, utilizou os seguintes elementos da AC, os quais serão elucidados a seguir: Preparação das informações: momento em que foi feita a organização do *corpus* de análise, ou seja, dos questionários respondidos; Descrição: nesse momento ocorreu a leitura flutuante do *corpus* de análise, buscando identificar palavras, ou frases de aproximação entre as fontes por meio da exploração do conteúdo latente, na busca pelos sentidos implícitos nas mensagens.

Após essas fases, foram estabelecidas Unidades de Significados, reunindo em conjuntos específicos, as fontes que agregam os mesmos elementos de informação ou aproximação. Posteriormente, realizou-se a categorização que é o ato de organizar em blocos as categorias emergentes *a posteriori*. Dessa sistematização emergiram três categorias de análise. Cada uma originou duas subcategorias (Quadro 6) que contribuíram na discussão dos resultados.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
- Currículo Prioritário Amapaense.	- Atividades pedagógicas não presenciais. - Domínio tecnológico.
- Estratégias para o ensino de História.	- Dos livros didáticos aos recursos digitais. - Avaliação no processo.
- Limites e fragilidades nas atividades não presenciais.	- Contexto socioeconômico nos <i>loci</i> de pesquisa. - Acessibilidade às novas ferramentas de ensino.

Fonte: elaborado pela autora em 2023.

Definidas as categorias e subcategorias de análise foi realizada a interpretação e inferência descritiva do material coletado, subsidiando a discussão dos resultados por meio da seção: as estratégias pedagógicas em ambientes virtuais nas vivências dos docentes do ensino de História.

## **2 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: novos desafios nas práticas de ensino de História**

Essa seção faz uma abordagem sobre a historiografia do ensino de História no Brasil e a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como novas ferramentas de ensino, sobretudo no Ensino Remoto Emergencial, evidenciando a constituição da cultura digital com o acesso massivo da tecnologia.

### **2.1 BREVES REFLEXÕES ACERCA DA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

O ensino de História passou por constantes mudanças, desde as abordagens epistemológicas à postura do professor. Ao tratar da historiografia do ensino de História elencara-se as concepções sobre as rupturas e as permanências, as perspectivas e os desafios do fazer pedagógico do professor diante da interatividade do mundo contemporâneo.

Segundo Saviani (2007), a historiografia do ensino no Brasil entrelaça-se a questões culturais, políticas e econômicas, presentes desde as ações colonizadoras europeias, período que a população era catequizada em nome da fé, tendo como referência os ensinamentos de caráter mais religioso que educacional. Por um longo período, o ensino foi alicerçado em ideias pedagógicas e reflexões filosóficas associadas às práticas docentes, e a instrução tinha um modo de ensinar agregador e paternalista, no qual o ecletismo da cátedra e o ecletismo do púlpito tinham como objetivo principal a persuasão e o convencimento, um ensino pautado na política de disciplinamento e manutenção da ordem, lembrando que:

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução [...] iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola [...] Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. (SAVIANI, 2007, p. 47).

Essas práticas educativas, ao longo do processo histórico, segundo Freire (2000), em sua análise sobre a chegada dos europeus ao continente americano, foi um processo de conquista sob o controle do corpo e alma dos sujeitos, seja pela ação colonizadora, seja pelo ensino jesuítico ou por meio da educação. O ensino tornou-se instrumento de reprodução de

pensamentos hegemônicos eurocêntricos, uma forma legitimada e padronizada de produzir e reproduzir controle social por meio da educação escolar.

Nesse sentido, as ações pedagógicas, no Brasil, concretizaram-se em um ensino dominado pelas ideias religiosas. Mas, com as reformas pombalinas<sup>7</sup>, o Estado incorporou o ensino público aos ideários iluministas, contrapondo-se ao predomínio religioso. A teoria iluminista “[...] surge na França durante o século XVII, porém seu auge só acontece no século XVIII [...] Tinha como ideia principal o racionalismo” (SOUZA; OLIVEIRA; FERREIRA NETO, 2020, p. 9), valorizando a razão e a ciência em detrimento a visão teocêntrica.

Alusivo ao ensino de História, Fonseca (2006) relata que o fato de os jesuítas abordarem temas da História nos séculos XVII e XVIII não caracteriza que esses conhecimentos estivessem sistematizados como disciplina escolar. A disciplina de História formulou-se de maneira institucionalizada, por meio de uma proposta unificadora da construção de uma identidade nacional durante o Brasil Império. Assim,

[...]. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) criado 1838, em missão de elaborar uma História Nacional [...] que partisse da mistura das três raças [...], sugerindo um progressivo branqueamento. [...] essa História deveria ser conhecida de todos [...] passaria diretamente às salas de aula [...] É nesse quadro [...], a constituição da História como disciplina escolar. (FONSECA, 2006, p. 46).

Diante ao enunciado, infere-se que o surgimento da disciplina de História, encontra-se vinculada ao poder, remonta ao cenário do professor tradicional, que manteve-se presente por décadas no ensino de cátedra no Brasil, um ensino voltado ao caráter institucional. A função do professor de História por um longo período atrelou-se às narrativas dos grandes feitos heroicos, figuras públicas, disciplinamento. Uma assimilação compulsória, que induz os alunos a assumirem o papel de meros ouvintes. Freire (1987) define que o professor tradicional:

[...] é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...]os transforma em “vasilhas”, a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p.37).

No contexto em que a História constitui-se como disciplina escolar no Brasil, torna-se perceptível sua estruturação como instrumento de controle social, pensado e organizado para exercer a função de transmitir um conhecimento intencionalmente elaborado, e a função do

---

<sup>7</sup> As Reformas pombalinas ocorreram no período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, exerceu o cargo de Primeiro-Ministro. A reforma na educação teve como objetivo, trazer o controle escolar para a administração do Estado (SAVIANI, 2007).

professor à época, limitou-se apenas a ser reprodutor desse conhecimento. Para Fonseca (2006) no período que compreende os anos de 1964 a 1985, torna-se evidente que:

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas características já presentes no ensino de História [...], enfatizando os atos políticos, as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figurava os principais do novo regime. (FONSECA, 2006, p. 55-56).

Nesse sentido, durante o governo militar, a disciplina de História passou a ser ministrada apenas no 2º grau (atual Ensino Médio). A Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, associada ao Parecer nº 853/71 (BRASIL, 1971), substituiu a disciplina de História pelo ensino de Estudos Sociais em todo o 1º grau (atual Ensino Fundamental), com livros didáticos que propagavam os discursos ideológicos vigentes naquele período.

Essa insistência do Estado em conceber os direcionamentos e temas trabalhados, torna a História “[...] certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p.130). Houve um período que o ensino da História nas escolas não passava de uma de educação cívica.

Segundo Laville (1999), o ensino de História tornara-se um aparelho didático de educação, com o principal objetivo de legitimar a ordem social e política de uma determinada nação, em que, as pessoas eram vistas mais como súditos do que como cidadãos participantes. A narração de fatos seletos, contribuía para despertar na sociedade, sentimento de pertencimento e nacionalismo serviente.

Assim, as práticas educativas constituíram-se em torno de um método de ensino consolidado na lógica disciplinar, na assimilação de conhecimentos preestabelecidos. Essas práticas eram destinadas ao patriotismo. Na “Teoria da História e suas imbricações no ensino formal [...] o ensino da História na perspectiva positivista foi caracterizado pela neutralidade, operações mnemônicas de verdades inquestionáveis” (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016, p.1045). O ensino de História tornou-se impregnado de elementos formativos à serviço do Estado, um ensino diretivo e não crítico, um instrumento de legitimação de poder.

Entretanto, Fialho, Machado e Sales (2016) advertem que:

A corrente positivista foi posta em questão na segunda metade do século XIX com o movimento da renovação, a expansão capitalista e o fim da segunda guerra mundial, por intermédio do Marxismo e do Materialismo Histórico que a teoria marxista, ampliou-se a visão de produtores de História pois, homens comuns são considerados atores sociais e o ensino de História se torna um instrumento de intuito revolucionário [...] Diferentemente da proposta positivista, na produção marxista, não aparecem os grandes homens e seus feitos, mas sim todos os trabalhadores. (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016, p.1045 e 1050).

Nesse sentido, cabe destacar que as nuances que envolvem o ensino de História no Brasil, contribuiu no ano de 1961, para o surgimento da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Segundo Falcon (2011), os temas acerca do Currículo mínimo dos cursos de Graduação e ensino de História, foram discutidos em um simpósio realizado na cidade de Marília-SP, no ano 1961. Todavia esse autor sublinha que:

Foram poucas as referências à mundialização dos saberes e da cultura, em contraste com o caráter francamente europocêntrico dos estudos de História. É no mínimo curioso como estiveram ausentes o mundo afro-asiático e, até certo ponto, a América hispânica [...] Tampouco foi discutido um tópico que já se tornara quase obrigatório nas discussões acerca da reforma do ensino superior: os acordos firmados com autoridades norte-americanas [...] O objetivo a que se propunham os organizadores – um novo currículo para o Curso de História- não foi alcançado. Em compensação, produziu-se um fato que não estava previsto: a fundação da APUH! (FALCON, 2011, p.18).

O enunciado revela o interesse ativo dos professores de História em participar de discussões em favor da implementação de um Currículo sociocultural abrangente, assim como, a regulamentação dos profissionais de História. Esse último conquistado somente no ano de 2020, 60 anos após a implantação da ANPUH (BRASIL, 2020c). Situação que remete ao longo período de luta pelo reconhecimento da profissão e a perspectiva de maior participação nas tomadas de decisões concernentes a área de História. Segundo Bloch (2002):

Diz-se algumas vezes: "A história é a ciência do passado." É [no meu modo de ver] falar errado. [...] Ela é a ciência das sociedades humanas [...] "dos homens, no tempo"[...] é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança [...] O presente e o passado se interpenetram. A tal ponto que seus elos, quanto à prática do ofício de historiador, são de sentido duplo [...] Além de tudo, a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em uma linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado [...] Portanto, não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente "a partir do mais recente para chegar ao mais remoto. (BLOCH, 2002, p. 52 e 67).

Esse enunciado, parte do entendimento do campo da historiografia, em que as mudanças proporcionadas com o advento da Escola dos Annales, proporciona a análise crítica dos fatos e acontecimentos históricos, por intermédio do conhecimento de mundo e da compreensão crítica mediante a problematização e a mediação de saberes interdisciplinares, envolvendo aspectos da vida humana e à análise das estruturas sociais (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016).

Nesse prisma, ao versar sobre o ensino de História no Brasil, Bittencourt (2008) aponta para as mudanças que ultrapassaram as práticas de memorização de datas cívicas e períodos históricos, favorecendo a capacidade do aluno em fazer comparações com outras épocas,

desenvolvendo a habilidade de leitura e interpretação de textos, inclusive articulados as novas tecnologias. À vista disso, as mudanças no ensino de História demonstram que:

[...] é possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino da história, bem como os debates que isso provoca, estejam alicerçados numa ilusão [...] é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. (LAVILLE,1999, p.137).

O enunciado aponta para as circunstâncias do momento em que se vive, onde a inserção dos meios de comunicação tende a alterar comportamentos, fornecendo mais autonomia aos sujeitos. Porém, esses elementos de mudanças sociais e tecnológicas, envolvem questões culturais e econômicas, e devem ser analisados sob uma ótica crítica, uma vez que, Bourdieu e Passeron (2008) identificam no ambiente escolar, relações de poder nas estruturas objetivas e subjetivas por meio do “capital cultural”. Isso significa dizer que, a autonomia e acesso às informações não são obtidas de forma igualitária.

Por “capital cultural” compreende-se os conhecimentos que uma pessoa adquire por meio da relação cultural familiar, que lhe proporciona o contato social com conhecimentos, títulos, discursos, comportamentos que acentuam ainda mais as diferenças de classe. Dessa forma, Bourdieu e Passeron (2008) asseveram que a suposta autonomia nos sistemas de ensino escolar não é real, mas contribui para a reprodução social e a transmissão de uma cultura dominante.

Diante disso, é importante enfatizar a relevância do ensino de História e a atuação do docente comprometido em desenvolver as atividades e propostas de ensino, pautadas em flexões sobre as relações entre grupos humanos, em espaços e tempos diferentes, como também acessar informações sobre os diversos acontecimentos vivenciados neste constante processo de mudanças, permanências e transformações da sociedade (SOUZA; OLIVEIRA; FERREIRA NETO, 2020).

## 2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: currículo e formação docente

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, suscitou uma nova reestruturação do ensino no Brasil, pensada a partir de propostos democráticos. No Art. 242. § 1º da CF: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2006, p. 147), tornando-se perceptível a

transmutação de um saber, antes pautado no civismo, agora funcionando com a participação dos cidadãos sob o viés de princípios democráticos.

Esses novos fundamentos constitucionais têm como prisma não só alfabetizar, mas proporcionar uma educação voltada ao contexto social. Nessa perspectiva, novos métodos e propostas de políticas educacionais começaram a ser pensados e implementados. O Art. 32 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2016a) dispõe o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, com a aquisição de habilidades, atitudes e valores.

Quanto a formação docente, a LDB nº 9.394/96 determina no Art. 61, que os profissionais da educação precisam “[...] ser formados em cursos reconhecidos, [...] habilitados em nível médio ou superior” (BRASIL, 2016a, p. 20). Propostas que objetivam um ensino público abrangente e universalizado, com profissionais aptos para exercer a função de docente, por meio de um Currículo que viabilize o ensino, incluindo os princípios sociais de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Ao analisar as proposições do Currículo, Libâneo (2013) apresenta duas concepções: o Currículo instrumental, baseado numa pedagogia de resultados, restrita a oferecer ao aluno conhecimento de caráter imediatista e pragmático sob um viés economicista, associado ao interesse de preparar o aluno para ingressar no mercado de trabalho. O Currículo de proteção social, que valoriza a organização das relações humanas voltadas para a convivência e integração coletiva, mas restringe-se a práticas de convivência social, distanciando-se dos conhecimentos universais.

Em ambos, perde-se o sentido de escola, por isso, é necessário implementar uma terceira via de currículo, pautado na constituição do conhecimento crítico, na formação cultural e científica, entrelaçados na universalidade da cultura escolar e na diversidade social e cultural dos conteúdos, onde viabilize-se também, condições psicológicas e pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo dos sujeitos envolvidos (LIBÂNEO, 2013). Logo,

Nessa perspectiva, uma discussão coletiva e teoricamente fundamentada do Currículo se faz indispensável para a sua reestruturação [...] que se pautar no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve resultar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais e materiais didáticos, bem como de uma constante discussão entre os diferentes sujeitos participantes do processo [...] dos que respondem pela gestão escolar e os demais profissionais. (MOREIRA, 2013, p.112).

Nesse sentido, ao discorrer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e as Diretrizes que orientam o fazer docente, identifica-se nesses documentos, extensos conteúdos



programáticos que nem sempre condizem com o tempo disponível para o ensino de História ou atualização do conhecimento epistemológico dos docentes. Mediante que:

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas. (BRASIL, 1997, p. 47).

Assim, as Diretrizes que orientam o ensino de História elencam um universo de saberes com peculiaridades e conteúdos que requerem cada vez mais um quadro de docentes qualificados, e como recursos didático-pedagógicos, que nem sempre são disponibilizados no sistema público de ensino. Fato que, no ano de 2021, o censo da Educação Básica evidenciou que os menores índices de acesso às tecnologias interpostas na mediação da aprendizagem escolar, estão situadas no Norte do Brasil, região onde desenvolveu-se este estudo (INEP, 2021).

É interessante também, verificar que o ensino de História está inserido no Art. 26; Art.79-B da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2016a), com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade de ensino da cultura e História afro-brasileira, africanas e indígenas no Ensino Fundamental e Médio:

Art. 26-A. § 1º O conteúdo programático [...] incluirá [...] a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos[...] dos negros e dos povos indígenas[...] resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos[...] serão ministrados no âmbito de todo o Currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileiras[...] Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2016a, p. 13 e 23).

Sobre essa temática Fontenele e Cavalcante (2020) apontam que:

Essas leis são importantes no processo de condução de negros e indígenas, setores sociais tradicionalmente marginalizados, ao adequado reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil, bem como tornaram-se instrumentos de combate ao racismo e à discriminação nas escolas. A segunda lei, por ser mais recente e abrangente, contempla ambos os grupos étnicos, tão importantes para a formação histórica, social, econômica e cultural do Brasil. (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 3).

Essa determinação a respeito dos estudos sobre a História dos povos africanos e indígenas é reiterada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao considerar de elevada

relevância social a História e os saberes produzidos por essas populações (BRASIL, 2018a, p. 417). Estes direcionamentos estão previstos no Referencial Curricular Amapaense (RCA), a saber que a História da África e das culturas afro-brasileira e indígena, “[...] deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que defenda-se o estudo dessas populações como artífices da própria História do Brasil” (AMAPÁ, 2018, p. 216), e, por conseguinte, do Amapá.

Porém, o desafio das escolas, hoje, é garantir a inclusão positiva do ensino da cultura e História afro-brasileira, africanas e indígenas nas salas de aula, pois esse processo demanda de trabalho histórico e não apenas uma revisão metodológica, carece de formação docente, diálogos, práticas e teorias sobre História e cultura afro-brasileira e indígena, porque garantias constitucionais não representam, necessariamente, que a realidade será marcada pelo acesso a uma educação de qualidade nessa vertente de ensino (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020).

Retomando aos direcionamentos curriculares, cabe evidenciar que a BNCC também preconiza no componente do ensino de História o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação objetivando “[...] produzir, avaliar e utilizar tecnologias [...] modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2018a, p. 402) no âmbito da vida pessoal e coletiva.

Todas essas normativas que permeiam os processos do ensino de História, são fatores que chamam à baila o agente formativo garantido na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2016a), Art. 62, que garante a formação continuada para os profissionais de educação, com oferta de cursos superiores de Graduação plena ou tecnológicos em Pós-Graduação. Direito reafirmado na Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, Cap. III, Art. 7, que versa sobre criar e “disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 6), uma vez que:

A formação, seja inicial ou continuada, possui sua gênese no trabalho, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. A formação é direito que compõe junto com melhores condições de trabalho nas escolas, carreira, jornada de trabalho [...], os elementos mínimos e indispensáveis para o ensino de qualidade que tanto tem sido cobrado apenas dos professores em suas salas de aula. (LIMONTA; SILVA, 2013, p.174).

Essas demandas exigidas nos processos de ensino, reverberam no fazer pedagógico do professor. Para melhor entendimento, evoca-se os relatórios das séries finais do Ensino Fundamental, elaborados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que identificou por meio da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem -

Talis (*Teaching and Learning International Survey*) que, em 2018, no Brasil, 52% dos professores sentiam-se estressados por serem responsabilizados pelo desempenho do aluno (INEP, 2018). Como se os resultados esperados estivessem condicionados apenas ao trabalho docente.

No Brasil, a realidade educacional consta de novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor, Bittencourt (2008), ao versar sobre o ensino de História, identifica que os professores são cobrados para que cumpram funções antes atribuídas a família e a outras instâncias da sociedade. O ensino, na atualidade, requer docentes que resolvam problemas desde “[...] violência [...] drogas e indisciplina; que responda a necessidade de afeto dos alunos [...] os prepare para competitividade [...] que sejam regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais” (BITTENCOURT, 2008, p. 16). Temas e responsabilidades que nem sempre os docentes estão preparados ou têm condições para resolver.

Diante ao exposto, cabe analisar as mudanças ocorridas nas atuações docentes a partir da década de 1980, sob a ótica de Saviani (2007, p. 282), esse autor reporta que naquele período, foi perceptível a mobilização dos educadores reivindicando participação ativa para definir as Diretrizes da educação nacional, mas agora veem-se diante do dilema da “inclusão excludente”. A CF de 1988 e as leis subsequentes, fundamentaram os princípios da educação democrática, mas é perceptível que no decorrer dos anos, o êxito educacional recaiu sob a responsabilidade do professor, de quem exige-se o máximo de produtividade e retribui-se com o mínimo de investimento em planos de carreira, remuneração e condições de trabalho.

Diante disso, a perspectiva de entender sobre a aplicabilidade das aulas de História, no período da pandemia de Covid-19, é de grande relevância, porque enseja reflexões sobre a conjuntura do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), cotejando informações sobre a atuação dos professores do sistema estadual de ensino, por meio da utilização das plataformas digitais e as transformações, vivenciadas no período do isolamento social e os impactos na aprendizagem.

A proposta de pesquisar sobre o ensino de História em ambientes virtuais, inevitavelmente remete a indagações sobre os motivos da escolha desse componente curricular. Assim, pontua-se que, o ensino de História constitui-se na perspectiva da incorporação das pluralidades culturais, reflexões sobre as transformações no mundo do trabalho, avanços tecnológicos (BRASIL, 2018a), questões de acessibilidade e outros temas que contextualizam aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, que incidem diretamente no fazer pedagógico do professor.

Cabe ressaltar que o ofício do historiador ultrapassa a visão reducionista, vinculada restritamente ao estudo do passado. Destaca-se, pela capacidade em correlacionar, o estudo do presente e passado na produção do conhecimento científico, pois não será possível explicar plenamente um fenômeno histórico à revelia desse movimento (BLOCH, 2002). A ciência histórica utiliza a problematização como forma de gerar fontes que vão além da mera descrição ou narração e contribui para análise da ação humana em diferentes tempos históricos.

### 2.3 AS TDIC NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Bittencourt (2008) define as ações pedagógicas no ensino de História, como atividades complexas envoltas a saberes, conhecimentos científicos e educacionais que exigem criatividade para lidar com situações ambíguas, presentes nos contextos escolares e não escolares. O ensino de História requer mediação reflexiva e crítica, entre as transformações sociais concretas e as ações humanas problematizadas e referendadas na prática social de ensinar, inclusive por meio de transmissão tecnológica.

Ao discorrer sobre o ensino de História por meio das novas tecnologias, Bittencourt (2008) referenda que o primeiro impacto nos meios de transmissão de informações ocorreu com o advento televisivo. Esse processo favoreceu a difusão de imagens e de som com informações que passaram a ser utilizadas pelos professores em seus conteúdos escolares. Logo:

Crianças e jovens assistem noticiários, filmes, novelas, desenhos animados, programas de entrevistas, futebol e estão assim imersos num “oceano de imagens”. A familiaridade e o convívio com as variedades de informações da televisão têm feito os professores utilizarem-se delas [...] Além da televisão, multiplicaram-se os computadores, e os novos suportes eletrônicos [...] estão revolucionando mais do que a televisão as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas. (BITTENCOURT, 2008, p. 107-108).

Todavia, ao articular o ensino às novas tecnologias, faz-se necessário evitar um ensino alienado ou meramente informativo. Portanto, é fundamental o cuidado com a leitura do conteúdo histórico, político, sociocultural das mensagens provenientes da internet e dos meios televisivos, visto que “[...] tais tecnologias não são “inimigas”, mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que se transmite” (BITTENCOURT, 2008, p. 109). Diante disso, torna-se relevante que o professor de História reconheça que sua atividade profissional tem uma natureza pedagógica vinculada aos objetivos educativos de formação humana, e a processos metodológicos de organização e compartilhamento de saberes de grande representatividade no contexto da educação escolar.

Ao tratar sobre educação, Gatti (2012, p.15) ressalta a importância de definir o significado desse termo, uma vez que a palavra educação tem amplos significados e requer estar dentro de um contexto teórico consistente, evitando que o interlocutor obtenha definições vagas. Dessa maneira, é fundamental “[...] distinguir educação em geral - fato social que permeia a sociedade como um todo e seus vários instituídos - de educação escolar – aquela que a escola provê” mediada por educadores e na qual se embasa essa Dissertação científica.

Gatti (2012) define ainda, que educação comporta a pedagogia como construção e reflexão no campo do conhecimento, e a didática, como reflexão para as ações educativas intencionais, porém, na contemporaneidade, o termo didática está sendo substituído pela expressão prática de ensino, ficando as práticas de ensino como técnicas ou formas de ensinar bem específicas, favorecendo as ações concretas da aprendizagem.

Em consonância ao tema da Dissertação, também cabe fundamentar acerca da terminologia “estratégia”. Pontua-se, segundo Anastasiou e Alves (2005), que os aspectos referentes a esse vocábulo tiveram sua origem do grego *estratégia* e do latim *estratégia*, dessa forma, estratégia significa a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista a efetivação de objetivos específicos. Sobre estratégias de ensino, essas autoras discorrem que:

No quadro da imprevisibilidade, mudanças e incertezas atuais, deveremos continuar a atuar na sala de aula como se fazia no século passado? [...] da aula utilizada desde o descobrimento do Brasil e proposta na *Ratio Studiorum*, em 1599? Nossa proposta situa [...] estratégias de ensino e de aprendizagem diretamente relacionadas a uma série de determinantes [...] onde se define uma visão de homem e de profissional que se pretende possibilitar na Educação Superior; a função social da universidade; a visão de ensinar e de apreender; a visão de ciência, conhecimento e saber escolar [...] interdisciplinares (módulos, ações, eixos, problemas, projetos, etc.) É nesse contexto que se constrói o trabalho docente. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 68).

O enunciado chama a atenção para a relevância da formação superior e a atividade escolar sob o viés da função social da educação. Nesse sentido, as estratégias de ensino devem ser projetadas pelo professor na perspectiva de substituir as metodologias tradicionais de memorização de conteúdos pela inserção dos processos de valorização de saberes, consciência crítica do aluno e ações que corrobore para o engajamento dos mesmos na construção do conhecimento. E para desenvolver as estratégias de ensino em uma perspectiva dialética, Anastasiou e Alves (2005) asseveram que:

Todas essas operações participam da efetivação de uma metodologia dialética, voltada para o aluno [...] Na metodologia dialética [...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organiza os processos de apreensão de tal maneira que as operações

de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas pelas necessárias rupturas, através da mobilização, da construção e das sínteses, sendo essas a serem vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. Nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 69).

No âmbito dessa citação, verifica-se que o processo de ensinar não é apenas transmitir informações, mas proporcionar ao aluno acesso aos conteúdos socioculturais, habilidades cognitivas que o possibilitem estabelecer relações, construir sínteses e refletir criticamente sobre o que está sendo exposto. Para Limonta e Silva (2013), ensinar na perspectiva dialética, significa realizar a mediação pedagógica acerca da história e das finalidades sociais e políticas da educação, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento, junto com seus pares, professores e a sociedade.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas devem considerar um conjunto de ações planejadas para o ensino e conduzidas pelos professores na perspectiva de promover o envolvimento do aluno nas atividades escolares, favorecendo sua participação ativa nos processos de aprendizagem. Sobre estratégias de ensino Villani e Freitas (2001) anunciam que:

O ponto que queremos salientar é que a estratégia para alcançar suas metas deve introduzir [...] um momento de reflexão sustentada, na qual os problemas são percebidos como enfrentáveis. Entretanto, parece muito difícil prever [...] os efeitos almejados com a maioria dos discentes, não somente porque as informações a respeito dos alunos, do professor e das condições contextuais são sempre insuficientes, mas também porque existem elementos objetivamente imprevisíveis, fundamentalmente ligados à presença do inconsciente nas relações humanas. (VILLANI; FREITAS. 2001, p. 6).

Assim, observa-se que a educação é um processo dinâmico envolto às relações humanas, e as estratégias pedagógicas tendem a acompanhar essas alterações que ocorrem na sociedade e repercutem nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial apresentou mudanças nos procedimentos pedagógicos. A internet tornou-se o canal de comunicação entre alunos e professores, requerendo novas estratégias de ensino.

Pesquisar a partir do contexto pandêmico: as estratégias, adotadas nas aulas de História por meio do Ensino Remoto Emergencial, é buscar desenvolver “[...] a capacidade de crítica [...] e questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas” (MOREIRA, 2013, p.117), favorecendo discussões que apontem proposituras frente aos novos desafios no âmbito da educação, como forma de impulsionar a construção de um pensamento pautado em modificar

o quadro de desigualdades sociais nas circunstâncias de acesso às tecnologias digitais, em meio ao contexto em que as aulas remotas foram desenvolvidas. As ações que remetem ao conceito de aprendizagem ubíqua:

Tenho chamado de “aprendizagem ubíqua” as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis [...] o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Dispositivos móveis são definidos como qualquer equipamento ou periférico que pode ser transportado com informação que fique acessível em qualquer lugar [...] tem dispositivos que cabem na palma de nossas mãos [...] a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013, p.23).

Infere-se com isso, que as estratégias de ensino no período de isolamento social ocorreram de forma ubíqua, pois as atividades escolares por meio dos dispositivos móveis passaram a ser acessadas em diferentes lugares. A disponibilidade desse material nas plataformas de ensino proporcionou autonomia aos sujeitos envolvidos. Fato que, a aprendizagem ubíqua na educação é uma temática contemporânea que envolve as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de conhecimentos para além dos espaços físicos das escolas. Nessa perspectiva, Kenski (2010) relata que:

Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares físicos e “espiritualmente” estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um *campus*, uma biblioteca, um laboratório – para aprender. Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender. (KENSKI, 2010, p. 32).

Essas novas temáticas do ensino despertam discussão no campo das ciências tecnológicas. Lévy (1999), por ser um entusiasta da expansão dos espaços virtuais, entende a educação como um novo estilo de pedagogia, que favorece aprendizagens coletivas em rede. Nessa perspectiva, o professor tornaria-se incentivador da inteligência coletiva do seu grupo de alunos, não apenas repassaria o conhecimento, mas tomaria para si a nova missão de orientar os percursos individuais a partir de atividades sociais e profissionais, partilhando saberes, inclusive os não acadêmicos, passando dessa forma:

[...] a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. Nesse quadro, o papel dos poderes públicos deveria ser: — garantir a todos uma formação elementar de qualidade, — permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação. (LÉVY, 1999, p. 172).

Sobre essa compreensão desse autor, cabe explicitar que a pesquisadora assume uma perspectiva contrária a essa tendência de pesar a transição da educação institucional de escolas e universidades, para uma proposta de troca generalizada somente por meio de conexões virtuais. Não se trata de negar as contribuições das TDIC para a educação, mas reconhecer que são necessários propósitos que delineiem uma formação integral do sujeito, que contemple a possibilidade de uma educação acessível e democrática. Sobre essa questão Nóvoa e Alvim (2022) alertam que:

Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. As escolas seriam substituídas por diferentes atividades e situações de aprendizagem, em casa e noutros lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial [...] Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p.6).

Em consonância ao exposto pelos autores Nóvoa e Alvim (2022) e concordando com eles, é fundante a escola física no século XXI, pois são lugares de aprendizado singular e de sociabilidade das relações humanas. A educação promove a junção de vivências de pessoas diferentes num mesmo espaço físico, pois não existe educação fora da relação com o outro, por isso, a importância da notabilidade e preservação das escolas como lugares de construção de conhecimento. Se os professores foram formados para a modalidade de ensino presencial, não resta dúvida de que a substituição para o Ensino Remoto trouxe prejuízos ao processo ensino-aprendizagem e ao fazer docente, que por mais esforçado que seja, o professor não terá condições de ofertar um ensino qualitativo como no ensino presencial.

#### 2.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA DIGITAL

O termo Ensino Remoto Emergencial passou a compor o vocábulo contemporâneo, por vezes, requer um embasamento científico. A saber que a palavra Remoto está associada ao distanciamento geográfico. Assim, a definição de Ensino Remoto ou aula remota configura-se em modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento entre professores e alunos (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

No período da pandemia de Covid-19, vivenciado de forma mais intensa nos anos de 2020 e 2021, o Ensino Remoto Emergencial passou ser adotado, mundialmente, por instituições



educacionais, em decorrência do afastamento social imposto pela referida pandemia. Tratou-se de um modelo de ensino temporário para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Porém, “o objetivo principal [...] não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9), e sempre priorizando a sequência dos processos de aprendizagem escolar.

Segundo Moreira e Schlemmer, no ano de 2020, “[...] o ensino presencial físico, mesmos cursos, Currículo, metodologias e práticas pedagógicas são transpostos para os meios digitais em rede” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9) e os professores passaram a compartilhar os conteúdos seguindo os princípios do ensino presencial, porém, enfrentaram novos desafios presentes nas interações assíncronas e síncronas.

As interações assíncronas, oferecem mais flexibilidade (as aulas ficam disponíveis em plataformas virtuais) o aluno pode acessar o arquivo em qualquer lugar e horário. As interações síncronas, envolvem um grau de espontaneidade (uma sala virtual ao vivo, ou presencial). (LITTO; FORMIGA, 2009, p.118).

Entretanto, Bates (2017) adverte que:

[...] a comunicação assíncrona pode ser frustrante para os alunos quando decisões complexas precisam ser tomadas [...] No entanto, nessas “aulas” síncronas [...] sempre haverá alguns estudantes que não podem estar presentes, embora possam ser disponibilizadas em formato gravado. (BATES, 2017, p. 480).

Os enunciados remetem a reflexões sobre a maneira inesperada em que o Ensino Remoto Emergencial foi implantado. Alguns professores e alunos não tinham ou detinham o domínio das novas ferramentas tecnológicas que passaram a ser utilizadas no formato *online*. Há casos de professores e alunos que tinham domínio, mas não dispunham de recursos tecnológicos ou acesso à internet. Ou quando tinham acesso, a qualidade era deficiente. Isso também foi um complicador. Essa rápida transformação no sistema educacional reconfigurou as práticas pedagógicas, aumentando o desafio da comunidade escolar em elaborar estratégias para tornar efetivo o direito de acesso ao ensino formal durante a pandemia.

As mudanças advindas com a implantação do Ensino Remoto Emergencial, diante da necessidade imprescindível de acesso frequente à tecnologia, contribuíram para evidenciar o tema “cultura digital”, pois houve maior difusão do termo. Kenski (2018, p. 3) considera que “[...] a Cultura Digital é recente. Remonta [...] do século passado em que computadores e redes digitais viabilizaram o surgimento de novos ambientes socioculturais”. Portanto, a cultura digital é um conceito vinculado aos processos de comunicação tecnológica que requer cognição

diante de um movimento que ultrapassou as fronteiras dos processos comunicativos presenciais para os meios de comunicação e sociabilidade virtual. Esse movimento proporcionou a cultura transitar:

[...] em camadas virtuais distintas, com valores, conceitos, conhecimentos, práticas, temporalidades e universalidades próprias. Por estar em permanente e rápida expansão, a cultura digital dialoga e avança progressivamente na integração com alguns aspectos da cultura popular, mas sem extingui-la integralmente. Assim, pessoas continuam envolvidas com os valores e usos das culturas populares tradicionais de seus grupos nativos e, ao mesmo tempo, podem estar imersas nas lógicas e práticas da cultura digital que lhes é contemporânea. (KENSKI, 2018, p. 3).

Nesse sentido, a realidade virtual incorpora inovações, mas não suprimem as culturas existentes. As mudanças ocorrem por meio das iterações de comunicação e compartilhamento. Ao versar sobre cultura, embasa-se na concepção Geertz (2008), de que a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, ou seja, é um sistema que interage num processo de construção e difusão de representações simbólicas que envolve a todos. A cultura é resultante de toda ação humana que produz e reproduz cultura em um constante movimento.

Nesse processo dinâmico da cultura, Santos (2009) analisa a questão da polarização entre cultura erudita e cultura popular que, por muito tempo fez-se presente nas relações sociais. A cultura erudita, seria a cultura oficial, que é transmitida por meio de sistema específico e conhecimentos especializado, associado às classes dominantes. A cultura popular representa um conhecimento que supunha-se inferior, atrasado, configurando-se, sobretudo pela transmissão empírica, espontâneas da população mais pobre. Definição atribuída pela própria elite da sociedade.

É importante observar o quanto as concepções de cultura e o próprio conteúdo da cultura estiveram sempre associados às relações entre as classes sociais. Essa polarização esvazia-se em confronto com a realidade. O domínio da escrita e da leitura, antes restrito as classes dominantes, generaliza-se e deixa de ser um privilégio considerado erudito (SANTOS, 2009). Então, segundo Freire (2000), a cultura é resultante das interferências feitas por meio do trabalho, na natureza, representando o esforço criador e transformador do ser humano, em que suas ações terminam por criar e recriar o mundo da cultura em um processo de contínua transformação. Evidenciando que:

[...] é tão cultura o poço que camponeses empurrados pela necessidade de água, cavam no chão, quanto um poema de trovador anônimo. [...] É tão cultura o texto que ora escrevo, culturalmente influenciado, quanto a benzedura com que os camponeses se defendem do que chamam “espinhela caída. (FREIRE, 2000, p. 44).

Dessa forma, a cultura torna-se mais concreta quando adquire novos contornos de compreensão sobre os diversos povos, costumes, interações. Sem prescindir de considerar as mudanças decorrentes do desenvolvimento industrial, que alterou os costumes e os estilos de vida, por meio da cultura de massa, impulsionada pelos meios de comunicação (SANTOS, 2009). As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, são preponderantes na construção de novas reflexões sobre as dinâmicas culturais, pois os fatores de produção, circulação e consumo fomentaram mudanças em bens culturais, materiais e simbólicos, especialmente nos meios digitais de comunicação.

Para Tori (2010, p. 11), a cultura digital não é diferente. Há um processo de difusão e influências recíprocas que se encontra: “[...] remixada, (re) produzida e disseminada por meio de inúmeras ferramentas, incorporando as mensagens de uma multidão de vozes que ressoam, repetindo e inovando um conteúdo que está acessível a todos”. No cenário das redes sociais, a produção cultural torna-se comunicativa, performática, definindo-se a partir da relação entre os sujeitos e a troca interativa nos meios digitais.

A cultura digital torna-se alicerçada no processo comunicacional e as novas tecnologias alteram o modo de produção de conhecimento em sociedades distintas, de forma que “[...] as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais [...] geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (BITTENCOURT, 2008, p.108). As pessoas estabelecem e ajustam naturalmente suas relações mediadas pelas estruturas tecnológicas do mundo moderno.

Diante disso, nos espaços escolares deve-se considerar a necessidade de estudos que versem sobre: “Um entendimento das configurações culturais emergentes [...] um dos problemas para entender o papel das tecnologias na cultura contemporânea” (BITTENCOURT, 2008, p. 108). Daí a necessidade de discussões sobre o ensino na atualidade, o ciberespaço e a cibercultura na realidade socioeducacional contemporânea.

A Tecnologia de Informação e Comunicação é fato estabelecido. A formação do ciberespaço tornou-se “[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 22). Não limita-se apenas a comunicação digital ou a infraestrutura material. O ciberespaço contempla inúmeras informações disponíveis na interação dos humanos por meio das TIC. No ciberespaço, entende-se que:

Cada indivíduo, cada grupo, cada forma de vida, cada objeto se tornará seu [...] próprio emissor de dados e de interpretações em um espaço de comunicação [...] criativa e da inteligência coletiva [...] em um universo onde se mistura fontes de sentido sempre mais heterogêneas [...]. O ciberespaço se apresenta diante de nossos olhos com tamanha força que não podemos mais

dissimulá-lo [...] A realidade cada vez mais e mais viva, inteligente e interconectada [...] compreendida em matrizes numéricas de mundos virtuais. (LEMOS, 2008 p.13).

Isso significa dizer que o ciberespaço reconfigurou as relações de comunicação, visto que qualquer pessoa pode ser emissor e socializar informações por meio de aplicativos e plataformas digitais em tempo real. Os sujeitos deixaram de ser apenas receptores e consumidores da cultura de massa, tornando-se produtores e socializadores de informações compartilhadas no ciberespaço. Essa sociabilidade interrelacional via multimídia, culminou no que Lévy (1999) denomina de cibercultura.

A cibercultura é: “[...] um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 23). Nesse sentido, é relevante entender que Lévy (1999) considera que as novas tecnologias podem ser condicionantes das mudanças na sociedade, mas não determinante efetiva dessas alterações. Ou seja, as transformações acontecem em decorrência questões econômicas, educacionais, políticas, que ganham destaque dinâmico nas redes, porque:

A cibercultura forma-se precisamente, da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da socialidade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos. Não se trata, obviamente, de nenhum determinismo social ou tecnológico, e sim de um processo simbólico, onde nenhuma das partes determina impiedosamente a outra. (LEMOS, 2008, p. 89).

É nesse contexto de interação virtual e social, que a cibercultura demonstra não ser mais possível a oposição entre cultura e tecnologia, pois as atividades tecnológicas são resultado das relações culturais. Assim, a incorporação de novos elementos por meio da troca cultural que ocorre por meio das tecnologias digitais, contribui na hibridização cultural. Canclini (2006) discorre que os traços culturais regionais não são anulados, e sim coexistem em trocas simultâneas. Essas dinâmicas contêm mesclas de diferentes culturas, influenciando no surgimento de novas vivências.

Para Geertz (2008, p. 12), “[...] é através do fluxo do comportamento mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulações”. Mas o que já não pode-se dizer é que a tendência da modernização é simplesmente provocar o desaparecimento das culturas tradicionais “O problema não se reduz, então, a conservar e resgatar tradições supostamente inalteradas. Trata-se de perguntar como estão se transformando, como interage com as forças da modernidade” (CANCLINI, 2006, p. 218). Por

isso, torna-se relevante compreender a postura do professor de História diante desses novos desafios em trabalhar as questões sociais, culturais, econômicas, ideológicas, em seu fazer pedagógico por meio do Ensino Remoto Emergencial.

De fato, essas mudanças nas atividades educacionais por meio da dinâmica tecnológica da contemporaneidade: “Obrigam-nos a lidar com a inovação tanto de conteúdos quanto de forma. Equipamentos como *iPod* e telefones celulares fazem parte da cultura dos alunos” (TORI, 2010, p. 11), uma cultura digital, presente nas TDIC, que requer estudos sobre os avanços e impactos nas áreas da educação, sem prescindir de considerar o acesso aos recursos tecnológicos pelos diversos segmentos da sociedade.

## 2.5 O FAZER DOCENTE SOB O VIÉS DAS TDIC

A palavra tecnologia, tornou-se associada aos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo. Celulares, computadores, *iPod*, são alguns dos produtos digitais que representam esse sistema. No entanto, o termo tecnologia refere-se as técnicas desenvolvidas pelos seres humanos em diferentes períodos históricos.

Torna-se incoerente aceitar que “somente o atual momento em que vivemos possa ser chamado de “era tecnológica” [...] todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia” (KENSKI, 2010, p. 20), o fogo, a roda, o arado, devem ser entendidos como algumas das ferramentas tecnológicas produzidas para auxiliar nas atividades cotidianas em um período pré-pandemia de Covid-19. Todavia, o termo “era tecnológica” aplica-se também ao momento que permeia este estudo, dado ao elevado incentivo do uso das tecnologias, inclusive na educação escolar, com suas possibilidades e limitações de acesso.

No século XXI, as indústrias produzem ferramentas sofisticadas que logo tornam-se obsoletas, requerendo permanente atualização humana para manusear as variedades de produtos gerados no universo informacional. *Softwares*, telefones celulares, *smart tv*, internet, computadores multimídias, dentre outros suportes interativos. No entanto, os acessos a essas ferramentas tecnológicas demandam esforços e mudanças na esfera política, educacional, econômica, para tornarem-se ao alcance de todos de maneira democrática (KENSKI, 2010).

Mesmo com as fragilidades no acesso às ferramentas digitais, comprovado nas estatísticas sobre questões de uso e acesso tecnológico digitais e conectividade no Brasil (INEP, 2021), conforme será apresentado neste estudo, há regramentos educacionais, como a BNCC por exemplo, determinando a inserção de recursos tecnológicos no ensino. Esse é o caso do componente curricular História do Ensino Fundamental que contempla a incumbência de

desenvolver atividades por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018a). Orientação reafirmada na 5ª Competência geral da Educação Básica, que versa sobre:

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, disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 9).

Para Libâneo (2013), essas “Competências” nas Diretrizes educacionais, encontram-se alicerçadas na intencionalidade econômica global dos organismos financeiros internacionais. As políticas educacionais contemporâneas são formuladas por cientistas econômicos e executadas por educadores em diferentes partes do mundo. Dessa forma, a aprendizagem vincula-se meramente como necessidade natural, dissociada de conteúdos significativos de caráter cognitivo e cultural. Porém:

Essa educação escolar [...] aliada ao poder governamental, detém para si o poder de definir, organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber [...] conhecimentos para uma pessoa exercer função ativa na sociedade. (KENSKI, 2014, p. 19).

Em vista disso, as recomendações dos projetos internacionais chegam às escolas suprimindo as ações subjetivas na insistência em direcionar o aluno a assimilar conhecimentos úteis, mas voltados a desenvolver “[...] habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (LIBÂNEO, 2013, p. 60), cujo desempenho passa ser avaliado constantemente, no intuito de obter o padrão mínimo de qualidade para atender necessidades imediatas, ligadas principalmente a formação de mão de obra especializada.

As corporações transnacionais exercem relações de proximidade com diferentes países. A partir do advento da globalização, os grupos economicamente desenvolvidos passam a exercer “[...] poderes (quanto ao domínio de tecnologia, de capital financeiro, de mercados, de distribuição etc.) superiores aos poderes políticos dos países e exercem influência sobre o futuro dos povos em todo o mundo” (KENSKI, 2014, p. 18). Essa reflexão da autora parece incisiva, mas torna-se necessária por considerar que na atualidade a escola representa o discurso de garantia de acesso as habilidades formativas para quem almeja ingressar no mercado de trabalho ou adaptar-se as complexidades e implicações dos avanços tecnológicos.

Essas determinações sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino, ocorridas a partir da década de 1990, suscitam reflexões na medida em que políticas neoliberais contribuem

para o acirramento das desigualdades socioeducacionais em face da priorização e maximização dos lucros. No contexto dessas políticas, “a educação pública tem se colocado no centro de disputa como um serviço mercantil gerador de lucros e negócios para os grupos empresariais” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 127). No momento pandêmico, as tecnologias tornaram-se alvo das grandes empresas, que passaram a operar numa lógica mercadológica para ofertas de produtos direcionados aos sistemas de ensino.

Todavia, Sacavino e Candau (2020, p. 128) destacam a análise das TDIC para além de uma perspectiva meramente neoliberalista instrumental, considerando que as TDIC estão “[...] cada vez mais presente em diferentes âmbitos da vida social [...] se deve trabalhá-las de modo crítico, reflexivo, criativo, na perspectiva educacional”, elaborando posicionamentos exequíveis em prol de direitos fundamentais na perspectiva de otimizar o fazer pedagógico de forma coerente e democrática. É importante salientar que:

Não se trata de demonizar nem exaltar a inserção das tecnologias digitais na escola. Elas são um componente [...] da contemporaneidade e devem ser trabalhadas pedagogicamente. Como educadores somos os agentes fundamentais para se avançar na construção de culturas escolares mais inclusivas, criativas e democráticas, assim como para explorar o potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir de uma perspectiva reflexiva. (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 128).

Nesse sentido, a educação escolar deve ser pautada na construção de um saber consciente. E quanto ao componente curricular de História no processo de ensino aprendizagem: “[...] deveria nos levar a não perder de vista a função [...] declarada hoje a respeito do ensino de História: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas” (LAVILLE, 1999, 137), buscando promover conteúdos variados, abertos e relevantes a sociedade, colocando-se em pauta temas decorrentes das demandas sociais no século XXI.

Aqui, destaca-se a relevância do professor nos direcionamentos das temáticas abordadas em sala de aula. Um desafio para os docentes contemporâneos em dominar e abordar de forma crítica os novos meios tecnológicos que fazem parte do cotidiano e interesse dos alunos em uma sociedade proativa, em que: “[...] o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferece grandes possibilidades e desafios para atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino” (KENSKI, 2014, p. 66), fato que requer a preparação de cidadãos conscientes e capazes de lidar com as complexidades inerentes as sucessivas inovações do conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, a figura do professor continua centralizada na mediação da aprendizagem, mesmo ocorrendo a situação de: “Os estudantes quererem ignorar um professor,

o que nem sempre é fácil de fazer, mesmo em um grande auditório. O simples fato de o professor estar lá na sala é muitas vezes considerado suficiente” (BATES, 2017, p. 477). Assim o professor torna-se o caminho possível em construir-se um ensino reflexivo, interativo, autônomo e crítico, em uma nova realidade de aprendizado virtual.

Kenski (2010), ao abordar sobre as evoluções tecnológicas através dos tempos, identifica o desenvolvimento humano em meio a crescentes inovações de equipamentos e ferramentas que otimizam as relações de sobrevivência. Contudo, esses avanços garantem a manutenção da supremacia econômica, a divisão e exclusão social, que afetam o ambiente escolar também. Uma experiência nova que requer estratégias capazes de amenizar as alterações causadas no cotidiano das pessoas, inclusive nos processos avaliativos no período do Ensino Remoto Emergencial. Pois segundo nota da UNESCO (2021):

[...] para mensurar e validar a aprendizagem: quando as escolas são fechadas, as avaliações agendadas, principalmente os exames que determinam a admissão em instituições de ensino ou o avanço para novos níveis educacionais, são comprometidas. As estratégias para adiar, pular ou aplicar exames durante o período de ensino a distância levantam sérias preocupações sobre a justiça da avaliação, principalmente quando o acesso ao ensino se torna variável. As interrupções das avaliações resultam em estresse para os estudantes e para suas famílias e, da mesma forma, podem desencadear o abandono dos estudos. (UNESCO, 2021, p.1).

Nesse sentido, é preciso considerar que no Ensino Remoto Emergencial tudo é novo, os sujeitos precisam adequarem-se a um cenário em que os parâmetros de ensino estão sendo estabelecidos, no entanto, a condução avaliativa, utilizada pelos professores nas plataformas virtuais, deve considerar que na avaliação *online* pode-se trabalhar com elementos complementares, como explicam Litto e Formiga (2009):

Nesses sistemas, um processo de avaliação formativa se completa com outros elementos, como, por exemplo, portfólios, fóruns, listas de discussão, seminários virtuais, chats etc. Os inúmeros modelos de sistemas colaborativos existentes e suas respectivas ferramentas de comunicação e interação visam à melhoria da avaliação. (LITTO; FORMIGA, 2009, p.155).

Diante disso, infere-se que a avaliação, no contexto pandêmico, deve considerar a atual realidade vivenciada pelos estudantes e professores, com a perspectiva de diagnosticar a situação de aprendizado e, com isso, identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo, de forma que se possa planejar atividades pedagógicas de acordo com os avanços e limitações dos alunos. Seja no ensino *online* ou presencial: “[...] devemos guardar, que avaliação não é uma questão final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconsciente” (FREITAS *et al*, 2009, p. 16), orientando a atuação pedagógica vigente.



No processo avaliativo, não se pode prescindir de considerar os desafios do contexto pandêmico e as desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos por alunos residentes no Região Norte do Brasil (UNICEF, 2020). Elucida-se ser relevante prospectar ações pedagógicas pautadas no que Freire (2000, p. 38) denomina de “leitura de mundo”, o que implica na criticidade diante dos fatos que pontuam os desafios de implementação do Ensino Remoto Emergencial e o acesso às ferramentas tecnológicas consideradas à parte da realidade Amazônica, onde situa-se o estado do Amapá.

## 2.6 AMAPÁ EM QUESTÃO: educação, internet e conectividade no ensino remoto emergencial

O isolamento social, originado na pandemia no ano de 2019, resultou na implantação de medidas de segurança. O Decreto nº 10.277/2020 do Governo Federal (BRASIL, 2020a), instituiu o comitê de crise para supervisão e monitoramento dos impactos da Covid-19 no Brasil. O reordenamento nos sistemas de trabalho e a implantação do Ensino Remoto Emergencial, provocou reflexões sobre possíveis impactos na educação.

Florence Bauer, representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), infere que, os estudantes sem acesso à internet em casa, conseqüentemente sofreriam maiores impactos sociais causados pela pandemia. A privação de informações é uma realidade que atinge desproporcionalmente as pessoas mais pobres e das regiões de maior vulnerabilidade social, fator que aumenta as desigualdades no acesso aos direitos fundamentais, como saúde e educação. Em tempos de pandemia da Covid-19 e isolamento social, ter acesso à internet era fundamental para garantir a continuidade na aprendizagem escolar.

Nesse período, quanto ao uso de microcomputador, esse foi um instrumento importante na efetivação do novo modelo de ensino, ou seja, o Ensino Remoto Emergencial por meio de recursos virtuais. Mas constatou-se em pesquisa publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, no Brasil, os dados revelam um declínio 41,7% se comparado ao ano de 2018 que registrava um percentual de 40,6% na existência de microcomputadores nos domicílios brasileiros (IBGE, 2019). Informação que aponta a redução na aquisição do aparelho para o uso doméstico.

O Unicef (2020), entre outubro de 2019 e março de 2020, apresentou que no Brasil o acesso às plataformas digitais ocorreu de maneira precária, sendo que 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios sem acesso à internet, e com a pandemia correram risco de ficar ainda mais excluídos. Identificou-se que essas crianças e

adolescentes não acessavam a rede em casa e nem em outros lugares, essa exclusão é maior entre as que vivem em áreas rurais que representam 25% na Região Norte e 21% no Nordeste. Entre os domicílios das classes D e E representam 20%.

Essas informações evidenciam o Brasil como uma nação assinalada por diferenças sociais: “Vivemos em um país e num mundo marcados por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos, onde cada vez mais uns poucos concentram muitos bens e a grande maioria sofre escassez e exclusão” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 123). Esses resultados foram comprovados em pesquisas de indicadores econômicos e sociais.

O Censo do IBGE (2019), que trata sobre TDIC, também aponta, que os menores percentuais de pessoas que utilizaram a internet estão localizados na Região Norte do Brasil (69,2%). Ainda nessa fonte, identificou-se que no Brasil, entre as pessoas com 10 anos ou mais de idade, 27,7% não têm aparelho celular, pelo fato de ser caro, e que 16,4% costuma usar o telefone de outra pessoa (Tabela 1).

Tabela 1 – Dificuldades de acesso a telefone móvel celular em 2019, por motivo (%)

Motivo	Distribuição das Pessoas que não tinham telefone móvel celular para uso pessoal(%)		
	Total	Condição de Estudante	
		Estudante	Não Estudante
Aparelho telefônico era caro	27,7	39,4	23,2
Falta de interesse em ter telefone móvel celular	22,6	7,2	28,5
Não sabiam usar telefone móvel celular	21,9	4,9	28,4
Costumavam usar telefone móvel celular de outra pessoa	16,4	29,6	11,3
Serviço era caro	2,9	3,8	2,5
Serviço de telefonia móvel celular não estava disponível nos locais que costumavam frequentar	2,0	1,8	2,1
Outro motivo	6,5	13,2	4,0

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (IBGE, 2019).

A mesma pesquisa apontou que 39,4 % dos estudantes não tinham o aparelho telefônico por que era caro e 29,6 % costuma usar o telefone de outra pessoa (Tabela 1). Dessa forma, observa-se questões econômicas incidindo diretamente no acesso aos produtos gerados pelo setor de comunicação, que tornou-se indispensável nas práticas de ensino virtual, mas que nem todos têm acesso de forma igualitária ou têm conhecimentos para manusear esses dispositivos tecnológicos.

No ano de 2019, identificou-se que a maioria dos estudantes de escolas particulares no Brasil tinham acesso à internet, representando 98,4%, contrastando com o ensino público que era de 83,7%. Essa diferença torna-se mais acentuada na Região do Norte, onde o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de apenas 68,4%, abaixo das demais regiões do país em que o percentual variou de 88,6% a 91,3% (IBGE, 2019), situação que revela diferenças de investimentos nos sistemas públicos de educação.

Contudo, é necessário refletir profundamente sobre as atribuições ao acesso às novas tecnologias como solução do fortalecimento da aprendizagem e combate à pobreza. Em propostas que, por vezes, assimilam-se a princípios democráticos, se analisadas a partir da lógica financeira internacional, indicarão que os estudos diagnósticos para educação no Brasil estão impregnados de interesse mercadológicos concernente ao setor da educação (LIBÂNEO, 2013). As questões apresentadas são vivenciadas mundialmente, também espalharam-se por todos os estados brasileiros.

Ao dissertar sobre educação escolar no Amapá, fez-se necessário recorrer as bases históricas que envolvem a estruturação do ensino, fato associado a mudanças ocorridas no início do século XX, envolvendo questões de industrialização, urbanização, domínio político e econômico nas regiões fronteiriças do Brasil. Essas informações são primordiais para entender sobre as nuances que evoluem a instituição do ensino público no Amapá e seus reflexos na atualidade.

O Território Federal do Amapá (TFA), fundado em 13 de setembro de 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, estabelece-se em um período que: “[...] à Amazônia era tida como uma Região distante e com nível de civilidade inferior ao restante do país, no entanto na década de 1940 foram instituídas políticas visando a modernidade da nação” (BARBOSA, 2016, p. 20). É nesse contexto que o ensino público no TFA começa a ser institucionalizado, objetivando repassar conhecimentos educativos, alinhados ao projeto desenvolvimentista vigente.

Em 1943, Janary Gentil Nunes foi nomeado o primeiro Governador do TFA, e em 1944 instituiu o Departamento de educação e cultura com a missão de:

[...] promover, orientar, fiscalizar e controlar os ensinos primário, secundário e profissional, criou novas escolas na capital e nos interiores, promoveu a contratação de novos professores e investiu na sua formação. Autorizou o funcionamento de 31 escolas [...] aumentando assim o quantitativo de alunos atendidos. (BARBOSA, 2016, p. 21).

Os recortes evidenciam que no TFA, as propostas educacionais foram consideradas como propulsoras dos meios produtivos e de crescimento econômico, tendo em vista que, naquele período, a extração mineral do Manganês e as atividades administrativas demandavam

de mão de obra local, mesmo que minimamente preparada para exercer tais funções. Conforme Barbosa (2016), os programas educacionais incluíam desde Linguagem, Lições de Coisas e História, Geografia, Alfabetização de adultos, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Noções de Higiene. Todavia, mesmos com ofertas de vagas, os índices de evasão escolar eram muito elevados.

Com a promulgação da CF-1988, houve a reestruturação do ensino no Brasil e elevação do Amapá à categoria de estado. Novas concepções curriculares foram instituídas, priorizando um ensino universalizado, comprometido com a educação e erradicação do analfabetismo. Entretanto, cabe analisar que no ano de 2019, o estado do Amapá apresentou o segundo maior percentual de exclusão escolar do país, 6,3% da população entre 7 a 14 anos de idade encontravam-se fora da escola (UNICEF, 2021).

Esse ciclo precisa ser rompido por meio de pesquisas científicas que identifique tais problemáticas, inclusive em outras regiões do Estado brasileiro, pois há questões que contribuem para a exclusão escolar. Daí a relevância de políticas educacionais com propostas elaboradas de acordo com a realidade local. Assim, cabe registrar os meandros do Ensino Remoto Emergencial que poderão contribuir na produção de novos conhecimentos.

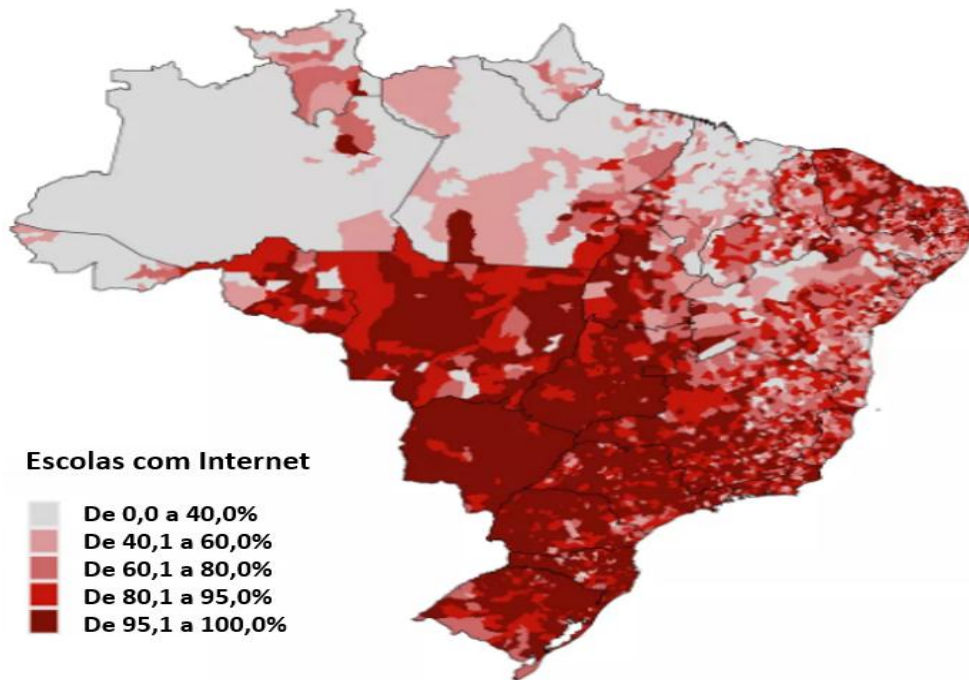
O Decreto Estadual nº1.414/2020 (AMAPÁ, 2020c), seguido do Decreto 1.656/2020 (MACAPÁ, 2020) da Prefeitura Municipal, tornaram suspensas em março de 2020, as atividades letivas na rede estadual e municipal de ensino na cidade Macapá.

Essas medidas restritivas limitaram o acesso das pessoas aos locais públicos. Dessa forma, a suspensão das aulas presenciais gerou preocupação nos setores de educação, principalmente no que refere-se à Educação Básica, que serve de base ao processo de aprendizagem nos anos sequenciais de ensino. De acordo com o Artigo 22º da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2016a).

Na perspectiva de garantir o Direito ao acesso à educação e a continuidade do ano letivo de 2020, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) (AMAPÁ, 2020a), implementou as atividades de ensino não presencial. Essa decisão, fomenta questionamentos sobre a acessibilidade às novas ferramentas de ensino, mediante aos dados fornecidos pelo Unicef (2020), que descortinou a total disparidade dessa nova proposta, porque mesmo vivenciando a evolução tecnológica, os alunos da Região Norte do Brasil encontram-se às margens de acessibilidade às plataformas digitais.

Os registros apresentados no Censo da Educação Básica no ano de 2020 (Mapa 2), certifica que no Amapá apenas 40% das escolas públicas têm acesso à internet e estão localizadas na zona urbana dos municípios. Com isso infere-se que, os 60% de escolas sem internet abrange para além das cidades, a zona rural do estado do Amapá.

Mapa 2 - Conectividade de internet nas escolas



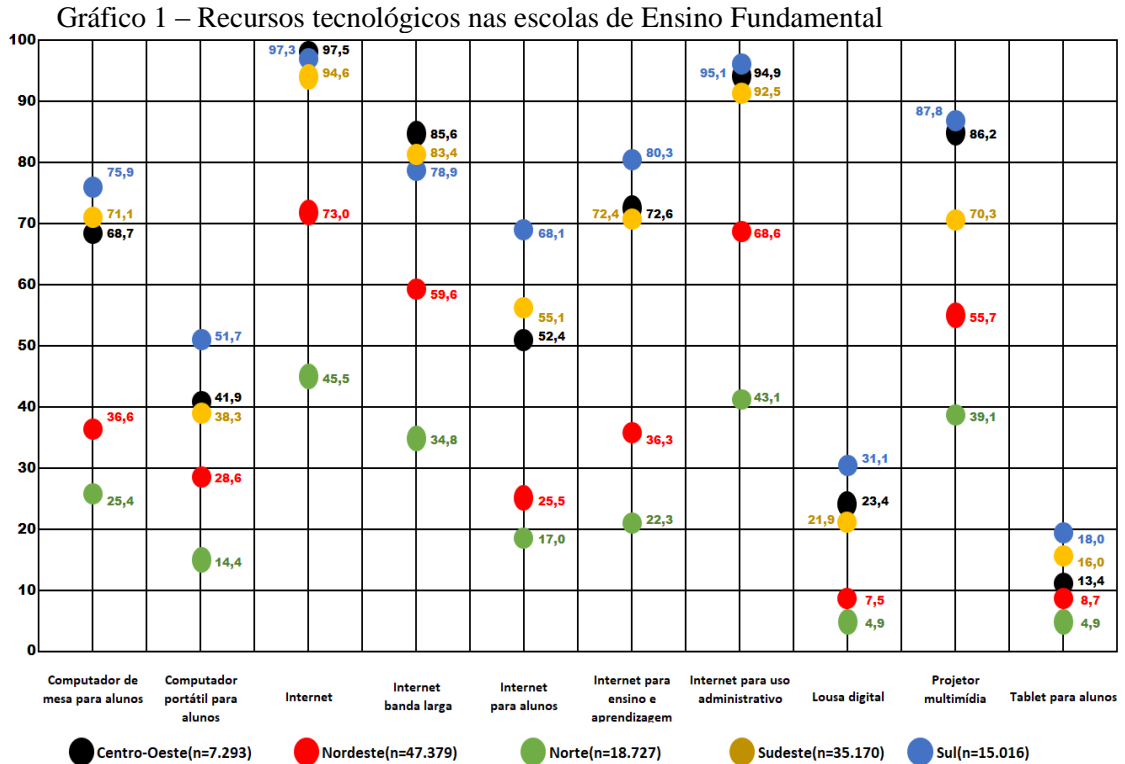
Fonte: Censo da Educação Básica/INEP/MEC (2020).

Nota-se que a realidade do estado do Amapá, em muito difere-se do restante do Brasil, quando observado os registros apresentados no Censo 2020 da Educação Básica (Mapa 2). O estado encontra-se inserido nos menores índices de conectividade do país, se comparado às regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Os 40% das escolas públicas do Amapá que têm internet, concentrando-se nos municípios de Macapá, Porto Grande, Pracuúba, Ferreira Gomes e Serra do Navio. Os outros 11 municípios correspondem aos 60% de escolas sem internet, representando alto *déficit* na oferta de conectividade aos alunos e professores dos 16 municípios que compõe o estado<sup>8</sup>.

O censo escolar da Educação Básica, no ano de 2021 reitera o retrato da situação nas escolas da Região Norte do Brasil (Gráfico 1). O Ensino Fundamental permanece com os menores índices de acesso a recursos tecnológicos, como *tabletes*, internet, lousa digital, computadores,

<sup>8</sup> Censo escolar 2020. 11 dos 16 municípios do Amapá têm 60% ou mais das escolas sem internet. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/01/29/censo-escolar-11-dos-16-municipios-do-amapa-tem-mais-de-60percent-das-escolas-sem-internet.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2022.

projetores multimídia para auxiliar na mediação dos processos de aprendizagem escolar, segundo INEP (2021).



Fonte: INEP-Censo Escolar (2021); Adaptação da autora (2022).

Infer-se que essas discrepâncias tecnológicas e a migração para as plataformas digitais fragiliza as atividades pedagógicas no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá, uma vez que, a carência de novos instrumentos digitais e a baixa conectividade não limita-se apenas às intuições públicas de ensino, mas envolve as questões de acessibilidade dos alunos, pois a internet na região Norte é muito cara (IDEC, 2022) e nem todos têm recursos financeiros para adquiri-la, situação que dificulta o fazer pedagógico do professor.

As alterações realizadas nos sistemas de educação para dar continuidade às atividades escolares em plataformas virtuais, nos anos de 2020 e 2021, impactou, negativamente, o desenvolvimento das aprendizagens nas escolas públicas, face tanto o docente quanto os discentes necessitarem passar por um período de adaptação. Ademais, a falta de suporte tecnológico nas dependências administrativas e pedagógicas sugere carência de informatização e inclusão digital no cotidiano escolar antecedentes ao período do Ensino Remoto Emergencial.

Essas informações demonstram que o fechamento das escolas atingiu diretamente crianças e jovens menos privilegiados, muitos não têm acesso a condições educacionais, além do que é fornecido pela escola que, por sua vez, não dispõe de estrutura suficiente para

desenvolver as atividades: “[...] é particularmente grave para os meninos e as meninas mais vulneráveis [...] assim como para suas famílias” (UNESCO, 2021, p. 1), e mesmo nas melhores condições, o ensino a distância tende a ficar comprometido, pois envolve relações socioeconômicas.

Em se tratando do ensino público, observa-se as questões econômicas refletidas no fazer pedagógico dos professores em decorrência das dificuldades encontradas por eles, seja no manuseio ou na indisponibilidade de tecnologia nas escolas, como computadores, aplicativos, acesso à internet. Essas ferramentas quando solicitadas no Ensino Remoto Emergencial, tornam-se investimentos que não condizem com a realidade da maioria dos estudantes e docentes, situação que gera dificuldades relacionadas a continuidade da aprendizagem escolar.

Uma pesquisa realizada pelo Datafolha<sup>9</sup>, entre 6 e 30 de dezembro de 2021, com 1.300 pais e, 1.850 responsáveis e alunos, para saber sobre as necessidades de reforço escolar na aprendizagem, detectou que, na amostra quatro componentes curriculares, destacaram-se: Matemática com 71%, Língua Portuguesa 70%, Ciências 62% e História 60%. Segundo os entrevistados, esses componentes carecem de acompanhamento e reforço como forma de auxiliar os alunos na compressão dos temas trabalhados.

Essas problemáticas de aprendizagem associam-se às conjecturas apresentadas pela Unesco (2021, p1), ao apontar possíveis consequências decorrentes ao fechamento das escolas: “[...] quando as escolas são fechadas, os pais são solicitados a ajudar na aprendizagem das crianças em casa e, assim, podem ter dificuldades para realizar tal tarefa. Isso se torna ainda mais difícil para pais com nível educacional e recursos limitados”. A transferência do ensino escolar para a casa do aluno, por meio tecnológico, apresenta enormes desafios, tanto econômico quanto de conhecimento técnico e humano, mudanças que tendem a comprometer aprendizagem e o trabalho docente.

Esses repórteres contribuíram para desvelar a situação educacional no Brasil e por conseguinte na Região Norte. Uma realidade preexistente que tornou-se visível no contexto pandêmico. Concernente ao estado do Amapá, as reflexões no campo educacional vão além do acesso as novas tecnologias, envolvem questões socioestruturais. Cabe apresentar que, em 2019, um ano antes da implantação do Ensino Remoto Emergencial, pesquisa do Unicef (2021) já identificava o estado do Amapá com o segundo maior percentual de exclusão escolar: 6,3%, ficando acima da média nacional de 2,7% (Tabela 2).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/14/datafolha-educacao-reforco-alfabetizacao-pandemia-covid-aulas-presenciais.htm>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Tabela 2 - População de 4 a 17 anos de idade fora da escola, por estado, 2019

	Unidade da Federação	População de 4 a 17 anos	População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola	Percentual da população 4 a 17 anos que não frequenta a escola
Norte	Rondônia	371.119	17.200	4,6
	Acre	226.502	14.453	6,4
	Amazonas	1.036.832	43.334	4,2
	Roraima	141.987	5.806	4,1
	Pará	2.149.037	89.692	4,2
	Amapá	212.750	13.441	6,3
	Tocantins	354.540	10.665	3
Nordeste	Maranhão	1.752.100	49.370	2,8
	Piauí	686.852	10.517	1,5
	Ceará	1.857.376	49.900	2,7
	Rio Grande do Norte	703.357	11.994	1,7
	Paraíba	827.820	28.309	3,4
	Pernambuco	1.934.774	56.277	2,9
	Alagoas	742.551	31.922	4,3
	Sergipe	492.645	14.918	3
	Bahia	3.103.264	77.309	2,5
Sudeste	Minas Gerais	3.846.022	93.491	2,4
	Esperito Santos	778.838	20.926	2,7
	Rio de Janeiro	2.748.009	58.459	2,1
	São Paulo	7.880.449	142.874	1,8
Sul	Paraná	2.079.537	61.192	2,9
	Santa Catarina	1.240.957	22.529	1,8
	Rio Grande do Sul	1.872.030	55.706	3
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	566.219	22.111	3,9
	Mato Grosso	727.330	23.609	3,2
	Goiás	1.435.885	54.654	3,8
	Distrito Federal	560.127	15.810	2,8
<b>BRASIL</b>	<b>40.328.908</b>	<b>1.096.468</b>	<b>2,7</b>	

Fonte: Unicef: Cenário da exclusão escolar no Brasil (2021).

A situação, apresentada na Tabela 2, indica que no Amapá, em 2019, crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola. Situação que agrava-se quando somada ao isolamento social e a migração para o ensino nas plataformas digitais. Com isso, infere-se que o ensino escolar no Amapá requer políticas educacionais efetivas que ultrapassem a simples inserção de ferramentas tecnológicas no fazer docente.

Cabe destacar que a SEED-AP assinou Contrato<sup>10</sup> no valor de R\$ 21.063.600,00 (Vinte e um milhões e sessenta e três mil e seiscentos reais) para o aluguel de tablets durante o período de um ano, a contar de 14/12/2021 a 14/12/2022. Sobre o fato, a Secretaria de Educação manifestou-se por meio de nota<sup>11</sup>, explicando que a licitação começou no ano de 2020 e foi concluída em 2021, e o objetivo do certame buscava beneficiar durante um ano, 12.395 estudantes do município de Santana-AP, com oferta de tablets. O alto valor para a locação dos aparelhos foi questionado pelo Ministério Público do Amapá (MP-AP)<sup>12</sup>.

Em janeiro de 2022, o MP-AP expediu recomendação à SEED-AP para a suspensão imediata do Contrato n° 945/2021-NCC/SEED, de locação de equipamentos de

<sup>10</sup> Disponível em: <https://sead.amapa.gov.br/diario/DOEn7579.pdf?ts=1641508378>. Acesso em: 30 abr. 2022.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2022/01/10/contrato-de-r-21-milhoes-da-seed-para-aluguel-de-tablets-pode-ser-apurado-pelo-mpf-ap.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.mpap.mp.br/noticias/gerais/mp-ap-recomenda-a-secretaria-da-seed-a-imediata-suspensao-do-contrato-de-locacao-de-tablets-e-qualquer-pagamento-relacionado-ao-objeto> Acesso em: 30 abr. 2022.



microinformática (tablet) assim como a suspensão de qualquer pagamento à empresa. A medida é com base no inquérito civil, instaurado pelo MP-AP, e decisão proferida pela Justiça Federal em que a empresa contratada encontrava-se com os bens bloqueados em ação de improbidade. Assim, a SEED-AP suspendeu a execução do referido contrato que previa o pagamento de mais R\$ 21 milhões para o aluguel de tablets destinados a atividades remotas.

Diante das informações apreendidas acerca das nuances que envolve o ensino público no estado do Amapá, cabe destacar a proposta de fornecimento de tablets aos alunos do Município de Santana-AP, essa medida evidencia as fragilidades das ações educacionais da SEED-AP, desconsiderando os princípios de equidade, uma vez que, o estado do Amapá é composto de 16 municípios. Outro aspecto a se observar, está no elevado investimento de recurso público para aluguel de ferramentas tecnológicas sem um estudo prévio sobre as questões de conectividade para funcionamento desses aparelhos.

Em face ao exposto, cabe observar uma incisiva orientação em estabelecer-se a sistematização digital nos sistemas públicos de ensino. Situação aqui analisada a partir das considerações de Nóvoa e Alvim (2022):

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas [...] na educação [...] tudo veio de supetão. Repentinamente [...] nada foi programado, mas tudo estava pronto [...] graças a uma expansão sem precedentes de uma “indústria global da educação” [...] fortemente assente no digital, com ofertas privadas, mas interessada sobretudo na produção de conteúdo, materiais e instrumentos de gestão para a educação pública. [...] uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores [...] procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p.34-35, grifos no original).

Diante do enunciado, percebe-se que o isolamento social alterou os sistemas de ensino e o processo de implantação de tecnologias digitais na educação escolar ganhou celeridade. Sobre essas mudanças, remete-se as reflexões de Saviani (2007), sobre a reorganização do papel do Estado correlacionado a organismos interacionais, como Unesco, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Internacional do Trabalho (OIT). Instituições estrangeiras que acompanham de perto a educação no Brasil, no intuito de estabelecer Diretrizes que tratam o ensino como investimento na formação da mão de obra e consumo, redefinindo a atuação das escolas e o desempenho dos professores por meio das políticas públicas para educação escolar.

Nesse sentido, é relevante que no campo da educacional, os professores, dirigentes de associações científicas, políticos, técnicos da educação, a sociedade, tomem conhecimento de

forma crítica a respeito do papel decisivo que organismos internacionais estão assumindo nos processos de elaboração de políticas educacionais no Brasil. Por isso é necessário compreender “[...] como vem ocorrendo. Com efeito, políticas, Diretrizes e normas vêm regulando as ações em educação em nosso país [...] no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais [...] do capitalismo contemporâneo (LIBÂNEO, 2013, p. 48). São discussões importantes que precisam estar em pauta educacionais e governamentais, pois engendram o fazer docente e a realidade social, tornando-se:

[...] um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãs [...] Desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos são desafios atuais a ser enfrentados por todos nós, professores [...] As informações fluem de todos os lados[...] diluem-se nesses novos espaços, professores e alunos, todos se tornam ávidos “consumidores da informação”. Informação que se oferece em forma de mercadoria e que estabelece um outro estágio de valores na versão capitalista da era em que vivemos. (KENSKI, 2014, p. 27 e 108).

É fato que o mercado global da educação continuará a expandir, e não será possível contextualizar a educação dissociada do digital ou pensar a ação dos professores sem referências tecnológicas. Vivenciou-se uma realidade de conexões sem limites, universalizadas. Essas situações precisam ser discutidas por estarem difusa no ambiente socioeducacional. A experiência, vivenciada em ambientes virtuais, tem possibilitado comprovar que os espaços digitais não são neutros, o que torna relevante observar as condições estruturais que os envolve e seus desdobramentos na sociedade. Diante disso, Sacavino e Candau (2020) advertem que:

Isso supõe problematizar a necessidade de transformação da escola, questionar as políticas e as lógicas neoliberais e repensar uma educação que tenha como centro a dignidade humana [...] Os esforços têm sido árduos, certamente conquistas foram alcançadas, mas o atual contexto da pandemia tem tornado evidente que ainda temos muito que caminhar para que a equidade seja efetivamente uma realidade para todas as crianças e jovens, para que possam ter garantido o direito a uma educação de qualidade. (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 124-125).

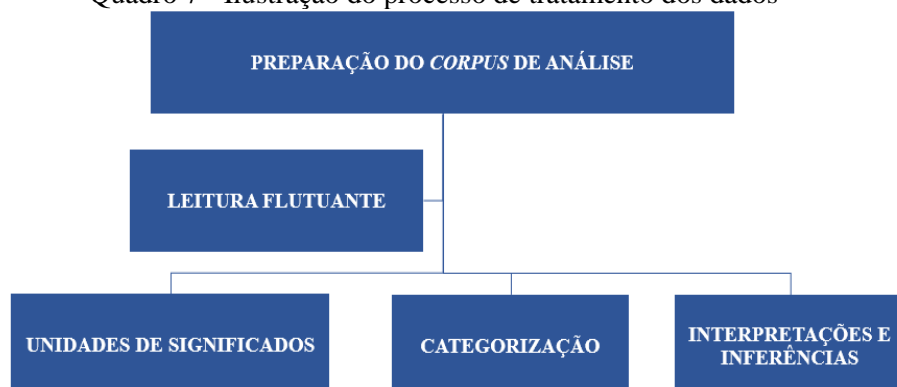
Nessa perspectiva de alcançar uma educação igualitária e acessível em todas as regiões que compõem o Estado brasileiro, a proposta deste estudo prospecta contemplar em suas Categorias de análise, informações relevantes sobre o ensino escolar no estado do Amapá, pois as transformações ocorridas com o Ensino Remoto Emergencial, foram preponderantes na construção dessa reflexão sobre as estratégias de ensino.

### 3 AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS NAS VIVÊNCIAS DOS DOCENTES DO ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo dessa seção é discutir os resultados da pesquisa a partir das categorias de análise, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos concomitante a apuração da hipótese inferida no início do estudo. Para tanto, o texto embasa-se nas manifestações dos professores do ensino de História a respeito de suas estratégias pedagógicas e as circunstâncias vivenciadas no contexto das atividades não presenciais.

Por meio da AC, foi realizada a preparação do *corpus* de análise; a leitura flutuante; a formação de Unidades de Significados em conjuntos específicos e a categorização das informações emergentes, conforme a sistematização do Quadro 7. Definidas as categorias e subcategorias de análise foi realizada a interpretação das falas dos sujeitos, que é uma das fases proposta pela AC. Nessa fase, de posse dos documentos oficiais, em processo iterativo, realizou-se as interpretações e as inferências descritivas do material coletado.

Quadro 7 - Ilustração do processo de tratamento dos dados



Fonte: elaborado pela autora.

Essa sistematização propiciou emergir três categorias de análise. Cada uma originou duas subcategorias: a primeira Categoria discorrer sobre o Currículo Prioritário Amapaense e acerca das atividades pedagógicas não presenciais, limites e fragilidades no domínio tecnológico dos docentes. Temas importantes, pois, ambos estão imbricados no contexto vivenciado no sistema educacional e, por essa razão, auxiliam na compreensão sobre o objeto de estudo; a Categoria dois versa sobre as estratégias para o ensino de História por meio da adaptação do material didático adequado a realidade dos discentes; a Categoria três aborda os limites e as fragilidades das atividades pedagógicas sob influências socioeconômicas intrínsecas das práticas dos docentes de História.

### 3.1 CURRÍCULO PRIORITÁRIO AMAPAENSE (CPA)

A partir do *corpus* de análise, foi possível fazer recortes nas respostas dos questionários e nos documentos oficiais, organizando-os em Unidades de Significados. Revelando, assim, indicadores voltados à questão do Currículo Prioritário Amapaense, atividades pedagógicas não presenciais e domínio tecnológico. Informações apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Currículo e atividades pedagógicas não presenciais

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Excertos dos relatos dos docentes</b>
Currículo Prioritário Amapaense	Atividades pedagógicas não presenciais	Por atividades pedagógicas não presenciais, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, na perspectiva da efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2020d).	O suporte teórico-metodológico, utilizados nas aulas foram organizados tendo como base o RCA [...] Gestão e coordenação formaram grupos de apoios para nortear o fazer educacional dos Componentes Curriculares específicos (D1).
			Sendo também uma situação desconhecida pela gestão escolar, a mesma se limitou a dar liberdade plena aos profissionais no desenvolvimento de conteúdo e estratégias <i>online</i> [...] do Componente Curricular (B1).
	Domínio tecnológico	O domínio tecnológico educativo, possibilita ao docente se sobrepôr de maneira crítica a projetos de inovações tecnológicas desprovidos de qualidade educativa. Garantindo ao professor, conhecimentos e segurança ao utilizar as TDIC no contexto educacional (KENSKI, 2010).	Somente durante o processo que fui me familiarizando com as ferramentas [...] Diante da falta de habilidade profissional, a adequação se deu na prática através da cooperação de alunos e alguns pais (B1).
			Algumas ferramentas utilizadas durante o processo educacional no sistema remoto, fui me familiarizando no decorrer do seu uso pedagógico (D1). [...] nós colegas, estávamos sempre ajudando uns aos outros, dando dicas, tentando otimizar o tempo usado nas aulas <i>online</i> pelos aplicativos mensageiros (A1).

Fonte: elaborado pela autora em 2023.

Os fragmentos das mensagens são relatos dos professores sobre as mudanças ocorridas nos processos de ensino e a flexibilização do Currículo escolar. O Currículo é o documento que orienta os planejamentos educacionais por meio de conteúdos e atividades que o materializam

nas práticas docentes. Nesse contexto, foi perceptível a proposição de um Currículo em que obteve-se a cooperação e participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Entende-se que, o Currículo se constitui de influências significativas nas dinâmicas das atividades escolares, experiências de aprendizagem e expectativas dos professores em relação aos alunos. O Currículo direciona a construção do ambiente escolar propício ao trabalho pedagógico, contemplando conteúdos conceituais de ensino e o conhecimento a ser ensinado e aprendido, assim como, às noções do que almeja aplicar a alcançar por meio das Diretrizes pedagógicas (MOREIRA, 2013).

Cabe ressaltar que, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo de referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para Educação Básica. Por sua vez, embasado na BNCC, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) é documento norteador que orienta as atividades pedagógicas nas redes de ensino do estado do Amapá (AMAPÁ, 2020b).

Entretanto, com as mudanças impostas pelo isolamento social, a SEED/AP, considerando os direitos de aprendizagem, elaborou o Currículo Prioritário Amapaense (CPA), com priorização das aprendizagens previstas no RCA, considerando unidades temáticas e habilidades, acrescidos dos conhecimentos prévios e sugestões pedagógicas (AMAPÁ, 2020b), constituindo-o da seguinte forma:

O Currículo Prioritário foi elaborado por um conjunto de professores especialistas da SEED, em regime de colaboração com os municípios, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes previstos na BNCC e no Referencial Curricular Amapaense [...] a flexibilização curricular para atender [...] atividades presenciais não presenciais[...] foi elaborada para [...] garantir a sequência das atividades escolares durante e após a pandemia do novo Coronavírus. (AMAPÁ, 2020b, p. 3 e 7).

O CPA possibilitou naquele período, a implementação do ensino, denominado de atividades não presenciais, conceito definido pelas ações desenvolvidas com os estudantes, mediadas ou não pelas TDIC (AMAPÁ, 2020f). A flexibilização do currículo e as atividades *online* e impressas promoveram a autonomia das instituições de ensino para organização e a continuação das atividades escolares, situação que representou a participação ativa de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes. Informações reafirmadas nos relatos de D1:

[...] Gestão e coordenação formaram grupos de apoios pedagógicos, como forma de nortear o fazer educacional dos Componentes Curriculares específicos. As áreas de conhecimentos estavam em constante consonância

com os seus componentes integradores e de outras áreas. (Informação verbal<sup>13</sup>).

Entende-se que a flexibilização do Currículo Prioritário Amapaense, mediado pelas interações pedagógicas dos professores, contribuiu na efetivação das atividades não presenciais. Mesmo diante de fatores limitantes como a falta de convívio em ambientes físicos escolares e o desafio de lidar com situações desconhecidas, as medidas de ação, geradas pelos profissionais da educação, contribuiu para a construção da aprendizagem compartilhada entre professores, alunos e seus familiares, mantendo, desse modo, o vínculo educacional. Como observa Freire (1987):

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. (FREIRE, 1987, p.44).

Assim, o período do ensino não presencial, colocou professores e alunos diante do desafio de ensinar e aprender, acessar e manusear novos recursos e equipamentos para as atividades de ensino. E sobre as lições apreendidas da pandemia, Nóvoa e Alvim (2022) destacam a importância de pensar um Currículo escolar integrador e cooperativo que promova soluções educativas e coerentes, permitindo o envolvimento ativo dos docentes, discentes e familiares, rompendo, dessa maneira, com a rigidez das estruturas metodológicas que há muito se almeja transcender. Alusivo que:

Nessa perspectiva, a renovação do trabalho pedagógico e as estratégias de mudança precisam ser decididas e formuladas com os professores, para que sua autonomia profissional e seu controle do trabalho docente sejam assegurados [...] Ressaltem-se, ainda, as visões docentes relativas ao sucesso escolar, ao conhecimento válido de ser ensinado e aprendido [...] o processo de reinvenção da escola demanda focalizar e renovar o currículo. (MOREIRA, 2013, p. 108-109).

De tudo que foi explanado, o período pandêmico evidenciou a importância da participação dos docentes nas adaptações funcionais do Currículo para o atendimento de alunos em realidades distintas. Assim, a atuação positiva dos professores e as dinâmicas colaborativas no contexto educacional, mostraram-se essenciais na busca de soluções frente às demandas das atividades não presenciais. Todavia, essas nuances também revelaram as fragilidades quanto ao domínio tecnológico por parte dos professores de História:

---

<sup>13</sup> Entrevista professor D1, 2022.

[...] Somente durante o processo que fui me familiarizando com as ferramentas. (Informação verbal<sup>14</sup>);

[...] algumas ferramentas utilizadas durante o processo educacional no sistema remoto, fui me familiarizando no decorrer do seu uso pedagógico. (Informação verbal<sup>15</sup>).

Diante do exposto, um ponto fundamental é o reconhecimento das dificuldades de instrução tecnológica por parte dos professores, tornando-se um paradoxo, mediante o fato da LDB nº 9.394/96 e a BNCC, há muito tempo assegurar a educação tecnológica acrescida da formação continuada aos profissionais da educação. Mas, o ensino *online* evidenciou a ausência de domínio das TDIC, revelando as fragilidades nas propostas do ensino não presencial. Sobre a tecnologia na educação escolar, Bittencourt (2008) discorre que:

[...] problema das tecnologias a ser utilizadas nas escolas relaciona-se às desigualdades das condições de trabalho e da realidade escolar brasileira. O uso de computadores, notadamente, pode transformar-se em mais um meio de erguer barreiras entre os que têm acesso a esses produtos e os demais alunos das precárias escolas públicas das periferias das grandes cidades e das áreas mais carentes desse país. Assim o consumo das novas tecnologias pode ser mais um instrumento de exclusão social e cultural, situação que provoca diferenciações até mesmo entre diversas gerações de professores. (BITTENCOURT, 2008, p.110).

O enunciado faz alusão as problemáticas de acesso e conhecimentos tecnológicos nas escolas públicas do Brasil, em um período anterior a pandemia da Covid-19. Porém, esses mesmos problemas são evidenciados pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 11/2020, que considera como uma das maiores dificuldades no Ensino Remoto Emergencial, a falta de formação dos professores para lidar com ferramentas tecnológicas (BRASIL, 2020g).

Essas informações, obtidas no Conselho Nacional de Educação, corroboram para visibilizar a ausência de um efetivo investimento em formação docente. Lacunas que estão sendo negligenciada pelo Estado, mas que precisam serem revisadas e sanadas na perspectiva de melhorias no sistema público de ensino, uma vez que:

A atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de toda uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa da sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante atualização. (KENSKI, 2010, p.102).

---

<sup>14</sup> Entrevista professor B1, 2022.

<sup>15</sup> Entrevista professor D1, 2022.

Nessa perspectiva de aperfeiçoamento profissional, no período do ensino não presencial, o Parecer do CNE/CP nº 5/2020 forneceu orientações para a realização, quando possível, de processo de formação pedagógica aos professores para utilização das metodologias com mediação tecnológica em atividades não presenciais (BRASIL, 2020f).

Ao analisar essa sugestão de curso tecnológico para os professores atuarem no ensino *online*, infere-se como ações paliativas, uma vez que, naquele período, os professores encontravam-se atarefados diante das inúmeras funções que passaram a exercer, mesmo sem ter as habilidades tecnológicas ou ferramentas adequadas ao novo modelo de ensino.

Cabe apresentar, que a instrução normativa da SEED/AP, para as aulas virtuais, asseverou caber aos docentes organizar as atividades com uso de plataformas digitais e participar com a direção e coordenação pedagógica, da elaboração do Plano de Ação para ser utilizado no período de suspensão das aulas presenciais (AMAPÁ, 2020d).

Nesse prisma, coube ao professor planejar as aulas, contemplando cada etapa e modalidade de ensino; apresentar à coordenação pedagógica todo o material didático produzido e ofertado ao estudante; disponibilizar o conteúdo nas plataformas virtuais e em outros meios de oferta de ensino; fazer às adaptações necessárias para os alunos atendidos na Educação Especial; realizar avaliações diagnósticas no decorrer do período letivo; zelar pela frequência do aluno. Essas foram algumas das incumbências do trabalho docente (AMAPÁ, 2020d).

Infere-se que essas orientações para as atividades não presenciais, exigiram conhecimentos tecnológicos e habilidades, além do perfil dos sujeitos pesquisados. A saber que a formação acadêmica dos professores se restringe ao ensino de História (Quadro 4), associado a uma carga horária de trabalho que lhes permite pouco tempo para a formação continuada. Assim, a oferta de tutoriais *online*, foi o caminho encontrado pelos docentes para atualizar os conhecimentos, segundo o professor A1 “[...] nada formalizado” (Informação verbal<sup>16</sup>). Contudo, ressalta-se que:

É importante termos presente que, nos últimos anos, com a implementação das políticas neoliberais [...] só têm aumentado as desigualdades [...] No momento atual, também as tecnologias são alvo das grandes empresas [...] através da oferta de pacotes didáticos, comprometem a autonomia da escola e das professoras e professores e implantam uma padronização que nega a diversidade social. (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 127).

Essas reflexões revelam a importância de o professor atuar de forma crítica e ultrapassar a instrumentalização e o consumismo tecnológico desprovido de problematização. Por isso, o

---

<sup>16</sup> Entrevista professor A1, 2022.



investimento em formação continuada, adequado a realidade dos docentes, torna-se o caminho mais rápido de alcançar a participação dos professores que atuam em sala de aula e representam a dinâmica contínua da construção do conhecimento.

Cabe referenciar que a faixa etária dos professores de História e o tempo de experiência de trabalho, registrados no perfil desses docentes (Quadro 4), depreende que mesmo com as poucas habilidades tecnológicas e diante das adversidades impostas pelo isolamento social, o tempo de serviço e as vivências dos docentes, contribuíram na tomada de soluções pedagógicas planejadas e executadas fora dos espaços físicos da escola no período pandêmico.

De forma teórica e prática, os professores conseguiram transpor o isolamento social, adequando o Currículo Prioritário Amapaense as suas expertises docentes. Todavia, mediante ao contexto em que foram implementadas as atividades não presenciais e as situações de preocupações, sofrimentos, perdas de ente queridos, todos esses processos fizeram parte do coletivo e também vivenciados pela categoria que manteve-se ativa nos processos de ensino. Dessa forma, o Estado tem o dever de prover o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da educação. Garantias previstas na Resolução/CNE de nº 2 /2021 (BRASIL, 2021c), que precisam ser plenamente efetivadas, inclusive no retorno do ensino presencial.

### 3.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No Amapá, as orientações para aplicabilidade de atividades pedagógicas no período de isolamento social, envolve desde aulas *online* síncronas, assíncronas, livros e apostilas didáticas impressas, com o objetivo de disponibilizar materiais de estudo aos alunos (AMAPÁ, 2020f). Essas propostas da SEED/AP sobre o ensino virtual, vem de encontro as informações obtidas do INEP (2021), que identifica a região amazônica com os menores índices de acesso à internet e a ferramentas tecnológicas, seja nas casas de alunos ou nas instituições públicas de ensino.

Mediante a essas contradições, aplicou-se uma pergunta dissertativa aos professores de História, a saber sobre as estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades não presenciais. Resultado apresentado na categoria do Quadro 9.

Quadro 9 – Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes de História

Categoria 2	Subcategoria	Definição	Excertos dos relatos dos docentes
Estratégias para o ensino de História	Dos livros didáticos aos recursos digitais	Os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar e por muito tempo foram associados manutenção do ensino tradicional e a difusão ideológica. Atualmente os temas são mais abrangentes e a partir do advento dos computadores, novas fontes de informação passaram a concorrer com os conteúdos dos livros didáticos escolares (BITTENCOURT, 2008).	Tentei utilizar o livro didático, mas [...] se em sala de aula eu “mastigando” algumas passagens já é difícil fazê-los entender alguns assuntos, remotamente seria inviável [...] Usei aplicativo mensageiro, no caso <i>WhatsApp</i> [...] e criava apostilas (A1).
			Utilizava o livro didático [...] Plataforma <i>WhatsApp</i> , <i>facebook</i> . Os alunos que tinham livros ou não tinham livros eram atendidos pelos cadernos de atividades criados pelos professores (E1).
			O livro didático ficou disponível de forma <i>online</i> , [...] cadernos <i>online</i> e impressos [...] além do <i>Google meet</i> , <i>Google Forms</i> (B1).
			Apostila, livro didático [...] <i>WhatsApp</i> (C1).
			Alunos que não tinham acesso à internet, trabalhamos com materiais impressos [...] aos alunos com acesso à internet, tinham aulas pelo <i>google meet</i> , aulas pelos grupos de estudos no <i>WhatsApp</i> e <i>google forms</i> (D1).
	Avaliação no processo	A avaliação no processo não se revela somente em momentos formais, mas no processo de trocas entre momentos formais e informais de aprendizado contínuo (FREITAS <i>et al</i> , 2009).	Eu avaliava bastante também durante as participações na aula pelo <i>WhatsApp</i> , inclusive dando até um peso maior e substituindo notas baixas de alunos que entregavam uma atividade não muito boa, mas que participavam (A1).
			O processo avaliativo estava baseado na frequência, em atividades subjetivas no decorrer das aulas tipo perguntas, comentários sobre determinados conteúdos e as avaliações objetivas em períodos distintos (prova) (E1).
			Atividades que valiam ponto e avaliações de múltipla escolha (C1).

Fonte: elaborado pela autora em 2023.

Para discorrer sobre o livro didático, faz-se necessário esclarecer que no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolve ações voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, para os alunos e professores da educação básica (BRASIL, 2021d). Os livros utilizados no quadriênio, são resultado de prévia avaliação dos professores sobre a obra mais adequada as características da Região que a escola faz parte. De acordo com Fonseca (2006):

[...] os livros didáticos são cuidadosos na elaboração dos “manuais do professor”, nos quais podem ser encontrados orientações metodológicas para o trabalho com os conteúdos e para o aproveitamento dos recursos apresentados pelo material [...] No entanto, nada disso garante, o vigor, alteração sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de história predominante, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e de metodologias. Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos [...] Alguns livros didáticos [...] apresentam discussões mais amplas sobre questões [...] inspiradas em temas transversais. (FONSECA, 2006, p. 68 e 98).

A partir dessa compreensão, evidencia-se o livro didático como o material pedagógico mais utilizado pelos professores de História durante as atividades não presenciais. Para Bittencourt (2008), a relevância dessa obra no planejamento do trabalho docente, situa-se na sistematização advindas das propostas curriculares e da produção historiográfica. Contudo, os assuntos de livros produzidos por adultos aos diferentes públicos e faixas etárias, exige cada vez mais dos docentes analisar as dimensões e complexidades que envolve os conteúdos de ensino.

Enfatiza-se que mesmo o PNL D, projetando o fornecimento de livros a partir da prévia avaliação dos professores, com temáticas pertinentes a realidade do estudante, o professor A1, registrou dificuldades em trabalhar os conteúdos de História dos livros didáticos no contexto do ensino não presencial:

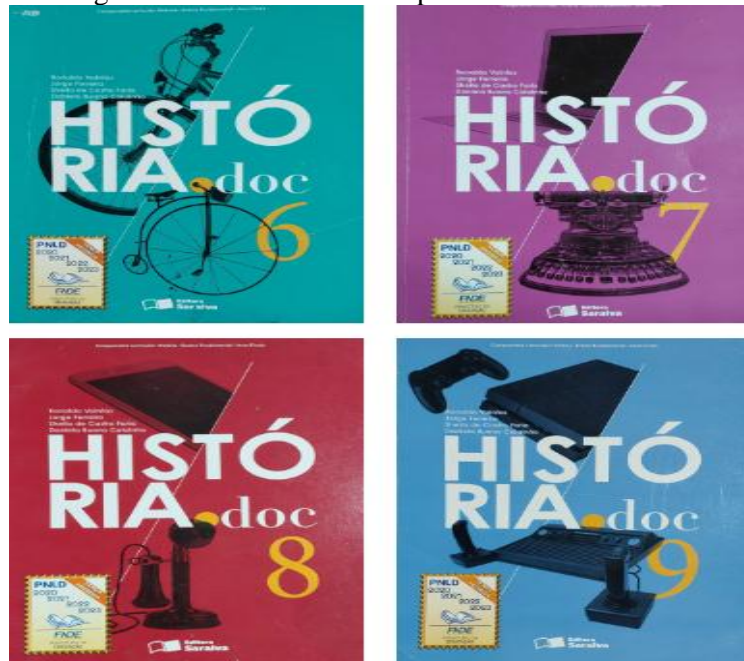
[...] Tentei utilizar o livro didático, mas como muitos deles (em minha opinião) tem uma linguagem além da capacidade de compreensão da maioria dos nossos alunos, logo percebi que se em sala de aula eu explicando o significado de algumas frases, conceitos [...] já é difícil fazê-los entender [...] remotamente seria inviável. Então, eu tentava resumir ao máximo alguns assuntos e criar apostilas mais simplificadas. (Informação verbal<sup>17</sup>).

Diante disso, cabe aqui a afirmação de Barbosa (2016), de que os livros didáticos utilizados nas escolas Amapaenses não contemplam temas da esfera regional e tendem a privilegiar a historiografia de diferentes países e outras regiões do Estado brasileiro. Dessa forma, buscou-se verificar as temáticas que compõe os livros didáticos do quadriênio 2020 a 2023 (Fotografia 6). O estudo que permitiu validar as afirmativas desse autor, sobre as lacunas de assuntos voltados a realidade da região amazônica.

---

<sup>17</sup> Entrevista professor A1, 2022.

Fotografia 6 – Livros Didáticos para o ensino de História



Fonte: acervo fotográfico particular de Aleane do Socorro de Sousa Mendes, 2022.

Nessa análise, foi possível observar inclusive as mensagens não verbais, contidas nas capas dos livros de História, e compreender as representações dessas imagens, envolvendo a valorização da evolução tecnológica. Essa leitura foi possível porque “[...] o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto” (SANTAELLA, 2013, p. 19). Diante disso infere-se que, se os assuntos dos livros didáticos estiverem dissociados da cognição dos alunos e seus familiares, produzirão obstáculos na construção do conhecimento, agravado ainda mais no período pandêmico pela ausência da mediação presencial dos professores.

Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2022) destacam a importância dos processos educativos alicerçados no encontro presencial entre professores, alunos e a comunidade escolar, entreposto pelo conhecimento cultural e marcado pelas experiências dos sujeitos. A educação escolar resulta das relações humanas vivenciadas nos espaços públicos de ensino, marcados pela socialização do conhecimento e saberes socialmente construídos. Assim, infere-se que a manutenção dessas interações estimula o desenvolvimento da educação comprometida em assegurar um ensino inclusivo e humanizado.

As informações, obtidas dos professores História, revelaram a determinação destes em manter o ensino escolar acessível, por meio da produção de materiais didáticos, resumos, apostilas, cadernos de atividades impressos e *online*, para os alunos que tinham ou não acesso as TDIC. A produção desse material demonstra a capacidade autônoma dos professores em

intervir nos processos educativos, adaptando aos meios digitais e impressos os materiais pedagógicos para melhor atender ao aluno. Essas ações, segundo Anastasiou e Alves (2005), são denominadas como estratégias:

Por meio das estratégias aplicamos ou exploramos meios, modos, jeitos, formas, de evidenciar o pensamento, portanto, respeitando às condições favoráveis para se executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, [...] Por isso, o conhecimento do aluno pelo professor e seu crescente autoconhecimento é essencial para a escolha e a efetivação da estratégia. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p.70).

Nesse sentido, no período pandêmico, as transformações nos processos do ensino e a interatividade tecnológica, requereu dos professores, mesmo sem muitas habilidades com as TDIC, utilizar desde redes sociais como *facebook*, aplicativo mensageiro *WhatsApp*, plataformas do *google meet* e ferramenta do *Google Forms*, como suportes para mediar os processos de aprendizagem escolar.

Dentre os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas, utilizadas pelos professores de História, estão os livros didáticos, cadernos de atividades e a verificação de aprendizagem, vídeo aulas, imagens no *Power point*, vídeos sobre o conteúdo estudado, conversas de áudio, textos e imagens, áudios explicativos, sala de apresentação via *google meet*, indicação de leitura, *sites* de pesquisa e apostilas impressas.

Essas estratégias revelaram a existência de diferentes extratos sociais, uma vez que, um grupo de alunos recebeu material impresso por não ter fermentas digitais ou internet, o outro grupo atuou de forma assíncrona em redes sociais e aplicativos mensageiros, e por fim, outro grupo participou de aulas síncronas em tempo real no *google meet*.

No decorrer da pesquisa, identificou-se que os usuários das salas virtuais na plataforma *google meet*, em aulas síncronas, são alunos pertencentes as escolas B e D. Fato que remete as narrativas do professor B1 sobre ter aprendido utilizar os ambientes virtuais “[...] na prática através da cooperação de alunos e alguns pais” (Informação verbal<sup>18</sup>). Quanto ao professor D1 foi se “familiarizando no decorrer do seu uso pedagógico” (Informação verbal<sup>19</sup>). Para Betes (2017), essas diferenças entre professores e alunos, residem no fato que as gerações anteriores, muitas vezes, são adotantes tardios das novas tecnologias, enquanto os nativos digitais, nascidos a partir da década de 1990, interagem com maior facilidade no universo *online*.

Embora as orientações, ofertadas aos professores por pais e alunos sejam positivas, essa ação remete a inferência de que esses últimos já tinham ferramentas tecnológicas e

---

<sup>18</sup> Entrevista professor B1, 2022.

<sup>19</sup> Entrevista professor D1, 2022.

conhecimentos prévios sobre o assunto. Assim, torna-se perceptível a presença do “capital cultural”, definido por Bourdieu e Passeron (2008) como a representatividade de habilidades e comportamentos adquiridos a partir da cultura familiar e do investimento em conhecimentos sistematizados, experiências e formações que acentuam as diferenças sociais entre os alunos nos ambientes escolares. Sobre essa temática, Kenski (2014) discorre que:

A educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultados do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. (KENSKI, 2014, p. 19).

Diante disso, é imprescindível considerar nas propostas de ensino as composições sociais distintas que fazem parte do mesmo espaço de formação educativa. Por isso, cabe ao Estado promover melhores condições de acesso a aprendizagem igualitária, democrática e acessível. No que tange as atividades pedagógica não presenciais, o professor A1 destaca que: “[...] gestão e coordenação precisaram estar sempre atentas aos alunos sem internet para oferecer a eles o material didático, elaborando listas de quem já tinha pego, tentando entrar em contato com os que não compareciam” (Informação verbal<sup>20</sup>). Se antes do isolamento social, os planejamentos escolares eram totalizantes, o ensino não presencial revelou as diferentes “bagagens culturais” (BOURDIEU; PASSERON, 2008), sociais e econômicas dos alunos, que precisavam ser vistas e consideradas, para geração de conexões e a sequência do aprendizado.

Nesse sentido, o Núcleo de Inspeção e Organização Escolar (NIOE) (AMAPÁ, 2020e), considerou a revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação dos conteúdos estudados nas atividades escolares não presenciais, e com o objetivo de evitar o aumento da reprovação, recomendou a adoção de medidas para minimizar a evasão e a retenção, tornando os processos avaliativos sem caráter de reprovação escolar e com garantias dos direitos a aprendizagem.

Nesse prisma, a Resolução nº 033-2020/CEE/AP orienta que as avaliações ficariam a critério do planejamento elaborado pelo professor e acompanhado pela equipe de gestão pedagógica, podendo ser atribuída nota ou conceito às atividades (AMAPÁ, 2020a). Assim, diante os obstáculos de acesso à internet e as ferramentas tecnológicas, estabeleceu-se mecanismos como avaliações e atividades impressas disponibilizadas ao aluno, uma vez que,

---

<sup>20</sup> Entrevista professor A1, 2022.

não atribuiu-se aos estudantes a responsabilidade pelas ausências nos momentos de ensino *online*, e, por isso, não seriam ainda mais prejudicados em seu aprendizado.

### 3.3 LIMITES E FRAGILIDADES NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Com base nos relatos dos professores de História, evidenciou-se as abrangências socioeconômicas e educativas que compuseram as atividades não presenciais. A partir das respostas dos docentes, foi possível construir essa categoria de análise na perspectiva de entender essas dimensões que circundaram os sujeitos e os *loci* deste estudo (Quadro 10).

Quadro 10 – Limites e fragilidades na concepção dos docentes de História

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Excertos dos relatos dos docentes</b>
Limites e fragilidades nas atividades não presenciais	Contexto socioeconômico nos <i>loci</i> de pesquisa	Entender realidade em que vive o aluno não é uma questão de pura geografia. Associar o saber teórico-prático da realidade escolar do professor e das condições sociais do educando, são conjunturas que os auxiliam na compreensão do próprio mundo e no enfrentamento a diferentes desafios (FREIRE, 2011).	Comecei a perceber que tínhamos alunos vivendo em condições precárias, ou seja, como esse aluno iria vencer esse período de pandemia daquela forma (E1).
			Por estarmos em um bairro de periferia [...] tinha uma queda de participação, muitos alunos ficavam de fora (A1).
			[...] muitos alunos por dificuldades econômicas e social não vinha buscar material na escola (C1).
			No entanto pude constatar que a condição socioeconômica de cada aluno foi determinante para um conhecimento básico de cada temática (B1).
	Acessibilidade as novas ferramentas de ensino	A acessibilidade aos meios digitais passou a ser visto como um componente fundamental do direito à educação numa sociedade em que a cultura virtual se faz cada vez mais presente. Todavia, no período do ensino não presencial, as desigualdades de acesso às TDIC tornaram-se evidentes (SACAVINO; CANDAU, 2020).	Tivemos vários desafios, começando pela nossa internet [...] devido a oscilação e o lugar onde esse aluno morava (E1).
			[...] O acesso à internet, pois muitos dos alunos não tinham celular ou não tinham <i>Wi-Fi</i> (C1).
			O grande desafio foi justamente esse, a falta de internet de qualidade por parte dos alunos (A1).
			[...] falta de habito no processo de ensino <i>online</i> , deficiência de conectividade, ou seja, internet precária (D1).
			Falta de acesso à internet fixa por uma grande parcela de alunos (B1).

Fonte: elaborado pela autora em 2023.

Ao analisar os *loci* de pesquisa, parte-se da afirmativa de que os sistemas de ensino que optaram por adotar atividades pedagógicas não presenciais, deveriam assegurar aos alunos e professores acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (BRASIL, 2020b). Mas ao indagar aos professores de História se houve formação específica disponibilizada pela SEED/AP, para atuarem durante o ensino não presencial, os professores das escolas A, B, C, D, E, fora unânimes em responder que não. A saber se a escola promoveu algum curso de capacitação e treinamento *online* voltado a prática docente, obteve-se as seguintes respostas:

A escola não pôde oferecer isso (Informação verbal<sup>21</sup>);

A gestão escolar colocou à disposição do professor um ambiente físico informatizado e um profissional para orientar os professores (Informação verbal<sup>22</sup>);

[...] ficamos praticamente por conta própria (Informação verbal<sup>23</sup>);

[...] foi proporcionado reuniões pedagógicas por áreas de conhecimentos, onde exemplos sobre o fazer pedagógicos eram explicitados (Informação verbal<sup>24</sup>);

A gestão [...] tratou logo de capacitar seus professores (Informação verbal<sup>25</sup>).

Diante dessas informações, infere-se que a SEED/AP estabeleceu as Diretrizes para o ensino não presencial, sem proporcionar uma estrutura eficaz, seja em oferta de ferramentas tecnológicas ou em cursos específicos em ambientes virtuais, para a preparação dos professores que compunha a rede de estadual de ensino. Logo, coube a escola proporcionar o atendimento e o apoio as ações pedagógicas dos docentes.

Analisando as respostas dos professores de cada escola, em espaços geográficos diferentes, é perceptível que os docentes das escolas B e D obtiveram acompanhamento informativo sobre a atuação por meio das novas plataformas e ferramentas de ensino. Outro ponto a destacar é que nas escolas B e D, os professores utilizaram em suas aulas remotas, aplicativos do *google meet* e *google forms*, meio tecnológico que aponta uma clara diferença socioeducacional se comparados aos outros espaços de ensino.

Sobre essas mudanças no setor de ensino, Moreira (2013) adverte que:

Nesse contexto, está-se caminhando a passos largos em direção a um maior controle e a uma maior mercantilização da educação. Diversos estudos têm denunciado o quanto essas reformas têm privilegiado os que dominam o capital cultural valorizado pelos sistemas escolares. Contudo, para que os estudantes de grupos subalternizados não sejam ainda mais desfavorecidos, há que se contrapor [...] uma elaboração de políticas e práticas alternativas,

---

<sup>21</sup> Entrevista professor A1, 2022.

<sup>22</sup> Entrevista professor B1, 2022.

<sup>23</sup> Entrevista professor C1, 2022.

<sup>24</sup> Entrevista professor D1, 2022.

<sup>25</sup> Entrevista professor E1, 2022.



críticas [...], articuladas e consistentes no que se refere [...] ao ensino e formação de professores. (MOREIRA, 2013, p. 110).

Nesse mesmo entendimento, Sacavino e Candau (2020) destacam que o aumento do uso das TDIC no cotidiano escolar continua apresentando desigualdades no acesso às novas ferramentas de ensino. Situação que requer uma política sistemática para ampliação do acesso aos grupos socialmente vulneráveis, caso contrário esse obstáculo tecnológico e digital não será superado. Realidade que está presente nas escolas públicas do Brasil, especialmente nos grupos subalternizados e que vivem nas áreas rurais e nas periferias das cidades.

Todavia, Libâneo (2013) chama a atenção sobre as normas que vêm regulamentando as ações de educação em nosso país, e que precisam ser compreendidas no contexto das relações econômicas. A atribuição ao acesso às novas tecnologias como o fortalecimento da aprendizagem escolar, precisa ser analisada a partir da expansão da lógica financeira e interesses mercadológicos em meio ao setor da educação. Sobre esse tema, Bittencourt (2008) afirma que:

Diante do mundo tecnológico vivido intensamente pelas atuais gerações, existe um compromisso pedagógico que não se pode ignorar [...] o reconhecimento das possibilidades educacionais [...] as contradições inerentes [...] de ensino, os quais conseqüentemente, precisam ser analisadas em suas possibilidades paradoxais: pelas suas contribuições e pelos problemas delas decorrentes. (BITTENCOURT, 2008, p. 110).

Mediante ao exposto, cabe compreender as estratégias de ensino em relação a atual conjuntura social, e as nuances que envolveram o trabalho docente durante as atividades não presenciais. Nas narrativas do professor E1, observa-se um certo espanto ao acessar essa realidade: “[...] em uma de nossas atividades pedi que os alunos filmassem os arredores de onde eles moravam [...] cômodos pequenos famílias grandes (na hora das aulas principalmente pela manhã com microfones ligados haviam brigas entres irmãos e até entre os pais)” (Informação verbal<sup>26</sup>). Outro fator foi que muitos dos alunos compartilhavam o aparelho celular com os pais, quando o pai ou a mãe saía para trabalhar não tinha como manter contato. Para Anastasiou e Alves (2005):

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p.70).

---

<sup>26</sup> Entrevista professor E1, 2022.

Essa reflexão situa o espanto do docente, mediante a realidade posta. Todavia, Bourdieu e Passeron (2008) asseveram que as relações envolvendo questões socioculturais e econômicas estão presentes no cotidiano escolar e, por vezes, são ignoradas nos planejamentos de um ensino alicerçado em ações educativas dissociadas da realidade do aluno. Fato que favorece manutenção das desigualdades, uma vez que, o conhecimento produzido no ambiente escolar passa a não ser acessado democraticamente por todos os sujeitos.

Para Freire (2000), no campo da educação faz-se necessário a escola romper com esse papel de mantenedora de um ensino alheado das reais necessidades físicas, econômicas e socioculturais dos educandos. Essas mudanças nas ações educativas, implicam na dialetização entre práticas pedagógicas e propostas dialógicas de transformações positivas no contexto do ensino escolar.

Assim, ao entender que as escolas são espaços heterogêneos, compostos por pessoas que pensam e se comportam de maneira subjetiva, buscou-se compreender os diferentes níveis de interesse e participação dos alunos nos processos educativos *online*. Por tanto, faz-se aqui a apresentação desses achados a partir das narrativas dos docentes.

Naquele período, ficou manifesto que os alunos do 9<sup>o</sup> Ano reconheciam a possibilidade de construir conhecimentos de forma rápida, pois estes estavam vivendo um momento de unir suas ferramentas de redes sociais ao ensino; para os alunos de 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> ano, no início, parecia uma diversão, mas a partir das atividades e avaliações, logo, perdiam o interesse nas aulas; para os alunos do 6<sup>o</sup> ano tudo era novidade, a utilização das tecnologias nessa faixa etária levou o professor E1 entender que: “[...] parecia que era uma grande brincadeira, no Whatzapp os alunos mandando figurinhas, emojis” (Informação verbal<sup>27</sup>). Entende-se que, mesmo com todos os esforços haveriam de ficar déficits de aprendizagem a serem sanados no retorno presencial (BRASIL, 2022).

Segundo D1, o ensino não presencial “[...] A priori foi angustiante, pois não tínhamos clareza de como nosso aluno iria interagir no processo de ensino” (Informação verbal<sup>28</sup>). Somente no transcorrer das aulas é que os docentes perceberam o malabarismo praticado pelos alunos, para terem acesso as aulas *online*, em virtude da precariedade da internet no estado e a falta de condições financeiras para aquisição das novas ferramentas tecnológicas. O professor A1 relata que foi um período “[...] Sofrido, principalmente por saber que muitos alunos não poderiam participar das aulas *online*” (Informação verbal<sup>29</sup>), e a maioria que cessava à internet

---

<sup>27</sup> Entrevista professor E1, 2022.

<sup>28</sup> Entrevista professor D1, 2022.

<sup>29</sup> Entrevista professor A1, 2022.

era por meio de dados móveis das operadoras de telefone celular, com o uso de redes sociais e *WhatsApp*, sendo que as aulas eram breves e conversas em áudios, vídeos curtos, textos e imagens sintetizadas.

Nos relatos de C1 sobre atividades impressas, obteve-se a informação de que alunos deixavam de buscar esses materiais por questões econômicas que os limitavam de chegar até a escola. Complementar a isso, o isolamento social impactou no orçamento doméstico, cabendo a determinação de entrega da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes (BRASIL, 2020e). A retirada desses alimentos na unidade escolar foi o caminho encontrado pela gestão pedagógica para organizar a oferta e devolutiva das atividades de ensino.

Diante disso, infere-se que a falta de suporte material da família e as condições socioeconômicas desfavoráveis a uma grande parcela de alunos, foi determinante para evidenciar as desigualdades presentes na sociedade amapaense, pois no contexto pandêmico quem sofreu os menores impactos nos processos formativos foram os sujeitos com uma estrutura de vida um pouco melhor.

Esse cenário escolar de desigualdades, reveladas na pandemia, fez com que esses professores tivessem dificuldades tanto no ensino quanto em prover a aprendizagem de seus alunos. Além disso, o ambiente virtual não atendia as necessidades para o acesso às plataformas digitais tanto de docentes quanto de alunos. Situação que requer discussões mais profundas, articuladas a questões plurais de acesso à aprendizagem e ao direito à educação, socialmente inclusiva e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada foi motivada por inquietações derivadas da prática do ensino no período pandêmico, onde os recursos e o modo de ensinar foram alterados repentinamente. Além disso, a incipiente disponibilidade de recursos tecnológicos, bem como a formação inadequada para que os docentes desenvolvessem suas atividades pedagógicas a contento, de modo a minorar as deficiências decorrentes desse processo. Ressalta-se ainda, as angústias emanadas da Covid-19 que assolou docentes, familiares e amigos, inclusive com alguns casos de óbitos, o que repercutiu em sintomas emocionais sem precedentes.

Diante desse contexto, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: como as estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP (2020-2021)? Para tal, foi necessário estabelecer um objetivo geral, que teve como foco da pesquisa “Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Macapá/AP (2020-2021)”. No que tange aos objetivos específicos definiu-se: 1) discutir sobre o avanço da tecnologia na educação contemporânea, em especial relacionado ao ensino de História; 2) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, no ensino de História, durante o período do isolamento social; 3) descrever as estratégias utilizadas pelos docentes do ensino de História, em suas aulas com alunos que têm ou não acesso aos meios virtuais para desenvolver as atividades.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa foi necessário perpassar pelo entendimento da flexibilização do Referencial Curricular Amapaense à criação do CPA. Nesse documento, evidenciou-se que a autonomia oferecida aos professores na construção e efetivação de planejamentos pedagógicos os sobrecarregou de tarefas. O estado dividiu, naquele momento, a responsabilidade da manutenção do ensino não presencial com os docentes. A esses últimos, não fora ofertado as ferramentas ou conhecimentos tecnológicos, mesmo trabalhando há anos no ensino público do Amapá. Essa “autonomia” atarefou os professores que ainda tiveram que buscar conhecimentos tecnológicos de forma individual, fomentando, assim, o consumo mercadológico desses serviços, alheios a uma observação crítica.

Diante disso, infere-se que o ensino no contexto pandêmico, incorporou o professor a uma perspectiva de consumidor e ao mesmo tempo em uma espécie de serviçal da indústria tecnológica, uma vez que, para além dos planejamentos do ensino em sua escola de origem, o professor passou a produzir conteúdo e vídeo aulas em plataformas *online*, duplicando seu

trabalho e mantendo a mesma remuneração profissional. Um processo que configura-se na alteração do ensino sob o viés da exploração do trabalho docente.

Quanto ao primeiro objetivo específico do estudo, requereu-se discutir sobre o encadeamento do ensino de História no Brasil. Com base nas leituras realizadas, foi possível desvelar a trajetória e os desafios enfrentados pelos professores. Esse processo possibilitou elencar informações sobre a constituição do ensino de História que se revelou inicialmente em um método pautado na lógica disciplinar, na assimilação de conhecimentos preestabelecidos, consolidando-se naquele período, como um ensino diretivo e não crítico, um instrumento de legitimação de poder a serviço do Estado.

Tornou-se relevante, referenciar a implantação da ANPUH, como também, da BNCC, como forma de visibilizar e discutir sobre os desafios e os avanços tecnológicos nas práticas de ensino, uma vez que, o professor de História não ocupa mais a função de mero narrador, mas de um profissional capaz de intervir na realidade social. Entende-se que o ensino de História requerer debates, planejamentos, condições que favoreçam ao professor trabalhar de forma crítica os saberes, habilidades e competências que contemplam o atual componente curricular de História.

O segundo objetivo específico possibilitou identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do ensino de História e seus pares, com o uso de redes sociais, plataforma do *google meet* e outras para a realização de atividades pedagógicas. Constatou-se que, o êxito das estratégias de ensino, ocorreu prioritariamente por meio de iniciativas dos docentes. Porém, essas ações não podem ser imputadas apenas na responsabilidade do professor, por mais que se tenha revelado no período pandêmico a sua capacidade de resiliência e inovação. O poder público não deve abdicar de proporcionar e garantir melhores condições de ensino aos professores e alunos. Prover educação em condições estruturais escolares e pedagógicas é sua obrigação fomentar.

O terceiro objetivo específico relaciona-se a descrever as estratégias utilizadas pelos docentes do ensino de História, em suas aulas com alunos que possuem ou não acesso aos meios virtuais para desenvolver as atividades. Essas estratégias revelaram a produção de materiais pedagógicos como apostilas impressas, aulas de forma síncronas e assíncrona em redes sociais, mensageiro *WhatsApp* e outros aplicativos. São ações que converteram as aulas em breves conversas de áudios, vídeos curtos, textos e imagens sintetizadas, o que impactou, negativamente, na qualidade do ensino. São mecanismos impostos para dar continuidade ao ensino, entretanto, observou-se que houve fragilização no processo de aprendizagem durante o ensino não presencial.

A pesquisa evidenciou, também, a problemática da evasão e exclusão escolar, que no caso do Amapá, são históricos. Esse fator, aponta para uma escola pública por décadas alicerçada em propostas de ensino fora da realidade dos moradores locais.

São tratativas que comprometem a aprendizagem, o interesse e a permanência do aluno nas unidades de ensino, contribuindo para situar o estado do Amapá com o segundo maior percentual de exclusão escolar do Brasil no ano de 2019, ou seja, 6,3%, situação de exclusão escolar que também se aplica as demais região do Brasil, e de maneira específica, esses são alguns dos desafios do ensino público que devem ser ultrapassados por meio de um olhar sobre a cultura, a realidade e as subjetividades dos educandos, pois em uma escola plural, composta por sujeitos diversos, deve-se garantir o direito à educação democrática e acessível a todos indistintamente.

O período pandêmico evidenciou um retrato desolador e ao mesmo tempo instigador no sentido de provocar inquietações, por vezes difíceis de serem equacionadas sem a ação contínua das autoridades competentes. Vale destacar que, entre os anos 2019 a 2022, período em que os sistemas educativos encontravam-se frágeis, o sistema educacional passou pela gerência de quatro Ministros da Educação. No que refere-se ao provimento de conectividade nas escolas, o MEC não avançou em soluções de políticas de acesso aos recursos digitais para professores e alunos das redes públicas de ensino, o que foi um entrave substancial para suprir as lacunas cotidianas escolares.

Nesse sentido, discorrer sobre as estratégias pedagógicas dos professores de História, observando como processou-se a construção das aulas nos ambientes virtuais, é lançar luz sobre as práticas de ensino desse componente curricular. Evidencia-se, também, o desafio de trabalhar com livros didáticos de História que não contemplam temáticas voltadas a região Norte, portanto, com conteúdo dissonante da realidade.

Cabe asseverar que no estado do Amapá foi promulgada a inserção das disciplinas Estudos Amapaenses e Amazônicos como forma de suprir essas lacunas. Porém, com a implementação da BNCC e do RCA, essas disciplinas foram extintas da grade curricular no ano de 2022. Espera-se que essa nova proposta do ensino de História, ancorada na BNCC e no RCA, assegure a formação continuada aos professores de História, com temas sobre a realidade local, e que os materiais didáticos impressos ou por meios digitais contemplem as vivências socioculturais e econômicas dos povos da região Amazônica.

Constatou-se, ainda, a importância de investigar sobre as mudanças nas atividades dos docentes, relacionadas a busca por elementos que compuseram o ensino não presencial. Dessa forma, identificou-se, em visita as escolas, espaços denominados de “sala *maker*”. É um

anglicismo que refere-se a concepção de uma sala para realização de multitarefas a partir das normas da BNCC. Tornaram-se, frequentes e ampliados o uso de anglicismos na composição dos espaços de ensino. Palavras bastante utilizadas nos ambientes virtuais pelos docentes de História, como *chat, home office, classroom, online, offline, prints*, são expressão associadas a interatividade do avanço digital em diferentes partes do mundo, inclusive no cotidiano escolar amapaense.

O uso desses recursos não insinua, estritamente, a necessidade de mudanças tecnológicas ou as influências da cibercultura no sistema educacional. O pensamento é de evocar a atenção para construção de propostas para o ensino de História firmado na relevância da cultura amazônica. Isso é possível, com o desenvolvimento de projetos que possam divulgar informações sobre o local, oportunizando o contato com a História amapaense, revigorando o sentimento de pertencimento através dos ritos e tradições, contribuindo na afirmação e registro da identidade cultural através dos processos educativos. Essa proposta que não limita-se apenas na conservação das tradições, mas no entendimento das novas tecnologias, como suportes, apoio, capazes de serem utilizados de forma positiva nos processos de aprendizagem.

Este estudo iluminou também, as fragilidades do ensino não presencial. Essa rápida mudança aumentou o desafio da comunidade escolar em elaborar estratégias para tornar efetivo o direito ao ensino formal durante o contexto pandêmico. Esse período revelou que no Brasil e, por conseguinte no estado do Amapá, o ensino escolar requer políticas educacionais efetivas e que ultrapassem da simples inserção de ferramentas tecnológicas no fazer docente.

É preciso e urgente que gestores públicos reflitam sobre os números que indicam os índices de desigualdades em todas as direções e, sobretudo no que refere-se ao âmbito educacional, destinem esforços para execução de políticas, a fim de que sejam efetivas, integradoras e minorem as dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, tanto por parte do professor, quanto dos alunos e do ambiente escolar.

O contexto pandêmico somente aflorou questões existenciais de desigualdade e segregação educacional, que vem sendo nutridas ao longo de décadas e que precisam ser ultrapassadas. E com esses resultados, é possível asseverar que essas discussões precisam estar em pauta para que o professor do ensino de História não retroceda a função de simples executor de planejamentos formulados fora de sua realidade, e sim permaneça contribuindo com as transformações da sociedade para o exercício da cidadania.

No que tange à hipótese formulada, constatou-se, na análise dos dados, que confirmou-se, pois mediante as informações apreendidas no decorrer desta dissertação, ficou constatado que as estratégias de ensino, promovidas de maneira inesperada, destacou o *déficit* tecnológico

por alunos e professores, revelando a precarização de acesso ou de domínio às novas ferramentas de ensino que passaram a ser utilizadas no formato *online*. Houve casos de professores e alunos que tinham domínio tecnológico, mas não dispunham de ferramentas digitais ou internet, isso também foi um complicador para o exercício da prática docente.

Dessa forma, os estudos apresentados convergem para a necessidade de formação continuada, que é um direito do professor e dever do Estado. É preciso formular e implementar políticas públicas comprometidas a equacionar as dificuldades socioeducacionais existentes, uma vez que, o ensino emergencial nas plataformas digitais, revelou que o setor público educacional do estado do Amapá, ainda não está preparado para a utilização das TDIC, plenamente, no seu cotidiano de ensino. As nuances que envolveram as aulas *online*, por exemplo, foram permeadas de tutoriais e oferta de cursos que ultrapassaram os muros das escolas. Esse mecanismo transforma os profissionais de ensino em consumidores cada vez mais ativos de tecnologias, deixando-os expostos aos interesses mercadológicos, capitalistas, neoliberais que interagem facilmente na disponibilização de materiais pedagógicos em *feed* de notícias.

A pesquisa revelou que SEED-AP formulou novas propostas pedagógicas direcionadas ao atendimento a educação escolar, somadas ao apoio dos profissionais do setor de educação que, no período pandêmico, foram exitosos na garantia da sequência escolar por meio das atividades de ensino *online* e impressas. Entretanto, no retorno ao trabalho presencial, a SEED-AP terá de equacionar as possíveis lacunas de ensino e aprendizagem, como exemplo, a formação continuada para uso de recursos tecnológicos, a melhoria de condições de trabalhos, prover condições para aulas de reforço, bem como, propiciar cuidados com a saúde mental dos profissionais da educação, discentes e familiares para favorecer a melhoria do clima no ambiente educacional de aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

AMAPÁ (Estado). **Resolução nº 033/2020**. Dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e o regime de aulas e atividades não presenciais nas escolas. Macapá, AP, Conselho Estadual de Educação (CEE) [2020a]. Disponível em: [https://editor.amapa.gov.br/arquivos\\_portais/publicacoes/CEE\\_49210fb8b1ca81d50ec79b3e5ed7dc25.pdf](https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_49210fb8b1ca81d50ec79b3e5ed7dc25.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

AMAPÁ (Estado). **Currículo Prioritário Amapaense 2020**. Dispõe sobre a flexibilização curricular e priorização de habilidades essenciais, possíveis de serem trabalhadas através de atividades pedagógicas não presenciais. Macapá, AP, Secretaria Estadual de Educação (SEED) [2020b]. Disponível em: [//nte.ap.gov.br/cpa/arquivos/MarLuciaSEED.pdf](https://nte.ap.gov.br/cpa/arquivos/MarLuciaSEED.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

AMAPÁ (Estado). **Decreto 1.414 de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades letivas na rede estadual de ensino. Macapá, AP, Governo do Estado [2020c]. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7127.pdf?ts=20032115>. Acesso em: 24 abr. 2020.

AMAPÁ (Estado). **Instrução Normativa Nº 002/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes e orientações para aplicabilidade de atividades pedagógicas não presenciais da rede estadual de ensino. Macapá, AP, Secretaria Estadual de Educação (SEED) [2020d]. Disponível em: [https://editor.amapa.gov.br/arquivos\\_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O\\_096a777990c2626e37c675178454658b.pdf](https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_096a777990c2626e37c675178454658b.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

AMAPÁ (Estado). **Nota Técnica 001/2020**. Dispõe sobre as orientações para ano letivo 2020-2021. Macapá, AP, Secretaria Estadual de Educação (SEED) /Núcleo de Inspeção e Organização Escolar (NIOE) [2020e]. Disponível em: <https://sigeduc.ap.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2022.

AMAPÁ (Estado). **Referencial Curricular Amapaense 2018**. Dispõe sobre o documento de caráter normativo produzido à luz da BNCC que orientam os processos de aprendizagem nas escolas do Estado do Amapá. Macapá, AP, Secretaria Estadual de Educação (SEED) [2018]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_2015curricular\\_ap.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_2015curricular_ap.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

AMAPÁ (Estado). **Guia de orientações de atividades pedagógicas não presenciais 2020**. Dispõe sobre as orientações das atividades pedagógicas não presenciais destinado as escolas da rede pública. Macapá, AP, Secretaria Estadual de Educação (SEED) [2020f]. Disponível em: [https://editor.amapa.gov.br/arquivos\\_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O\\_c0a02ed5c7b51f770b88200591a6729a.pdf](https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_c0a02ed5c7b51f770b88200591a6729a.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

AMAPÁ (Estado). **Núcleos de Ação Educativa 2015**. Eleição para coordenador do Núcleo de Ação Educativa. Macapá, AP, Secretaria Estadual de Educação (SEED) [2015]. Disponível em: <https://seed.amapa.gov.br/arquivo.php?p=11#2750>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.

ARMELLINI, Barbara Rodrigues Cintra. **Utilização do ensino híbrido no ensino médio e superior com uso do “adote uma bactéria” como ferramenta para inserção das redes sociais no estudo de microbiologia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Ciências Biomédicas (ICB), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

BARBOSA, Marques Ferreira. **O ensino de história e os desafios da docência na educação de jovens e adultos no município de Macapá-Ap**, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/470?locale=pt\\_BR](http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/470?locale=pt_BR). Acesso em: 10 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **[Constituição (1988)]-Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 52/2006 pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES/2021**. Acesso as produções científicas registradas nos anos de 2019, 2020 e 2021. Com o descritor Ensino Remoto e Emergencial. Brasília (DF), Presidência da República [2021a]. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.277, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a supervisão e monitoramento dos impactos da covid-19. Brasília, DF, Presidência da República [2020a].

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10277.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10277.htm). Acesso em: 24. abr. 2020.

**BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]-Lei de Diretrizes e bases da educação nacional 2016a.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

**BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Dispõe sobre as normas educacionais excepcionais. Brasília, DF, Presidência da República [2020b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 28. ago. 2020.

**BRASIL. Lei nº 14.038 de 17 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a Regulamentação da profissão de historiador. Brasília, DF, Presidência da República [2020c]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114038.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20regulamenta%20a,e%20exig%C3%A2ncias%20estabelecidas%20nesta%20Lei](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114038.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20regulamenta%20a,e%20exig%C3%A2ncias%20estabelecidas%20nesta%20Lei). Acesso em: 29 out. 2022.

**BRASIL. Parecer nº 15, de 6 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a Implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020. Brasília, DF, Ministério da Educação/CNE [2020d]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 jan. 2022.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018.** Ministério da Educação. Brasília (DF), Presidência da República [2018a]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

**BRASIL. Ministério da Saúde, 2021.** Dispõe sobre as características gerais da doença causada pelo novo Coronavírus. Brasília, DF, Ministério da saúde [2021b]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 08. jun. 2021.

**BRASIL. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020.** Dispõe sobre a Reorganização do calendário escolar, possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, Ministério da Educação/CNE [2020e]. 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](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: 6 fev. 2022.

**BRASIL. Parecer nº 9, de 08 de junho de 2020.** Dispõe sobre o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, de reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Brasília, DF, Ministério da Educação/CNE [2020f]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 17 jan. 2022.

**BRASIL. Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020.** Dispõe sobre as orientações para a realização de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais. Brasília, DF, Ministério da Educação, CNE [2020g]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 17 jan.2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021.** Dispõe sobre as Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno presencial das atividades de ensino. Brasília, DF, Ministério da Educação, CNE [2021c]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Livro didático, 2021.** Proposições sobre livro didático de acordo com a BNCC. Brasília, DF, Ministério da Educação [2021d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/72211-livro-didatico-2021-comeca-a-ser-planejado-de-acordo-com-a-bncc>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Nota de Esclarecimento.** Dispõe sobre as atividades escolares no ano de 2022. Brasília, DF, Ministério da Educação, CNE [2022]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&&view=download&&alias=232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022&&category\\_slug=dezembro-2021-pdf&&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&&view=download&&alias=232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022&&category_slug=dezembro-2021-pdf&&Itemid=30192). Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História.** Secretaria de Educação Fundamentaln(MEC/SEF). Brasília, DF,1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 8, de 01 de dezembro de 1971-Anexa ao Parecer nº 853/71.** Dispõe sobre a inclusão dos estudos sociais como disciplina escolar em todo o 1º grau. Brasília, DF, Conselho Federal de Educação [1971]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lan>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde de número 466/2012.** Dispõe sobre Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, Ministério da Saúde, CNS [2012]. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 24. abr. 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde de número nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais. Brasília, DF, Ministério da saúde/CNS [2016b]. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 30. mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Dispõe sobre a valorização do professor e da sua formação inicial e continuada. Brasília, DF, Ministério da Educação, CNE [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CAMARA, Luciano Tavares. **Demonstrações em geometria no ensino médio:** uma proposta de atividades para se trabalhar de forma remota. 2021. Dissertação (Mestrado em Matemática) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2020.

DIAS DA SILVA, Jaqueline. **Ensino e aprendizagem de produção textual: uma proposta baseada na problematização, nos recursos tecnológicos digitais e no mundo do trabalho**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e suas Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense(IFF), Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FALCON, Francisco José Calazans. Memória e História. A fundação da ANPUH. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: USP, 2011. p. 2-18. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548858767\\_15eccd5735664700ae4c7314496a92b7.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548858767_15eccd5735664700ae4c7314496a92b7.pdf). Acesso em: 29. out. 2022.

FERNANDES DIAS, Fabrício. **Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia: percepções e desafios**. 2021. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Goiânia, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza.; MACHADO, Charliton José dos Santos.; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTENELE, Zilfran Varela. CAVALCANTE, Maria da Paz. **Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19**, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 08 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, abr. 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educa Jovens**: uso de internet, televisão e celular no Brasil, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 09 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**, 2010 (Macapá-AP). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>. Acesso em: 24 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR (IDEC.) **Acesso à internet na Região Norte do Brasil**, 2022. Disponível em: [https://idec.org.br/arquivos/pesquisas-acesso-internet/idec\\_pesquisa-acesso-internet\\_acesso-internet-regiao-norte.pdf](https://idec.org.br/arquivos/pesquisas-acesso-internet/idec_pesquisa-acesso-internet_acesso-internet-regiao-norte.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório nacional da pesquisa Talis**, 2018. Teaching and Learning International Survey. Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem. Brasília: MEC.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 16 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental por regiões-Brasil-censo escolar**, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 1-9.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: 8. ed. Papirus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p.125-38, fev. 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Editora Kelps, 2013. p. 47-72.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Editora Kelps, 2013. p. 173-187.

LITTO, Fredric Michael.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACAPÁ (Estado). **Decreto 1.656/ de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades letivas na rede municipal de ensino. Macapá, AP, Prefeitura Municipal [2020]. Disponível em: <https://macapa.ap.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Di%C3%A1rio-Oficial-3785-09.04.2020.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MORAIS *et al.* **Expansão urbana de Macapá, no Amapá: o caso da zona norte**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/viewFile/5212/pdf>. Acesso em: 6 mai. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Editora Kelps, 2013. p. 107-130.

MOREIRA, José António. SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia. v.20, n. 63438, p. 2-35, fev.2020.

NÓVOA, António. ALVIM, Yara (colaboração). **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Bahia: EGBA, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Consequências adversas do fechamento das escolas**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PORTILHO, Ivone dos Santos. **Áreas de ressaca e dinâmica urbana em Macapá/AP**, 2010. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/cegot/VISLAGF/actas/tema4/ivone>. Acesso em: 13 Set. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar *de*. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Bruno Cesar. **A mediação da universidade: um estudo das afetações nas práticas docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. **Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/835>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Desafios da ubiquidade para a educação**, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 16. ed. São Paulo: Brasiliense 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.



SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Cecília Deolindo da. **Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino remoto: trabalhando funções orgânicas com o auxílio do google classroom**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Planaltina, Distrito Federal, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

SILVA, José Augusto Lopes. **Modelagem matemática e o ensino da geometria plana em atividades remotas para o 8º ano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

SOUZA, Maria Gabriella Barbosa de. OLIVEIRA, Gerlândia Beatriz Teobaldo de. FERREIRA NETO, Emídio. **Trabalhando teorias da história na formação de pedagogos (as)**, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA3\\_ID1908\\_260820224118.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID1908_260820224118.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

TEXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TOSTES, José A.; WEISER, Alice A. Macapá: a cidade modernista do período janarista de 1943 a 1955. **Revista Amazônia Moderna**, Palmas, v.1, n.2, p. 34-53, out./mar. 2018.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, kesia Cristina dos Santos. **Uma sequência de ensino-aprendizagem: movimento circular como proposta para o Ensino Remoto**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

VILLANI, Alberto. FREITAS, Denise de. **Estrutura disciplinar, estratégias didáticas e estilo docente: categorias para interpretar a sala de aula**, 2001. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estrutura-disciplinar-estrategias-didaticas-e-estilo-docente-categorias-para>. Acesso em: 01 mai. 2022.

VIZZOTO DIEHL, Indiara. **O ensino remoto e suas implicações no ensino da matemática**. 2021. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9989380](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9989380). Acesso em: 14 set. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – Proposta de Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário da Pesquisa intitulada: "ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap.

### 1. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_  
 Gênero: \_\_\_\_\_ Natural de: \_\_\_\_\_ UF \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 2. Escolaridade

Ensino Médio: \_\_\_\_\_  
 Formação Acadêmica/Curso de Graduação: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Curso de Pós-Graduação: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Mestrado: \_\_\_\_\_ Doutorado: \_\_\_\_\_

### 3. Experiência Profissional

- a) Há quantos anos o Sr. (a) trabalha como professor (a)? \_\_\_\_\_  
 b) Há quantos anos Sr. (a) trabalha como professor (a) de História? \_\_\_\_\_  
 c) Qual o seu vínculo empregatício: ( ) Efetivo/Outros: \_\_\_\_\_  
 d) Em que turno Sr. (a) trabalha nessa escola: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite.  
 e) Qual é a sua jornada de trabalho semanal? \_\_\_\_\_  
 f) Sr. (a) tem outro vínculo empregatício? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_  
 Onde? \_\_\_\_\_  
 g) Sr. (a) fez alguma formação específica, disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá, para atuar durante o Ensino Remoto Emergencial?  
 R= ( ) sim ( ) não  
 Qual(ais)? \_\_\_\_\_  
 h) O Sr.(a) fez alguma formação por iniciativa própria para atuar durante o Ensino Remoto Emergencial?  
 R= ( ) sim ( ) não  
 Qual(ais)? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### 4. Sobre o Ensino Remoto Emergencial

a) O Sr.(a) estava habituado com o uso das ferramentas digitais que passaram a ser utilizadas no Ensino Remoto Emergencial?

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Quais os desafios encontrados para atender os alunos durante o Ensino Remoto? Comente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Como ocorreu a relação entre a gestão escolar e coordenação pedagógica no apoio a realização das atividades do componente curricular de História no Ensino Remoto Emergencial?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) A escola ofereceu algum curso de capacitação e treinamento *online* voltado a prática docente? Comente.

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Sobre as atividades docentes

a) Como o Sr. (a) organizou seu material pedagógico para as aulas de História no período do Ensino Remoto Emergencial?

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Como foi o processo de adequação das aulas às novas ferramentas de ensino?

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quais as estratégias utilizadas no ensino de História?

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Quais as ferramentas utilizadas nas aulas remotas?

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Como o Sr. (a) avalia a assimilação dos conteúdos de História por meio de tecnologias no Ensino Remoto?

R= \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## APÊNDICE B - Termo de Anuência



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

---

**TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA ESCOLA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no Ensino Remoto Emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Profa. Aleane do Socorro de Sousa Mendes, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição de ensino, no período de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Macapá-AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

\_\_\_\_\_  
Diretor (a)

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

(Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada: ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap. O objetivo deste trabalho é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do ensino de História em ambientes virtuais, no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Pesquisa desenvolvida pela mestranda Aleane do Socorro de Sousa Mendes, e-mail: aleane.mendes@hotmail.com, telefone (96) 98401-2995, orientadora professora Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão, e-mail: elianapaixao0101@gmail.com, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Para a realização deste trabalho, necessito obter algumas informações a serem coletadas por meio de questionário do tipo semiestruturados, contendo questões com perguntas objetivas e dissertativas, e, como o Sr. (a) atende ao perfil e aos critérios de inclusão para essa pesquisa, será relevante contar com a sua colaboração. Para tanto, esclareço de que os usos das informações obtidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Os resultados desta pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada. O Sr. (a) não terá gasto ou ganho financeiro por participação na pesquisa.

O possível risco elencado, será a probabilidade de ocorrência de cansaço ao responder os questionários. Para tanto, embasado na Resolução 510/2016, Capítulo IV Art. 19, serão adotadas medidas de precaução ao aplicar os questionários, promovendo adequações aos locais, dias e horários concernentes a realidade dos sujeitos da pesquisa, a fim de evitar cansaço e desconfortos ao participante. Quanto aos benefícios, espera-se evidenciar as perspectivas dos

professores de História em relação ao enfrentamento da situação pandêmica no contexto educacional; visibilizar estratégia que favoreçam aos professores a interposição às novas ferramentas de ensino; gerar informações e registros que poderão subsidiar ações pedagógicas positivas no âmbito educativo e que visem o aprimoramento das práticas do ensino de História.

Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr.(a) receberá uma cópia.

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_  
declaro que após ter sido esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap.

Macapá-AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



APÊNDICE D – Roteiro para anotações sobre o *loci* de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa intitulada: "ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap.

**1. Identificação**

- a) Nome da instituição de ensino: \_\_\_\_\_  
 b) Data de inauguração: \_\_\_\_\_

**2. Endereço**

- a) Rua/Av: \_\_\_\_\_  
 b) Bairro: \_\_\_\_\_ Localização geográfica: \_\_\_\_\_

**3. Estrutura da escola:**

- ( ) Auditório  
 ( ) Quadra poliesportiva  
 ( ) Cozinha  
 ( ) Depósito  
 ( ) Refeitório  
 ( ) Secretaria escolar  
 ( ) Biblioteca  
 ( ) Sala de aula  
 ( ) Sala de Laboratório de Informática Educativa (LIED)  
 ( ) Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
 ( ) Sala de Gestão escolar  
 ( ) Sala dos professores  
 ( ) Sala de leitura  
 ( ) Sala de coordenação pedagógica  
 ( ) Sala de núcleo de mediação de praticas restaurativas

**4. Informações complementares:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Anotações sobre as turmas e os alunos atendidos na escola:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO A - Relação de Escolas dos NAE/ Macapá-AP/ 2022



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**RELAÇÃO DE ESCOLAS DOS NAE / MACAPÁ-AP/ 2022**

<b>NAE 01</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
<b>1</b>	<b>Colégio Amapaense</b>		
<b>2</b>	<b>E.E. Modelo Guanabara</b>		
<b>3</b>	<b>E.E. Princesa Isabel</b>		
<b>4</b>	<b>E.E. Prof. Gabriel de Almeida Café</b>		
<b>5</b>	<b>E.E. Antonio Cordeiro Pontes</b>		
<b>6</b>	<b>E.E. Barão do Rio Branco</b>		
<b>7</b>	<b>CEJA Prof. Paulo Melo</b>		
<b>NAE 02</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
<b>1</b>	<b>E.E. Araçary Correa Alves</b>		
<b>2</b>	<b>E.E. Deuzuite Cavalcante</b>		
<b>3</b>	<b>E.E. José de Alencar</b>		
<b>4</b>	<b>E.E. Maria Ivone de Menezes</b>		
<b>5</b>	<b>E.E. Mario David Andrezza</b>		
<b>6</b>	<b>E.E. Santuário do Perpétuo Socorro</b>		
<b>NAE 03</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
<b>1</b>	<b>E.E. Gal. Azevedo Costa</b>		
<b>2</b>	<b>E.E. Augusto dos Anjos</b>		
<b>3</b>	<b>E.E. Castro Alves</b>		
<b>4</b>	<b>E.E. Deusolina Sales Farias</b>		
<b>5</b>	<b>E.E. Edgar Lino da Silva</b>		
<b>6</b>	<b>E.E. Jesus de Nazaré</b>		
<b>7</b>	<b>E.E. São Benedito</b>		

<b>NAE 04</b>			
COORDENAÇÃO:			
Ord.	Escola	Diretor(a)	Celular
1	E.E. Ruth de Almeida Bezerra		
2	E.E. São Lázaro		
3	E.E. Esther da Silva Virgolino		
4	E.E. Maria Neuza do Carmo		
5	E.E. Antonio Ferreira Lima Neto		
6	E.E. Risalva Freitas do Amaral		
<b>NAE 05</b>			
COORDENAÇÃO:			
Ord.	Escola	Diretor(a)	Celular
1	E.E. Serafini Costaperária		
2	E.E. Maria Meriam dos S. C. Fernandes		
3	E.E. Maria do Carmo Viana dos Anjos		
4	E.E. Rivanda Nazaré da Silva Guimarães		
5	E.E. Raimunda dos Passos		
6	E.E. Dom José Maritano		
7	E.E. José Bonifácio (Curiaú)		
8	E.E. de T. Integral Profº Darcy Ribeiro		
<b>NAE 06</b>			
COORDENAÇÃO:			
Ord.	Escola	Diretor(a)	Celular
1	E.E. Brasil Novo		
2	EE. Maria Mãe de Deus		
3	E.E. Marly Maria e Souza da Silva		
4	E.E. Profa. Maria Cavalcante de A. Picanço		
5	E.E. Nossa Senhora de Nazaré		
6	E.E. Oneide Pinto Lima		
7	E.E. Prof Antônio Munhoz Lopes		
<b>NAE 07</b>			
COORDENAÇÃO:			
Ord.	Escola	Diretor(a)	Celular
1	E.E. José do Patrocínio		
2	E.E. Maria Angélica Pereira Góes		
3	E.E. Gov. Ivanhoé Gonçalves Martins		
4	E.E. Silvio Camilo		
5	EE. Prof. Jacinta MªR.de Carvalho Gonçalves		
6	E.E. Margarida Rocha da Costa		

<b>NAE 08</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	E.E. Raimunda Virgolino		
2	E.E. Profa. Maria de Nazaré P. Vasconcelos		
3	E.E. São Francisco das Chagas		
4	E.E. Roberto José de Moraes de Castro		
5	E.E. Ely Rodrigues Lacerda		
6	E.E. Zolito de Jesus Nunes		
<b>NAE 09</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	E.E. Antonio Castro Monteiro		
2	E.E. Antonio Messias Gonçalves da Silva		
3	E.E. Raimunda Dulcinéia Monteiro da Silva		
4	E.E. Nanci Nina Costa		
<b>NAE 10</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	E.E. Alexandre Vaz Tavares		
2	E.E. Irmã Santina Rioli		
3	E.E. Santa Inês		
4	E.E. José Firmo do Nascimento		
5	E.E. de Educação Popular Paulo Freire		
<b>NAE 11</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	E.E. Dr. Coaracy Nunes		
2	E.E. Dom Aristides Piróvano		
3	E.E. José de Anchieta		
4	E.E. Antonio João		
5	E.E. Prof. Lucimar Amoras Del Castillo		
6	E.E. Tiradentes		
<b>NAE 12</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	E.E. Josefa Jucileide Amoras Colares		
2	E.E. Profa. Predicanda Amorim Lopes		
3	E.E. Profa. Maria do Socorro Andrade Smith		
4	E.E. Santa Maria		
5	E.E. Nilton Balieiro Machado		

6	E.E. Lagoa dos Índios		
7	E.E. Profa. Helenise Walmira Dias dos Santos		
8	E.E. São José		
9	EE de Tempo Integral João Piamarta		
<b>NAE 13</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>		
1	E.E. Mãe Angélica		
2	E.E. Prof. Irineu da Gama Paes		
3	E.E. Mário Quirino da Silva		
4	E. E. Profª Benigna Moreira de Souza		
5	E.E. Reinaldo Maurício Golbert Damasceno		
6	E.E.Prof. Nelita Rocha Brito Dias		
<b>NAE 14</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	E.E. Profa. Maria Carmelita do Carmo		
2	E.E. Aracy Miranda de Mont'Alverne		
3	E.E. Cecília Pinto		
4	E.E. Coelho Neto		
5	E.E. Gonçalves Dias		
6	E.E. Profº Lauro de Carvalho Chaves		
7	E.E. Sebastiana Lenir de Almeida		
<b>NAE 15</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	Centro Educacional Raimundo Nonato		
2	Centro de Atendimento Pedagógico ao deficiente visual - CAP		
3	Centro de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação		
4	Centro de Atendimento ao Surdo		
5	Centro Cultural Franco Amapaense		
6	Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielli Miterrand		
<b>NAE 16</b>			
<b>COORDENAÇÃO:</b>			
<b>Ord.</b>	<b>Escola</b>	<b>Diretor(a)</b>	<b>Celular</b>
1	Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari		
2	Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima		

<b>3</b>	<b>Centro Profissionalizante do Amapá Profa. Josinete Oliveira Barroso (CEPAJOB)</b>		
<b>4</b>	<b>Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza</b>		
<b>5</b>	<b>Centro de Educação Profissional Profa. Maria Salomé Gomes Soares</b>		
<b>6</b>	<b>Centro Integrado de Formação Profissional em Pesca e Aquicultura do Amapá</b>		

## ANEXO B – Certificação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Ensino de história em ambientes virtuais: análise das estratégias pedagógicas dos docentes no ensino remoto emergencial (2020-2021) em Macapá/Ap e as implicações na aprendizagem

**Pesquisador:** ALEANE DO SOCORRO DE SOUSA MENDES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65180822.4.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.863.307

**Apresentação do Projeto:**

Conforme parecer anterior!

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme parecer anterior!

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme parecer anterior!

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme parecer anterior!

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou todos os termos obrigatórios.

**Recomendações:**

Aprovação pelo CEP-UNIFAP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendeu as pendências:

PENDÊNCIA 1 - Ajustou TCLE: Faz cabeçalho, colocou logomarca da Unifap e do PPGED; colocou Resolução no. 466-2012 e no. 510-2016, inseriu objetivo da pesquisa, informou os RISCOS de acordo com a Resolução 510-2016, COLOCANDO QUAIS MEDIDAS TOMARÁ PARA SANÁ-LOS,

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

## ANEXO C - Submissão de Trabalho em Revista Acadêmica

Excluir Arquivar Denunciar Varrer Mover para Resposta Lido / Não lido Categorizar Sinalizar/ Remover sinalizador Fixar/Desafixar Adi

Seu navegador oferece suporte à configuração Outlook.com como o manipu... Experimente agora... Tente novamente mais tarde Não mostrar novamente

X Fechar Anterior Próximo

[IA] Agradecimento pela submissão 125% Redefinir

M Miriam Fábria Alves via Portal de Periódicos da UFG <noreply.bc@sistemas.ufg.br> Para: Você Sex, 14/04/2023 21:44

Senhora Aleane do Socorro de Sousa Mendes:

Obrigado por submeter o manuscrito, "ENSINO DE HISTÓRIA EM AMBIENTES VIRTUAIS: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (2020-2021) EM MACAPÁ/AP" ao periódico Revista Inter Ação. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://revistas.ufg.br/interacao/authorDashboard/submission/75891>  
Usuário: aleane

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Miriam Fábria Alves  
Equipe Editorial

Responder Encaminhar