



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AKIRA DE ALENCAR BORGES BESSA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
(TDIC) NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE DIDÁTICA E PRÁTICA EM HISTÓRIA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

INHUMAS - GO

2021

AKIRA DE ALENCAR BORGES BESSA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
(TDIC) NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE DIDÁTICA E DE PRÁTICA EM HISTÓRIA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas-GO - FACMAIS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Instituições Políticas Educacionais

**Orientador:** Dr. Marcelo Máximo Purificação

INHUMAS - GO

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS**

**B557u**

BESSA, Akira Alencar Borges

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola: Uma análise de didática e de prática em história no ensino fundamental/ Akira Alencar Borges Bessa. – Inhumas: FacMais, 2021.

132p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Dr. Marcelo Máximo Purificação”.

1. Ensino de História; 2. Pandemia; 3. Educação; 4. TDIC. I.  
Título.

**CDU: 37**



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO



MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

## O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE DIDÁTICA E PRÁTICA EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada 06 de agosto de 2021.

### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação  
Membro Presidente  
Faculdade de Inhumas - FacMais

Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champagnatte  
Membro Convidado Interno  
Faculdade de Inhumas – FacMais

Profª. Drª Maria Luzia da Silva Santana  
Membro Convidado Externo  
Universidade Federal do Mato Grosso de Sul –UFMS

*Dedico aos profissionais da educação que estão no “chão da escola pública” e lutam por uma educação libertadora.  
Dedico também aos alunos e alunas que compartilhei saberes.  
Dedico aos meus pais. Ao meu irmão. À sobrinha dedicada que me faz feliz. Ao meu esposo pelo amor e incentivo constante aos estudos e ao meu amado filho que representa luta e força no campo material e espiritual da minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que todo processo de aprendizagem não se faz sozinho, representa experiências que contribuíram para a formação/conclusão de etapas em nossas vidas.

Agradeço aos meus pais Ranulfo e Zenilde que uniram seus sonhos ao amor em 1977, educaram seus dois filhos alicerçados no respeito, na responsabilidade e cumplicidade; enfrentaram inúmeras dificuldades e atualmente somam 44 anos juntos. Suas jornadas são exemplos de lutas diárias, que me permitiram evoluir para caminhar no mundo com muita força material e espiritual.

Agradeço ao meu irmão Karlos por todos os cuidados comigo, pois enquanto meus pais trabalhavam, ele se tornou o meu guardião, um verdadeiro amigo, seja na “sessão da tarde”, no jogo de basquete, no Rap dos Racionais, nas letras da C.L. a Posse ou mesmo no ato de brincar de “bet” na rua R1. Tenho muito orgulho dele e do pai que ele representa para a minha sobrinha Kalianny.

Agradeço a minha sobrinha KK que encanta nossas vidas e que demonstra um carinho enorme por mim. Ela sabe que pode contar comigo para se tornar uma mulher empoderada.

Agradeço ao meu esposo Rúbio pelo amor, lealdade e confiança na minha trajetória acadêmica e na minha pessoa. Seu idealismo é inspiração para a leitura e o bom debate de ideias. Não é difícil se apaixonar todos os dias por esse sociólogo!

Agradeço ao meu filho, mas falar do Gabriel é um momento doce e cheio de amor, pois tenho certeza de que tenho um filho amigo por muitas vidas. Amo com todas as letras o seu caráter, inteligência e a sua busca para compreender as questões sociais.

Ao meu orientador, agradeço quantas vezes puder! Professor Marcelo Máximo significa força e sutileza ao mesmo tempo. Iniciar os estudos no PPGE FacMais e receber de presente esse orientador é ter a certeza de que espiritualmente nunca estamos sós. Meu guia durante todo o mestrado com sua orientação extremamente profissional.

Agradeço aos amigos e amigas que o mestrado me oportunizou, em especial as Máximas da turma 2019/2, me refiro a Katielly e Cláudia pela parceria e dinamismo nas atividades. Sigo agradecendo a minha turma por nossas aulas presenciais com aquele maravilhoso café da manhã que ficará memorizado. Aprendi

muito com todos, cito a Dona Lúcia para representar todas as amigas da turma, pelo carinho no percurso de ida e volta, pela força e o quanto significa na minha vida. Amigas do mestrado, historicamente nossa turma será lembrada pela pandemia da Covid-19 e pela saudade do colega Moises Baloi (in memoriam), mas transformaremos a ausência dele em resistência para seguirmos valorizando as contribuições de todas as pessoas em nossas vidas.

Agradeço aos meus professores do PPGE FacMais: Elianda Tiballi, Raquel Marra, Selma Regina, Cristyane Batista, Lucineide Maria, Daniela Couto, Maria Luiza, Ronaldo Manzi, Dostoiévski Champagnatte e Marcelo Máximo que compartilharam seus preciosos conhecimentos conosco. Reflexões que despertaram a crítica e a autocrítica da práxis.

Agradeço as orientações cirúrgicas dos excelentes doutores (Maria Luzia e Dostoiévski), presentes na banca de qualificação: minha vida acadêmica se transformou depois desse grande encontro.

Agradeço imensamente à Capes pela concessão da bolsa de estudo PROSUP (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares).

Agradeço toda atenção e compromisso que recebi dos profissionais da Unidade Escolar pesquisada e pelo apoio e incentivo.

Agradeço aos alunos/as, que são inspirações para a minha formação continuada.

E por fim, agradeço aos professores e professoras que contribuíram para a formação de cada frase que elaborei, me refiro em especial aos meus professores da Educação Básica, entre tantos, destaco aqui a Maria Goreth, Rita, Lurdinha, Carlos Donizete, José Rodrigues, Neyle, Nilde e Sandra que me ensinaram a ler, interpretar e escrever com criticidade.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

*“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país.” (Nelson Mandela)*



## RESUMO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa vinculada à Linha de Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Tem como objetivo analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) voltada para a prática pedagógica do professor de História e suas finalidades educativas. Trata-se de um estudo feito a partir do levantamento bibliográfico e a observação da sala de aula virtual, que ocorreu em uma unidade escolar da rede pública, localizada no Setor Central do Município de Aparecida de Goiânia – Goiás. O recorte dessa pesquisa pertence às séries finais do ensino fundamental, objetiva traçar uma análise das intervenções das TDIC na reestruturação curricular durante a pandemia. Buscou-se compreender as estratégias estabelecidas para o uso das tecnologias digitais nas aulas de História mediante procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, associado a observação, ao diário de bordo, questionário de opinião e a pesquisa de intenção. Os resultados mais expressivos da pesquisa mostraram que as inúmeras tentativas do docente têm expressividade efetiva e afetiva para incluir o aluno no ambiente virtual, mas é visível que um grupo de alunos não tem acesso as mesmas informações, pois não tem internet em casa e até mesmo equipamento tecnológico para desempenhar as atividades propostas. Ainda existe uma prática conservadora de educação na formação inicial e continuada dos historiadores, em que a maioria dos docentes reconhecem a importância do uso das tecnologias digitais, numa contraposição ao modelo implantado no contexto da pesquisa. A partir dessas constatações, tecemos algumas considerações sobre as políticas públicas, o uso das tecnologias no contexto internacional, nacional e estadual; fizemos recomendações que podem ser úteis na inclusão das tecnologias digitais nas aulas de História, tendo em mente o contexto da pandemia da Covid-19 e que o acesso às tecnologias não é garantia da redução das desigualdades sociais no nosso país.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Pandemia. Educação. TDIC.

## **ABSTRACT**

This work refers to research linked to the Line of Education, Institutions and Educational Policies. It aims to analyze the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) aimed at the pedagogical practice of the History teacher and its educational purposes. This is a study based on a bibliographic survey and observation of the virtual classroom, which took place in a public-school unit, located in the Central Sector of the Municipality of Aparecida de Goiânia – Goiás. final grades of elementary school, aims to trace an analysis of TDIC interventions in curriculum restructuring during the pandemic. We sought to understand the strategies established for the use of digital technologies in history classes through methodological procedures of qualitative research, associated with observation, logbook, opinion questionnaire and intention research. The most expressive results of the research showed that the teacher's countless attempts have effective and affective expressiveness to include the student in the virtual environment, but it is visible that a group of students does not have access to the same information, as they do not have internet at home and even technological equipment to carry out the proposed activities. There is still a conservative practice of education in the initial and continuing education of historians, in which most teachers recognize the importance of using digital technologies, in contrast to the model implemented in the context of research. From these findings, we make some considerations about public policies, the use of technologies in the international, national and state context; we made recommendations that can be useful in the inclusion of digital technologies in history classes, bearing in mind the context of the Covid-19 pandemic and that access to technologies is no guarantee of reducing social inequalities in our country.

**Keywords:** History teaching. Pandemic. Education. TDIC.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Como os professores avaliam a experiência do Ensino Remoto.....	39
<b>Figura 2</b> - Saúde emocional comparado ao período pré-pandemia.....	40
<b>Figura 3</b> - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo dependência administrativa – Brasil – 2019.....	53
<b>Figura 4</b> - Recursos utilizados por alunos entre 6 e 15 anos das escolas públicas para acompanhamento de aulas ou atividades remotas.....	54
<b>Figura 5</b> -Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).....	59
<b>Figura 6</b> - Dispositivos mais utilizados para realizar atividade de trabalho remoto durante a pandemia.....	65
<b>Figura 7</b> - Horário de aula.....	69
<b>Figura 8</b> - Aviso sobre a entrega do Kit alimentação e dos boletins.....	69
<b>Figura 9</b> - Início do 2º Bimestre.....	71
<b>Figura 10</b> - Indicação de vídeo do YouTube.....	71
<b>Figura 11</b> - Mensagem de final de semana.....	72
<b>Figura 12</b> - Tarefa entregue ao professor.....	72
<b>Figura 13</b> – Atividade e link / tarefa atrasada.....	80
<b>Figura 14</b> – Exemplo de avaliação postada no grupo. ....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Formação acadêmica direcionada ao uso das TDIC.....	75
<b>Gráfico 2</b>	–	Conclusão do currículo.....	78
<b>Gráfico 3</b>	–	Aceitação dos alunos ao uso da TDIC.....	78

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	–	Cargas fatoriais de cada item do questionário e fatores resultantes da análise.....	42
<b>Tabela 2</b>	–	Resultados do RCAAP.....	44
<b>Tabela 3</b>	–	Quantitativo de alunos e atividades entregues no colégio pesquisado.....	76

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Os 10 itens do questionário elaborados com escala Likert (tendo na		
Análise	dos	Componentes
Principais)	.....	41

## LISTA DE SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CETIC** - Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação
- CGI.BR** - Comitê Gestor de Internet no Brasil
- DCGOA** – Documento Curricular para Goiás Ampliado
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica
- DEED** - Diretoria de Estatísticas Educacionais
- FAPSS** - Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISCED** - Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NTE** - Núcleo de Tecnologia Educacional
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PROINFO** - Programa Nacional de Informática Educacional
- RCAAP** - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
- REANP** - Regime Especial de Atividades não Presenciais
- SEDUC GO** - Secretaria de Estado da Educação de Goiás
- SIAP** - Sistema Administrativo e Pedagógico
- TCTs** - Temas Contemporâneos Transversais
- TD** - Tecnologia Digital
- TDIC** - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
- TIC** - Tecnologia da Informação e Comunicação
- UE** - Unidade Escolar
- UFERSA** - Universidade Federal Rural do Semiárido
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas
- UKB** - Universidade Katiavala Buila

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - APRENDIZAGENS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>19</b>
1.1 LÓCUS DA PESQUISA .....	19
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A INTERNET .....	20
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA ANTES DA PANDEMIA: TDIC E O CAPITAL CULTURAL .....	24
1.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA .....	37
<b>CAPÍTULO II - O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>44</b>
2.1 TDIC NO CONTEXTO MUNDIAL .....	45
2.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO NACIONAL .....	51
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS .....	55
2.4 TECNOLOGIAS NO ENSINO EM GOIÁS .....	61
<b>CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS TÉCNICOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS</b> .....	<b>64</b>
3.1 ENSINO DE HISTÓRIA EM OBSERVAÇÃO .....	64
3.2 EXEMPLOS DE INTERAÇÃO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS .....	68
3.3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>93</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

Ao pesquisar sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)<sup>1</sup> na escola, apresento um laço estreito com as inquietações vividas e observadas da minha prática pedagógica, enquanto historiadora, professora do Ensino Básico e estudiosa do assunto. Por essa razão, pretendo inspirar professores na análise do trabalho voltado a uma proposta de didática e prática nas aulas de História no Ensino Fundamental.

### **O Tecer da história: TDIC e sua relação com o saber globalizado**

Ao tecer esse tema, os apontamentos sobre a conectividade e interatividade entre professores e alunos que são mediados pelo uso das TDIC estabelecem entre si, uma ação positiva na aprendizagem efetiva. Essa discussão é inevitável para a Educação atual e constitui o principal questionamento desse trabalho: Como relacionar o uso das ferramentas tecnológicas e suas contribuições com o Ensino de História face aos desafios da prática docente no século XXI?

A análise inicial a respeito da interatividade dos aparatos tecnológicos, em relação a prática docente e a sua turma, demonstra os motivos pelos quais decidi estudar História e trabalhar nessa área: essa jornada está relacionada aos professores que contribuíram com a minha formação inicial até a conclusão do Ensino Médio. Como por exemplo, minha professora de História do Ensino Médio, que se tornou à época responsável pelo despertar crítico da minha existência e consciência social nas engrenagens do nosso sistema. Nilde Rosatto, ministrava suas aulas com maestria e dedicação, profissional inquestionável, conduzia os alunos a leitura dos fatos históricos, compreensão e questionamentos da própria realidade. Assumo que até hoje, carrego muitos ensinamentos dessa grande profissional, entre eles, a defesa da escola pública e o debate político como instrumento de luta pelos direitos em consonância ao cumprimento dos nossos deveres.

---

<sup>1</sup> TDIC é uma terminologia para a multiplicidade de mídias analógicas e digitais no contexto atual, Para Marinho e Lobato (2008) as TDIC são tecnologias que têm o computador e a internet como ferramentas fundamentais, distinguem-se das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pela presença do dispositivo digital.



Em 1999/2 iniciei o curso de História na Universidade Católica de Goiás. Durante esse período consegui o meu primeiro contrato temporário no Estado e logo depois outro contrato para ser professora também na rede municipal de Aparecida de Goiânia - GO. Conciliar a licenciatura com a vida profissional foi o grande desafio em meio a vontade de concluir o curso para conquistar outros espaços acadêmicos e profissionais. Atualmente sou professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação SEDUC - GO, atuo no melhor espaço da escola, me refiro a sala de aula.

As motivações para esse estudo são pessoais e profissionais, alinhadas aos recursos pedagógicos e estão direcionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas séries finais do ensino fundamental como suporte pedagógico aos docentes. Nessas séries encontramos alunos, em sua grande maioria adolescentes, imersos no mundo digital, mas sem orientações desse uso para a pesquisa e formação escolar. O desafio da pesquisa é analisar os caminhos prováveis e orientá-los sobre a importância do uso consciente das ferramentas tecnológicas, para gerar conhecimentos significativos para o docente, para que os resultados se apresentem na vida escolar dos alunos como resposta as estratégias tecnológicas utilizadas.

A pertinência se justifica pela observação entre alunos e professores enquanto sujeitos históricos desta pesquisa, vivencia-se um processo de aprendizagem crítica inseridos no mundo digital, mas sabemos que na prática atual, não vivenciamos esse processo. Nota-se que os docentes são colocados em obrigações burocráticas e curriculares distantes das ferramentas tecnológicas. Assim, entendemos que o professor deve mediar esse ensino crítico para que o aluno seja capaz de desenvolver seu conhecimento a ponto de se posicionar na vida com autonomia e autocrítica.

No entanto, nosso papel não é o julgamento do trabalho docente, mas apontar que as políticas educacionais existem, porém são ineficazes para a promoção da educação em rede. O problema de pesquisa constitui o uso das ferramentas tecnológicas como estratégia pedagógica face aos desafios da prática docente no século XXI e conseqüentemente, o consumo acrítico de conteúdos massificados pelos alunos compromete a própria autonomia escolar

e os desdobramentos do trabalho do professor de história imerso no fluxo intenso de informações.

Enquanto historiadora e professora atuante na sala de aula por mais de vinte anos, me senti desafiada em estudar melhores práticas pedagógicas nas aulas de História no ensino fundamental e na rede pública. Presenciei durante anos de trabalho a desmotivação dos meus pares na execução de projetos em sua área de atuação e principalmente das tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, objetivamos acompanhar o processo da inserção de novas estratégias didáticas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola pelo olhar histórico-sociológico. Sendo assim, apresentando uma discussão de propostas de intervenções didáticas e práticas para o ensino em história no ensino fundamental e para desdobrar esse assunto, apresento os objetivos específicos da pesquisa:

1- Analisar o sujeito estudado ao contexto histórico das TDIC na educação com base nos estudos de Bourdieu e Paulo Freire, na perspectiva do Capital Cultural, Capital Econômico e da Pedagogia da Autonomia.

2- Investigar experiências de tecnologias na Educação no contexto escolar de diferentes países, relacioná-las as políticas educativas no Brasil e em Goiás e a importância da sua integração ao currículo de história do ensino fundamental sobre as políticas públicas e a nova BNCC.

3- Descrever as práticas didáticas do professor em sala de aula na disciplina de História, observando a utilização das TDIC na atual realidade escolar.

Devemos considerar que os objetivos específicos apresentados são importantes para a compreensão do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, em sintonia com a prática docente e a aprendizagem dos alunos na disciplina de História. Contudo, é desafiador estabelecer esse vínculo com as ferramentas tecnológicas sem uma formação continuada

direcionada aos professores em serviço, perante as mudanças e exigências da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **Estrutura da pesquisa e Coleta de dados**

A questão de investigação que estrutura a pesquisa está fundamentada na relação do trabalho docente com o uso das tecnologias disponíveis no contexto escolar, com a seguinte pergunta: Como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação desenvolvidos na escola tem contribuído para a prática do ensino da História, nas turmas finais do Ensino Fundamental?

Em virtude do questionamento apresentado este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Educação, Instituições e Políticas Públicas – EIPE” do Programa de Pós-Graduação de Educação da FacMais. Creswell (2010, p. 43) define a abordagem qualitativa como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ainda, a pesquisa é qualitativa descritiva, expressa elementos encontrados em conjuntos de técnicas<sup>2</sup> práticas de produção e coleta de dados. Os principais procedimentos qualitativos focam em amostragem intencional, coleta de dados abertos e análise de textos. Considera-se um ambiente natural para coleta de dados, onde o pesquisador é o instrumento-chave.

A pesquisa qualitativa por Bardin (2016), requer uma análise de conteúdo mediante observação sistêmica que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve análise documental da unidade escolar, como por exemplo, o plano anual da disciplina, plano quinzenal e o currículo simplificado, com levantamento de dados por meio do questionário de opinião com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e que estimulem a compreensão.

A estrutura do trabalho expõe uma introdução que tem por finalidade o enquadramento da proposta de pesquisa relacionada ao uso das TDIC. No primeiro capítulo, buscamos fazer um registro das discussões teóricas,

---

<sup>2</sup> (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 222)

intercalando com a importância da escrita para as civilizações antigas e sua relação atual com o desenvolvimento da comunicação. Com a intenção de expor as privações da cultura digital em relação ao acesso das tecnologias no ambiente escolar, realizamos uma abordagem sociológica a partir do conceito de “capital cultural” sobre o ensino de história e as novas tecnologias no “chão da escola”.

No segundo capítulo discutimos a cultura digital e o consumo acrítico de conteúdos massificados e disponíveis na internet em outros países e comparamos o uso das tecnologias no contexto nacional, associada às políticas públicas e às exigências da BNCC. Apresentamos uma análise bibliográfica para compreender as informações apresentadas, os problemas enfrentados e experiências que contribuíram para o trabalho docente com alunos imersos num fluxo de informações intenso, que nem sempre se constituem em conhecimento significativo.

E no terceiro capítulo, é apresentado os resultados da observação, juntamente com a análise documental (planos/planejamentos quinzenais) e questionário de opinião que visam a compreensão das estratégias didáticas utilizadas pelo professor com base em sua vivência pedagógica. Essa análise foi realizada priorizando a voz do professor sobre o ensino na disciplina de história nas séries finais do ensino fundamental e as estratégias utilizadas pela escola para atender alunos e professores sem conectividade no contexto da pandemia.

## **CAPÍTULO 1: APRENDIZAGENS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que se operam no interior da família (...) contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família (BOURDIEU, 2002, p.14,15).

O presente capítulo expõe o enquadramento situacional da pesquisa, com informações sociais e econômicas do município de Aparecida de Goiânia – GO. Uma análise sobre o Ensino de História no contexto da Pandemia e a inserção das tecnologias nas escolas públicas, que necessita discutir a teoria do Capital Cultural e do protagonismo de professores e alunos diante das dificuldades de acesso à internet como proposta de prática, didática e inclusão social.

Para Bourdieu (2002), a questão dos privilégios determina as potencialidades de cada indivíduo, isso ocorre pelos “mecanismos de transmissão” e são considerados a frente por “mérito escolar”. Nessa perspectiva, apresentaremos uma relação entre as oportunidades que surgem para os que têm acesso a internet, ou seja, ao capital econômico e com a prática da expansão das TIDIC nas escolas públicas.

### **1.1 LÓCUS DA PESQUISA**

Valorizando o problema central da pesquisa, o enquadramento situacional do presente estudo acontece no município de Aparecida de Goiânia - GO, na Região Metropolitana de Goiânia, situada a 18 quilômetros do centro da Capital do Estado. Segundo o censo de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup>, Aparecida de Goiânia tem população estimada de 590.146 pessoas e com densidade demográfica 1.580,27 hab./km<sup>2</sup>. Nos aspectos sociais e econômicos, o número de habitantes instiga uma reflexão sobre o acesso e permanência das crianças e adolescentes matriculadas no município, pois a educação é o lócus da investigação da pesquisa.

---

<sup>3</sup> IBGE - <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/aparecida-de-goiania.html>

A pesquisa ocorre em escola pública, unidade escolar que estudei de 1996 até 1998 e agora tenho a honra de retornar enquanto pesquisadora. O colégio se encontra localizado na Rua São Domingos, nº 06 – Setor Central, no município de Aparecida de Goiânia - GO. O sujeito histórico pesquisado é o professor de história citado no Apêndice-B (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor) e sua prática abarca três turmas de nonos e duas turmas de oitavos. Isso corresponde a 132 alunos das séries finais do Ensino Fundamental do turno vespertino, juntamente com o professor da disciplina. A responsabilidade geral observada para esse grupo de alunos destina-se para três profissionais da educação básica: o diretor da unidade escolar, o professor e a coordenação pedagógica.

O professor de História dessa Unidade Escolar (U.E.) tem formação na área e experiência na rede pública e privada de ensino, tem uma jornada de trabalho muito elevada, com a carga horária semanal de 60 horas, divididas em dois turnos. No contexto atual é exclusivo da rede estadual de ensino, mas anteriormente, além das 60 horas na escola pública, o professor trabalhava na rede particular de ensino. Assim como a coordenadora pedagógica e o diretor do colégio, todos os três funcionários citados nesse trabalho são professores efetivos da Secretaria Estadual da Educação de Goiás há mais de vinte anos.

Atualmente, a população do município acompanha um desenvolvimento econômico, que segundo o IBGE representa uma melhora na qualidade de vida dos moradores e três fatores contribuíram para esse levantamento. São eles: longevidade da população, renda e educação<sup>4</sup>. O colégio em estudo recebe os filhos da classe trabalhadora do município, grande parte são oriundos de famílias que sofrem com os impactos da desigualdade social da região metropolitana e outra característica se refere ao número de alunos que vieram de outros estados brasileiros, juntamente com seus pais em busca de melhores condições de vida.

## 1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A INTERNET

---

<sup>4</sup>Informações disponíveis em: <http://www.aparecida.go.gov.br/aparecida-se-aproxima-dos-100-anos-com-qualidade-de-vida-e-desenvolvimento>

A internet no Brasil se tornou popular no início da década de 1990, comportamentos sociais foram alterados gradativamente, a forma de se comunicar e de obter informações apresentava-se como um desafio para o novo cenário educacional. Durante muitos anos da história do Brasil, a formação educacional e cultural do nosso povo esteve pautada por interesses da classe dominante, e romper com essas estruturas representava avanço, porém, as desigualdades de acesso aos novos aparatos tecnológicos era ideia longínqua.

A política educacional brasileira e a reforma na educação da década de 1990 surgem no contexto de crises e mudanças, oriundas dos organismos internacionais que determinavam exigências diretas aos países em desenvolvimento, um novo cenário da política educacional que avançaria o setor econômico e tecnológico, desenvolvendo a política do neoliberalismo com o intuito de agregar valores ao financiamento público e a continuação do capitalismo cada vez mais informatizado. Entre teoria e prática no discurso dos organismos internacionais, observam-se os interesses reais analisados por Charlot (2005):

[...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 143).

As incoerências questionadas acima pelo autor analisam as questões culturais na educação, e a importância da consciência cidadã para a formação de crianças e adolescentes, que o neoliberalismo não atribui à essa formação um espaço garantido na escola pública. Por este motivo, a formação de professores, deve considerar os conhecimentos básicos sobre a legislação educacional no Brasil, pois é imprescindível que estes discutam as mudanças nesse cenário, sem trabalhar a crítica política e social do seu país diante as desigualdades e os desafios da práxis.

A expansão do uso dessas tecnologias representou um grande fluxo de informação e atingiu as escolas públicas e privadas, sendo considerada uma

estrutura para conseguir mais alunos, pois o uso das tecnologias, seria em teoria, capaz de oferecer condições de acesso aberto para todos. No entanto, essa busca está caracterizada também pela precarização do sistema de ensino, aos menos favorecidos nos aspectos econômicos e sociais desses indivíduos que buscam uma formação nessa área.

Historicamente, o termo tecnologia nos direciona à rápida aceitação do progresso associado à qualidade de vida, mas por outro lado, relacionar o desenvolvimento da tecnologia com a educação requer estudo sobre os resultados apresentados do processo da aprendizagem real ou formal de uma sala de aula. Dentro dessa questão, as mídias digitais vêm alterando a vida das pessoas e suas relações interpessoais, inclusive no ambiente escolar, essas mudanças acontecem por meio da interação entre professores e alunos com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer o papel do professor enquanto mediador do conhecimento no ato pedagógico crítico no contexto da cultura digital, no qual nos encontramos imersos. E a crise expressa na função do professor e as novas possibilidades de vivências de tempo, espaço, corpo entre uma escola fechada em si mesma, que contrasta com as redes virtuais que clamam por atualização permanente, instiga-nos a investigação dos motivos desse comportamento contraditório por parte dos professores e da escola.

A escola, enquanto instituição social estabelece interdependência com a realidade social em que está inserida, reproduzindo, readaptando e absorvendo as influências externas de outras instituições em sua função social, que é promover a educação de crianças, jovens e adultos. A escola deve promover intervenções pedagógicas que atualizem essa relação, e promovam a inclusão social face aos desafios atuais com o auxílio das tecnologias digitais.

A comunicação está cada vez mais relacionada à língua digital, por isso o nosso interesse em analisar o fluxo constante da informação em que estamos imersos, pois assim como destaquei anteriormente, tenho notado que na escola o consumo passivo e acrítico de informações nem sempre se reveste em conhecimento crítico do educando.

Essas transformações, promovidas pela intensa conectividade com as novas tecnologias, são percebidas no modo de pensar e fazer educação, assim



como nas transformações no modo de trabalhar, comunicar e aprender, o que deveria se refletir nas práticas escolares. No entanto, quase sempre ficamos aquém nas escolas públicas, tanto em termos de infraestrutura, quanto de práticas pedagógicas interconectadas com essa realidade.

A invenção da escrita ao longo da história se constituiu pela metamorfose dos conceitos desenvolvidos e mesmo assim pode ser caracterizado como uma invenção recente, sempre em movimento por operar diretamente a inteligência humana. O alfabeto possibilitou os primeiros registros históricos das grandes civilizações e a imprensa marca a expansão desse processo revolucionário, por apresentar informações aos leitores e contribuir na formação dos cidadãos.

Destacamos que a cultural digital, segundo Lévy (1999) possui status de revolução, a quarta revolução da comunicação humana, onde as três primeiras seriam a invenção da escrita, do alfabeto e da imprensa. Essa abordagem estabelece relação atual sobre a cultura digital nos diversos espaços: conceitos de cibercultura e ciberespaço que são centrais na obra deste autor e dele derivam todas as suas reflexões:

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o 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. 17).

O autor e pensador contemporâneo em sua visão a respeito da comunicação digital expõe que a inteligência coletiva pode ser ampliada por meio do acesso aos ambientes virtuais, estabelece relação de constante interação entre cibercultura e ciberespaço. Sendo meios de comunicação que surgem mediante o uso da internet como um elemento novo de exploração, considerado a principal infraestrutura desse processo. Transpondo seu raciocínio para as práticas pedagógicas, não tratamos apenas do espaço da sala de aula enquanto infraestrutura da escola.

Sociologicamente observa-se que a internet muda drasticamente a vida de cada indivíduo, sendo um fenômeno novo, exige uma reflexão necessária, pois estamos na sociedade da informação, mas envolvidos no consumo acrítico dentro da mídia cibernética, com conceitos voltados para a compreensão dos

fenômenos de comunicação e produção dessa informação, e do conhecimento esperado.

Lévy (2003, p. 28), destaca que “a inteligência coletiva é inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. O autor compreende e reconhece que as habilidades individuais podem favorecer o convívio coletivo, voltado para a aprendizagem das disciplinas escolares. Essa coordenação dos inteligentes ocorre com o uso consciente das tecnologias de informação e comunicação, como um plano global além do conhecimento cognitivo.

Um conflito ritualístico se instaura entre a cultura da escola - que proíbe o uso de celulares e demais aparatos tecnológicos em sala de aula por parte dos alunos, cada vez mais imersos no consumo massivo da cultura digital - e o professor, que exerce seu trabalho pedagógico.

### 1.3 ENSINO DE HISTÓRIA ANTES DA PANDEMIA: TDIC E O CAPITAL CULTURAL

O processo da educação formal, informal e não formal define a trajetória da vida de uma pessoa pelos desafios ou até mesmo pelos privilégios sociais pré-existentes, e ao relacionar com o Ensino da História e suas evidências no conhecimento escolar, acredita-se na contribuição para a formação de alunos e professores atuantes com um projeto de sociedade, com cidadãos historicamente conscientes das engrenagens do sistema. Todo encaminhamento realizado para que a atuação do docente tenha resposta positiva é pautado por sua formação, conforme exposto a seguir:

A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

Nesse caminho, as diferentes faces desse processo são analisadas por alguns conceitos históricos, por meio da obra da autora Bittencourt “O Saber Histórico na Sala de Aula”, em que a formação do historiador é estabelecida com a graduação e depois disso, a excessiva carga horária de trabalho e as obrigações burocráticas somam para a reprodução massiva de conteúdos de história. Em seguida, alguns conceitos sociológicos de Bourdieu contribuem para analisar a influência do capital cultural no “chão da escola” em relação à prática docente, a aprendizagem dos alunos que cursam o Ensino Fundamental e ao acesso dos mesmos a tecnologia digital de informação e comunicação como suporte pedagógica da disciplina de História.

O estudo da historiografia aplicado ao conteúdo trabalhado em sala de aula apresenta alguns descompassos em relação aos textos oficiais, são questionamentos frequentes ao associar a utilização das fontes históricas sobre as finalidades oriundas da escolha dos livros didáticos, até a utilização dos acervos digitais nas atividades de ensino de História na Educação Básica. No entanto, para isso é preciso compreender a importância da família na educação dos filhos, seus diferentes perfis socioeconômicos, as políticas públicas educacionais e a importância dos livros didáticos destinados a formação escolar.

Como mercadoria consumível na Escola, o livro didático é uma ferramenta essencial ao estudo das ciências humanas na formação teórica das crianças e adolescentes das escolas públicas e privadas. Em muitos livros observa-se uma fonte específica para um texto ou até mesmo um capítulo, isso reduz as problematizações voltadas para as fontes históricas, sem a comprovação das afirmações e a reprodução da verdade inquestionável na História.

Nesta direção, a dinâmica de escolha dos livros didáticos apresenta-se muitas vezes pela contradição das interpretações e fontes históricas com a exploração mercadológica das grandes editoras no Brasil. Tal descompasso, revela interesses políticos da compra e venda devido as políticas públicas que garantem a sua compra e distribuição para todos os alunos. Dessa forma, Batista ressalta um importante argumento que:

O livro didático desenvolve importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura (BATISTA, 1999, p. 534).

A importância atribuída ao livro didático como suporte bibliográfico do trabalho docente em sala de aula, expõe que a compreensão do Ensino da História associado as fontes apresentadas e ao acervo digital explorado durante as aulas, necessitam de atenção quanto a sua produção e a valorização da nossa diversidade cultural. Lembrando que algumas produções se mantêm no mercado mesmo considerado um material mais conservador, comparado às reformulações das edições e que os aspectos políticos e econômicos têm maior destaque comparados as questões culturais.

Neste sentido, foi aplicada uma pesquisa bibliográfica com base nas obras de Bourdieu sobre seus conceitos sociológicos para pensar a educação e suas tecnologias em referência ao Capital Cultural e algumas reflexões sobre Paulo Freire, na obra a Pedagogia do oprimido. As contribuições bibliográficas e clássicas de Pierre Bourdieu conduziram o trabalho, pautados nos conceitos de capital cultural, *habitus* e violência simbólica. Tais fatores são determinantes para analisar o papel da escola na sociedade e que por sua vez, estabelece em sua natureza uma reprodução das desigualdades vividas fora dos muros da escola, como uma herança cultural, sendo o mais valioso, considerada cultura legítima, sem perceber, preocupar com os fatores internos que contribuem com o desempenho escolar.

A intuição para a produção de Bourdieu se refere ao conceito de “ideias puras” na educação, ou seja, essa definição problematiza a discussão de que tais ideias puras não existem, pois são influenciadas a partir da vivência do indivíduo, da sua experiência social ou da influência do Estado no campo educacional. Esse caráter inovador e multidisciplinar é observado pela repercussão dos estudos em diversas áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais.

A área de Bourdieu tem sua contribuição científica por possuir uma função crítica do funcionamento social. Sendo capaz de restituir a prática humana interpretada de múltiplos olhares, entre eles os sistemas simbólicos. No entanto, o sociólogo deve apreender os instrumentos metodológicos para

analisar os fenômenos sociais com a racionalidade dos fatos, exige do pesquisador distanciamento afetivo do objeto de estudo.

A abordagem metodológica proposta pelo autor é conhecida como praxiológico, que relaciona o subjetivismo, que explica a possibilidade de apreensão imediata da existência vivida do outro e o objetivismo que confirma uma ruptura imediata com a experiência.

Segundo o autor, o mundo social é conhecido teoricamente pelo conhecimento fenomenológico, pelo conhecimento objetivista e o conhecimento praxiológico. O legado intelectual de Bourdieu reúne esquemas interpretativos múltiplos, extraídos do conjunto do patrimônio internacional de Ciências humanas e sociais.

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Nessa perspectiva, Bourdieu apresenta um modo de conhecimento teórico do mundo social, considerado o pesquisador das desigualdades sociais e influenciado por diversos autores das ciências sociais e humanas. O autor faz provocações as doutrinas que parecem inacessíveis aos não-eruditos e a domesticação das massas. A abordagem crítica do autor não se assemelha com a linha tradicional de análise marxista, que explica os fenômenos políticos como simples manifestações dos processos socioeconômicos e das relações entre as classes. O mundo social não pode ser definido pelo determinismo econômico de classe e dos aparatos tecnológicos disponibilizados, pois o mundo social se resulta no pensamento e ação das estruturas sociais.

Levar a sério a noção de estrutura social supõe que cada classe social pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por seu afetada pelas relações que à unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui propriedades de posição relativamente independentes de propriedade intrínsecas como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condição materiais de existência. (BOURDIEU 2007, p. 34)

Relacionando com o tema proposto, a escola deve acolher e não excluir em suas práticas, como por exemplo, quando a escola propõe uma avaliação pautada na produção de texto, o efeito denunciado na reprodução se torna evidente, se preocupa em premiar os destaques em resposta a uma avaliação, pode se atribuir a um dom da escrita, mas isso está relacionado a vivência fora da escola e ao acesso das tecnologias digitais que esse aluno tem. No entanto, muitos são considerados medianos e aqueles mais distantes considerados medíocres pela falta de resposta mínima, sendo a disparidade entre o que a escola promete e o que ela realmente faz é reforçar as desigualdades e apresenta a miséria do mundo e uma representação da ideologia dominante.

Se reunirmos o discurso competente da organização e o discurso competente dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois aspectos hoje indissociáveis no modo de produção capitalista: o discurso da organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence. Na medida em que essa ideologia está fundada na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico científico, este se torna o lugar preferencial da competição entre indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais. Isso se manifesta não só na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade como organização destinada não só a fornecer diplomas, mas também a realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa. (CHAUÍ, 2014, p.58)

O esboço dessa realidade pós-moderna permite compreender os fundamentos da educação na teoria do capital humano e que segundo Bourdieu, a especificidade desse assunto no estudo proposto é percorrer um campo minucioso da pesquisa científica e da crítica social proferida por seus estudos em relação ao capital cultural que rompe com o conceito do Capital Humano, pois o alto custo da educação se torna um muro de contato com as classes sociais mais pobres.

Bourdieu é um dos autores contemporâneos responsáveis pela elaboração de alguns conceitos que influenciaram ao distinguir com maior rigor e clareza todo o campo da sociologia, valendo ressaltar mais uma vez quais destes continuam a iluminar o campo empírico: capital cultural, simbólico, campo, habitus, dentre outros. Sendo o de habitus o que possui maior alcance

e/ou significação devida sua ênfase à compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade.

Para ele o conhecimento é racional, mas também empírico, não sendo fruto nem de um racionalismo exacerbado – intelectualismo puro - e nem de um empirismo radical – leva a artefatos, e não aos fatos. A Sociologia deve levar em consideração tanto a Objetividade quanto a Subjetividade. A construção do objeto é sempre um processo que está vinculado a uma perspectiva racional e uma perspectiva empírica. A compreensão do conceito científico habitus, constrói uma inquietação em relação a prática pedagógica no processo de pensar a educação no Brasil referente as relações da aprendizagem ou não no ambiente escolar.

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de habitus. Os indivíduos "vestem" os habitus como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las (BOURDIEU, 1983, p. 75).

A palavra de origem francesa "expertise", que significa experiência e consiste no conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos, define com excelência o olhar do autor. Compreende-se o papel estabelecido pelo professor diante da sua turma, pois o profissional necessita estabelecer sua identidade de sujeito perante o coletivo, com contrato didático e pedagógico.

Alicerçada no argumento de Bourdieu para compreender habitus é importante considerar outro conceito das relações sociais caracterizada por violência simbólica. Esse processo ocorre como a naturalização das coisas, mascara-se o ato pedagógico na ação aplicada ou não à violência simbólica. Abstrusa de ser observada, mas presente no ambiente escolar que visa a reprodução e considerada um dos problemas que interferem na aprendizagem daqueles postos como invisíveis na relação social.

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998b, p.53).

Bourdieu faz uma crítica à Hegel, para quem “Tudo que é racional é real, e tudo que é real é racional”. Para Bourdieu, o real é relacional, e não racional. É preciso pensar racionalmente – razão e experiência ao mesmo tempo. O objeto do conhecimento é algo construído, e não concreto.

O autor analisa a educação e demonstra que é permeada por inúmeras desigualdades, exercendo uma forte violência simbólica “sistematizando e descrevendo os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente” (BOURDIEU; PASSERON, 2014 p. 12).

Bourdieu desvendou o caráter desigual de acesso e permanência dos estratos mais populares às Escolas, ou seja, o capital cultural não é viabilizado universalmente. Dessa forma ele nos esclarece que os agentes públicos das instituições escolares obedecem a esses mecanismos para legitimar e promover a reprodução da ordem social que interessa ao sistema.

Analisando o conhecimento como campo de disputa de poder, a produção do francês Pierre Bourdieu (1930-2002) considerado com muita justiça um clássico para pensamento social ocidental, dedica-se em compreender as estreitas relações entre indivíduos e sociedade, e não apenas na ênfase de suas dicotomias. Inaugurou com sua teoria de campo social e seu conceito de habitus, uma nova forma de conceber os mecanismos de formação e reprodução social, esta última foi, aliás, em grande medida objeto de estudo de boa parte de sua produção.

Defendido como um dos mais importantes conceitos para compreensão de sua teoria social, Bourdieu define como habitus um conjunto de disposições sociais internalizadas individualmente que moldam as percepções, os sentimentos e as ações de uma pessoa em "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (BOURDIEU, 1983, p. 65). Criado a partir da interação do eu individual, da cultura do grupo e das instituições sociais, principalmente a família e a escola.

Neste sentido, a construção do habitus não se deve exclusivamente nem ao indivíduo nem ao ambiente ao seu redor, ao contrário, ele é criado na



interação das mentes subjetivas com as estruturas e instituições que circulam ao seu redor. Neste processo ao mesmo tempo em que há uma interiorização (individual) dos aspectos exteriores (costumes, valores, sentimentos, regras), há também uma exteriorização desse eu interior, à medida que o sujeito age de acordo com as probabilidades de ação dos demais agentes sociais.

A relação de reciprocidade, portanto, ao mesmo tempo em que as estruturas condicionam seus agentes, estas são também estruturadas por eles. Em tempo, vale aqui ressaltar que Bourdieu entende que este espaço de construção do habitus é também marcado por disputas e relações de poder entre os agentes que compõem e formam essas estruturas.

O ponto de partida da Teoria do Capital Humano é uma análise ampla e influente no aspecto das políticas educacionais alicerçadas no conjunto das leis que compreendem as políticas públicas mediante a realidade de cada unidade escolar e seu cotidiano das práticas educacionais e pedagógicas que cada indivíduo constrói em sociedade. Todo processo que permeia a organização escolar encontra-se suscetível as determinações das políticas públicas para a educação sem considerar as contradições de um país continental como o Brasil.

A reflexão sobre o conceito e a prática política nas relações de poder, seja direta ou indireta, permite o esclarecimento das ações políticas além do momento eleitoral do nosso país. A complexidade de compreender e aceitar a multiplicidade de significados ao termo política, envolve o conhecimento histórico e sua atribuição na vivência de cada pessoa.

O processo de maturação ideológica para o assunto em pauta se sustenta na clássica definição do termo política que vem do grego e da necessidade de administrar as cidades, ou seja, o espaço urbano necessitava de leis, de alguém para impor essas leis, de racionalizar a utilidade e o sentido das leis.

Atualmente o sentido das leis estão atribuídas a responsabilidade do Estado e historicamente diversos estudos foram feitos para as formulações teóricas com enfoque liberal e com enfoque marxista. Nesse raciocínio, as autoras destacaram três teóricos europeus considerados os fundadores do pensamento político e de contribuições plausíveis para compreender a construção do conceito burguês de Estado moderno, são eles: Thomas Hobbes(1588-1651) onde o Estado deveria garantir a paz e a ordem; John

Locke (1632-1704) defendia os direitos e as liberdades individuais mantidas e Jean Jacques Rousseau(1712-1778) que esperava do Estado a participação dos cidadãos nas decisões políticas, expressava-se a concepção democrática burguesa, a sociedade nasceria por meio de um contrato social necessário, pois os homens são naturalmente bons, mas a sociabilização é a culpada pela sua “degeneração”.

Em outro contexto histórico, surge a teoria marxista desenvolvida pelo clássico alemão Karl Marx (1818-1883) que ignora a concepção burguesa de Estado, pois analisa a constante luta de classes pela sobrevivência, onde o Estado desempenha o papel opressor das classes exploradas pela dominação política e econômica.

A hegemonia esperada nas diversas instâncias da sociedade civil não pode ser negligenciada pelos grupos sociais dominados, pois para as classes subalternas é interessante construir uma contra hegemonia, articulando nos sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, escolas e demais organizações sociais. É nesse processo que as políticas educacionais são orquestradas no espaço das políticas públicas de caráter social.

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de neodarwinismo social: são “os melhores e os mais brilhantes”, como se diz em Harvard, que triunfam. Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. (...) Para o sofrimento social, contribui em grande medida a miséria do desempenho escolar que não determina apenas os destinos sociais, mas também a imagem que as pessoas fazem desse destino. (...) Por que se passou do intelectual engajado ao intelectual descolado? Em parte, porque os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, mesmo que sejam dominados pelos dominantes, fazem parte dos dominantes. É um dos fundamentos de sua ambivalência, de seu tímido engajamento nas lutas. Eles participam confusamente dessa ideologia da competência. (BOURDIEU, 1989 p 35).

O dinamismo das políticas educacionais demonstra o seu caráter transformador mediante os interesses de um determinado grupo político e seu projeto de Estado e de governo. Com objetivo de garantir o poder dominante da classe social que detém os meios de produção, o controle midiático e outros interesses privados, porém lucrativos ao governo e seus asseclas. O caráter desigual de acesso e permanência dos estratos mais populares às Escolas, nos esclarece que os agentes públicos das instituições escolares obedecem a

esses mecanismos para legitimar e promover a reprodução da ordem social que interessa ao sistema.

Nessa perspectiva a ciência e a educação, principalmente a educação escolar, são encaradas como campos e disputa por poder. Em seu livro *O poder simbólico* (2001) Bourdieu leva em conta o compromisso de revelar as formas implícitas ou escondidas de dominação de classes nas sociedades capitalistas, defendendo a tese de que a classe dominante não domina por completo e não força os outros a se condescenderem com a dominação.

A educação analisada no “chão da escola” e vivida por grandes autores, entre eles, o mestre Paulo Freire (1921-1997), propõe uma prática pedagógica que não se submete a opressão e dominação no arrolamento entre professor e aluno. Na “Pedagogia do oprimido”, Freire direcionou um novo pensar a educação em meados do século XX, uma mudança possível nas teorias tornava um ideal de transformação política acontecer, um projeto que poderia retirar as múltiplas desigualdades apresentadas ao longo da história. Essa análise crítica incorporou a justiça social na ação pedagógica, com práticas que valorizam a liberdade humana e a sua responsabilidade social.

É aquela que precisa ser elaborada não para o oprimido, mas com ele, reconhecendo-os enquanto sujeitos que lutam por sua humanidade. Essa pedagogia deve fazer da própria opressão um objeto de análise, para que esses indivíduos reconheçam a realidade e se engajem na luta pela libertação. (FREIRE, 2005, p.34)

Desta forma, Paulo Freire explica que a pedagogia do oprimido fornece uma filosofia própria, ao comprovar que a prática pedagógica é uma ação que deve contribuir para que o oprimido se liberte das amarras ideológicas que freiam seus questionamentos em relação a sua própria condição social. São pessoas excluídas e ao mesmo tempo invisíveis no processo de humanização da vida, sendo marginalizadas nesse aspecto, mas aceitas e bem recebidas pelo sistema opressor para desempenhar funções, agindo contra sua criticidade e liberdade moral.

O legado de Paulo Freire é indiscutível a educação, uniu o local e o global, pois representava suas convicções com verdades e práticas reais para a aprendizagem e alfabetização de jovens e adultos. Questões contemporâneas apresentavam o cenário pedagógico do autor, que defendia a autonomia do educando no processo socioeducativo. Criar e recriar o espaço

escolar coletivamente, em função de reconhecer o protagonismo do educando e a importância da educação para libertar o oprimido.

[...] o oprimido, libertando-se, liberta o opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade, o papel da conscientização que, na Pedagogia do oprimido, supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em Educação como prática da liberdade. (FREIRE, 1992, p. 90)

No processo educacional, as diferenças em relação ao acesso cultural e de oportunidades por meio do poder econômico, foi o objeto de estudo de Pierre Bourdieu. Uma analogia de conceitos envolve diretamente os dois autores desse tópico. Falar em educação é compreender que as possíveis oportunidades de ascensão social passam essencialmente pelo processo educacional, em raras exceções, em casos de dons na arte, no esporte. A tão esperada mobilidade social almejada é esperada pelo retorno e esforço individual, mas não me refiro a meritocracia por entendê-la como uma justificativa do poder público dominante para isenção da responsabilidade social.

A mobilidade social pela educação deve ser democrática, reflexiva e libertadora, com a capacidade de tornar os desiguais em iguais, dentro das estruturas educacionais e com suas políticas de estado e de governo. Nota-se que o desafio é estabelecer uma educação de direitos para os cidadãos nas três esferas do poder, ou seja, poder federal, estadual e municipal. Deste modo, os projetos educacionais são implementados a partir de uma orientação vertical da sociedade e com sua implantação imposta pelos três poderes. Essa imposição comprova a violência simbólica, conceituada por Bourdieu e robustece sobre a ótica Freiriana, que defende o protagonismo do aluno e a relação de opressão no ambiente escolar.

Compreender a diversidade cultural, social e econômica brasileira, requer muito mais do que metodologias prontas, onde se espera um ambiente sem reprodução de técnicas prontas para ensinar. Compreendi que a escola deveria ser um espaço acolhedor das diferenças e da promoção do aluno, mas na verdade se torna palco da violência simbólica para os que sofrem violências todos os dias pela desigualdade social em que vivem.

“Não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o sujeito que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua condição de classe. (...) seu cérebro não pode ultrapassar seus limites (...) são levados aos mesmos problemas e as mesmas soluções a que são conduzidos (...) por seu interesse material e sua situação social.” (BOURDIEU, 2007, p. 189)

A educação reflexiva de Bourdieu esclarece os três estados do Capital Cultural, a apreciação desses estados contribui para o pensar crítico e não romantizado da educação e dos seus interesses medonhos por parte do governo em controlar a massa e mobilizá-la na sua ascensão social, ofertando aos mais pobres um acesso restrito ao conhecimento.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1979, p.2)

O primeiro estado do Capital Cultural, exhibe o Estado Incorporado, sendo que este consiste na incorporação de um capital cultural, oriundo do meio familiar, construída quase que inconsciente, porém cicatrizada para marcar o indivíduo, e sua base ideológica formada no primeiro momento no ambiente familiar. A origem econômica nesse caso é o fator dominante para que a criança tenha os melhores resultados na grade escolar.

O segundo estado do capital cultural é o Estado Objetivado, ligado diretamente ao objeto que representa a condição do aluno e os conhecimentos prévios que ele adquire na vida familiar pelo convívio, pois se apropria de privilégios através de condições físicas presentes em sua vida. Observa-se que o campo do conhecimento, das experiências, enfim da cultura, pode ser responsabilizado pela criação das condições que irão proporcionar a absorção do capital cultural incorporado.

“É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.).” (BOURDIEU, 1998a, p. 77)

O terceiro é o Estado Institucionalizado, refere-se diretamente a escola, pois neste estado o capital cultural é mensurado pela conquista do certificado “de conclusão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura,” (BOURDIEU, 1998a, p.77-78). Assim, cada unidade escolar certifica os “capacitados” para uma próxima etapa da vida estudantil ou para o mercado de trabalho, tornando-se a objetificação do capital cultural mediante um documento reconhecido pelo governo.

Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, (...) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (...) entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 1998a, p. 78-79).

Para diminuir as diferenças trazidas de fora para dentro do ambiente escolar e relacioná-las as TDIC é preciso considerar o Capital Cultural dos alunos na democratização do ensino e oportunizar o acesso à educação e a cultura, contabilizando cada realidade social. Amenizar essas diferenças é estruturar a educação, mas com a função de contabilizar o Capital Cultural de cada realidade social, buscando diminuir esta diferença que os certificados de conclusão acabam reproduzindo. Isto significaria à escola o caráter de unidade promotora das oportunidades para os portadores destes certificados.

“O emprego das TDIC constitui, hoje, a base para os desenvolvimentos científico e tecnológico da humanidade e é fator indispensável para a produção de conhecimento” (ALMEIDA, 2014, p. 22). Com as tecnologias digitais, a aprendizagem não se restringe a um espaço delimitado por paredes; elas possibilitam a criação, na rede, de distintos ambientes educacionais, por meio da interatividade com ferramentas digitais e da interação entre seus usuários (VALENTE, 2014). Isso é observado com a formação do professor de história e sua atuação diária na sala de aula:

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada

sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias. (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

Nesse sentido, podemos analisar que as mudanças no Ensino de História são apresentadas no “espaço simbólico” e nas relações objetivas e históricas, onde existem disputas entre os agentes por meio dos diferentes tipos de capital social, econômico, cultural, acadêmico que em suma se traduzem em um conjunto de recursos e poderes utilizados pelos agentes sociais.

#### 1.4 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Os desafios do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na Escola, como didática e de prática de ensino, apresentaram mais demandas aos professores em sua prática docente em função da pandemia do coronavírus (COVID-19 *Corona Virus Disease*, Doença do Coronavírus) e das medidas de distanciamento social recomendadas pelo Ministério Público e pelo governo do Estado de Goiás. As resoluções do Conselho Estadual de Educação instituíram o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) no sistema de ensino da rede estadual de educação e acatadas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás – SEDUC GO.

As provocações nesse momento são utilizadas para promover o debate em torno do uso das TDIC em meio à pandemia e ao acesso de professores e alunos, está expresso nas perguntas: “Em que medida o ensino remoto alterou o trabalho docente e quais foram seus impactos no ensino e aprendizagem dos alunos?” O que se percebe, entretanto, conforme Libâneo (2010) é a manutenção da tensão destes atores nas instituições escolares:

Com efeito, a escola continua sendo uma instituição em que as relações entre pessoas, especialmente entre o professorado e o alunado, são assimétricas. Mais ainda, no contexto escolar, mesmo que à primeira vista não se possa constatar, continua o exercício de poder de algumas pessoas e alguns coletivos sobre outros, como ocorre em outros contextos sociais. Esse autoritarismo se manifesta, entre outros aspectos, no próprio currículo e em sua concretização em matérias, em uma estrutura crono-espacial agrupamentos por aulas e matérias, horários etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 216).

Confirma-se nas palavras do autor, que existe a necessidade de reorientação do diálogo para diminuir essa rejeição mútua, permitindo perceber

as “brechas” para que a escola tradicional admita trabalhar de forma diferente da mera transmissão de conhecimentos e os alunos possam aprender.

A comunicação está cada vez mais relacionada à linguagem digital, por isso, faz-se necessário estudar o fluxo constante da informação em que estamos imersos, pois assim como já destacado, nota-se que na escola o consumo passivo e acrítico de informações nem sempre se reveste em conhecimento crítico.

Essas transformações promovidas pela intensa conectividade com as novas tecnologias são percebidas no modo de pensar e fazer educação, assim como nas transformações no modo de trabalhar, comunicar e aprender, o que deveria se refletir nas práticas escolares. No entanto, quase sempre ficamos aquém, tanto em termos de infraestrutura quanto de práticas pedagógicas interconectadas com essa realidade.

Por outro lado, a realidade dos alunos imersos no consumo massivo na internet, sugados pela cultura digital e apenas consumindo sem reflexão, estabelece o conflito e o drama social que nos leva a questionar: qual é o nível de consciência estabelecida pelo professor em sala de aula durante seu fazer pedagógico? Recorrendo a Paulo Freire é possível discutir esses níveis: consciência intransitiva, transitiva ingênua, transitiva fanática ou contextual.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2011, p. 80).

Nesse caso, a ação do professor é intervir na realidade e desenvolver a criticidade nos alunos, num processo transformador, “melhorando essa pessoa”, fazendo-o identificar e ressignificar as situações. Assim, define-se também a pedagogia do acontecimento, isto é, tudo que realmente é feito para conferir auto governança aos jovens, promovendo sua cidadania ativa.

Alunos e professores, enquanto sujeitos históricos, vivenciam um processo de transformação na aprendizagem através das tecnologias educacionais aplicadas ao ambiente escolar: o acesso à internet impõe-se e para que não haja rupturas entre ambos, é necessário o diálogo voltado para a orientação da cultura de uso desses dispositivos. O professor deve mediar



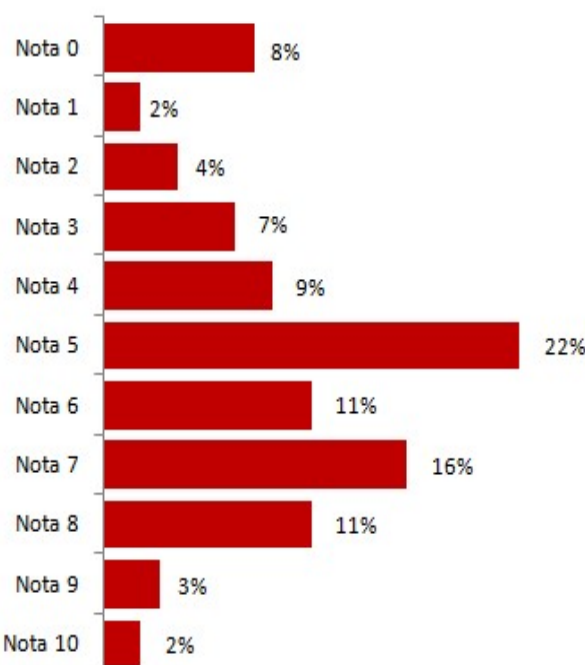
esse ensino crítico, para que o aluno seja capaz de desenvolver seu conhecimento a ponto de se posicionar diante dele com autonomia.

Os resultados do desempenho escolar são aferidos nas estatísticas que nem sempre representam a aprendizagem efetiva dos alunos, pois mantêm a lógica de dominação política, sendo que o poder funciona em rede e transita entre indivíduos sem a transformação da realidade (FREIRE, 2011).

Uma pesquisa on-line foi realizada pela revista Nova Escola em meados do mês de maio de 2020 com o título: “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”<sup>5</sup>. Um total de 8,1 mil docentes participaram pelo site da revista e os dados apresentados foram importantes para a compreensão do cenário a seguir, com os efeitos das desigualdades na educação em relação ao acesso à internet, a participação das famílias e a saúde mental dos professores, ou seja, a sua prática pedagógica no “novo normal”<sup>6</sup>.

Como se pode observar, os gráficos a seguir nas figuras 1 e 2, comprovam que o ambiente escolar apresentou alterações em suas estratégias pedagógicas para que as atividades escolares não fossem interrompidas:

**Figura 1 - Como os professores avaliam a experiência do Ensino Remoto**



<sup>5</sup> A pesquisa “A situação de maio de 2020 por meio de uma pesquisa online foram coletadas 9.557 respostas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1127/a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>

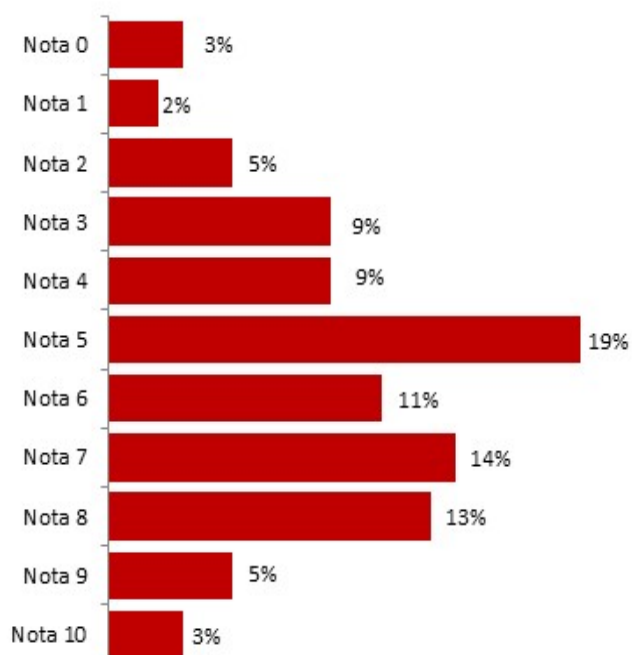
da entre os dias 16 e 28 de maio de 2020, através do site NOVA ESCOLA. Ao todo, foram coletadas 9.557 respostas de professores da Educação Básica. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1127/a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>

<sup>6</sup> O termo *novo normal* foi criado pelo empresário americano Mohamed El-Erian, em 2009, para falar sobre as consequências da crise econômica mundial daquele período. Desde então, a expressão tem sido usada para se referir a um momento após uma ruptura de grande magnitude. Disponível em: <https://negociossc.com.br/blog/o-novo-normal-o-que-e-expectativa-e-o-que-e-fato>

Fonte: <https://novaescola.org.br>

\*Escala utilizada para análise: 0-2 (péssima), 3-4 (ruim), 5-6 (razoável), 7-8 (boa), 9-10 (excelente).

**Figura 2:** Saúde emocional comparado ao período pré-pandemia



Fonte: novaescola.org.br.

Escala utilizada para análise: 0-2 (péssima), 3-4 (ruim), 5-6 (razoável), 7-8 (boa), 9-10 (excelente).

Quando o foco se refere à saúde mental dos professores, os dados<sup>7</sup> demonstram uma avaliação regular no período anterior à pandemia que se mantém quando estes avaliam a experiência de trabalho no ensino remoto. Em meio à pré-pandemia muitos professores relataram como péssimo o seu estado mental e com isso o estresse observado em todos os profissionais da educação, mas principalmente em mulheres pelo enfretamento das múltiplas

<sup>7</sup> Entre 16 e 28 de maio, NOVA ESCOLA realizou a pesquisa “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”, que contou com mais de 8,1 mil respondentes da Educação Básica. Destes, apenas 8% declararam se sentir ótimos ao comparar sua saúde emocional com o período pré-pandemia. Outros 28% a consideraram péssima ou ruim neste momento e 30% classificam como razoável. Nos comentários, entre os termos mais utilizados pelos professores para descrever a situação aparecem ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia. Fonte: SALAS, 2020.

atividades exigidas, como por exemplo, o cuidado com a própria família, a casa e os filhos.

A situação dos professores no Brasil durante a pandemia pode ser agravada até o final de 2020, pois algumas Secretarias Estaduais de Educação e algumas instituições particulares; organizaram calendários para o retorno das aulas presenciais em meados do mês de setembro, contrariando as recomendações dos COE – Centro de Operações de Emergências – que preconizam os protocolos de saúde pública durante a pandemia.

A revista *Olhar de Professor*<sup>8</sup> publicou uma pesquisa realizada em 2020, com o título “Ensino de História: estudos domiciliares em tempos de Covid-19”, que apresentou a experiência vivenciada pelos alunos com as atividades remotas das turmas de História de uma escola de Ensino Médio no município de Caucaia - CE. Essa pesquisa foi desenvolvida por Mônica Paula de Sousa Martins (Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA) e por Rosana Paulo de Sousa (Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul - FAPSS. Professora de Ensino Médio. E.E.M. José Alexandre).

Apontamentos importantes dessa pesquisa contribuíram para observar possíveis alterações no processo da aprendizagem e das limitações de acesso das plataformas digitais sociais como grupos de WhatsApp, sendo este o recurso adotado na escola para a entrega das atividades de História em estratégia remota de ensino. A seguir serão apresentados os resultados coletados por meio de questionários aplicados a 111 alunos de turmas de História:

**Quadro 1** - Os 10 itens do questionário elaborados com escala Likert (tendo na Análise dos Componentes Principais)<sup>9</sup> entre 1 e 5 pontos, variando de “discordo muito” a “concordo muito”.

Itens	Afirmações
-------	------------

<sup>8</sup> A Revista Olhar de Professor é um periódico acadêmico, de fluxo contínuo proposto pelo Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (Paraná, Brasil).

<sup>9</sup> Método donde se obtém grupos (componentes) principais a partir dos itens observados no questionário, onde “neste sentido, as variáveis observadas são consideradas as causas dos componentes principais.” (LAROS, 2005, 167).

Q01	Tenho conexão à internet fixa em casa.
Q02	Possuo computador para fazer as atividades domiciliares.
Q03	Participo das aulas on-line usando meu celular.
Q04	Recebo as atividades domiciliares pelo WhatsApp.
Q05	Existe um local em casa para fazer as atividades domiciliares.
Q06	Uso as plataformas on-line (Google Meet, Google Classroom, aluno on-line) sem dificuldade.
Q07	Participo nas aulas on-line sem me sentir ansioso.
Q08	Tenho concentração durante as aulas on-line.
Q09	Aprendo o conteúdo discutido nas aulas on-line.
Q10	Consigo fazer as atividades domiciliares enviadas.

Fonte: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15974/209209213642>

Desse modo, o questionário disponibilizado via WhatsApp, pelo serviço Google Forms, observou-se que, a pesquisa foi realizada com 33% dos alunos, dos 339 alunos matriculados. Outro ponto importante, é o fator socioeconômico, conforme Tabela 1, levantando-se um traço em cada fator, cujo perfil considerado para alunos nessa realidade é analisado qualitativamente.

**Tabela 1:** Cargas fatoriais de cada item do questionário e fatores resultantes da análise

Itens	Fator 1	Fator 2	Perfil
<b>Aprendo o conteúdo discutido nas aulas on-line.</b>	0,87		Autônomos
<b>Tenho concentração durante as aulas on-line.</b>	0,84		
<b>Participo nas aulas on-line sem me sentir ansioso.</b>	0,69		
<b>Consigo fazer as atividades domiciliares enviadas.</b>	0,60		
<b>Participo das aulas on-line usando meu celular.</b>	0,58		
<b>Tenho conexão à internet fixa em casa.</b>		0,71	Afetados
<b>Existe um local em casa para fazer as atividades domiciliares.</b>		0,64	
<b>Possuo computador para fazer as atividades domiciliares.</b>		0,64	
<b>Recebo as atividades domiciliares pelo WhatsApp.</b>		0,60	
<b>Uso as plataformas on-line (Google Meet, Google Classroom, aluno on-line) sem dificuldade.</b>		0,55	

Fonte: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15974/209209213642>

Assim, a tabela 1 considera como “autônomos” aqueles com menos acesso as ferramentas tecnológicas, porém, esse cenário não define um descompromisso, pois buscam entregar as atividades de História focados na aprendizagem. No entanto, o fator 2 apresentados como “afetados”, possuem maior acesso aos meios tecnológicos, mas revelam desmotivados com a plataforma de ensino e com isso, o rendimento tem um resultado negativo em relação ao empenho do professor de História.

Nesse contexto, evidenciamos uma disputa de narrativa entre diferentes setores da sociedade que buscam utilizar o discurso pedagógico do “novo normal”. Observamos nas duas pesquisas apresentadas os fatores que contribuem para que a exclusão digital ocorra mais uma vez, isto é, as dificuldades podem comprometer o desempenho nas aulas presenciais, mas é considerado maior nas atividades remotas. Para Santos (2020):

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p. 21).

A utilização das TDIC estabelece maior velocidade no processamento de informações, multiplica a capacidade de armazenamento e redimensiona a comunicação e integração de pessoas. Pondera-se, no entanto, que não se pode transmitir ou reforçar a ideia ingênua e simplista de que, pelo simples uso da tecnologia, os problemas da educação vão ser resolvidos, de que se está propondo uma pedagogia inovadora e mudando uma cultura. (ALVES, 2014). Dessa forma, aumenta a pressão e a sobrecarga de trabalho, aliada à insegurança por parte daqueles que conhecem e vivem o cotidiano escolar, face as desigualdades sociais de acesso à saúde pública e da infraestrutura das unidades de ensino.

## **CAPÍTULO 2: O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Nesse capítulo, o uso das tecnologias na educação será apresentado por meio do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)<sup>10</sup> que tem como objetivo agregar a pesquisa por meio do levantamento bibliográfico com inúmeros conteúdos científicos sobre Portugal e outros países. O uso das tecnologias na educação no contexto internacional, nacional e em Goiás em contextos e metodologias diferentes.

Essa revisão de literatura ocorreu com o levantamento do material para análise e comparação com o Brasil, sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação. Ao buscar os documentos no RCAAP foram utilizadas algumas palavras-chave: “TDIC na Educação”, “TDIC no Ensino de História”, “Ensino de história e tecnologias na África”. A pesquisa por documentos nesse repositório foi realizada nos dias 21 e 22 de março de 2021. Vejamos a tabela a seguir:

**Tabela 2** – Resultados do RCAAP

<b>Palavras-chave pesquisada</b>	<b>Documentos encontrados</b>
<b>TDIC na Educação</b>	<b>29 documentos</b>
<b>TDIC no Ensino de História</b>	<b>23 documentos</b>

<sup>10</sup> O Portal RCAAP é o agregador (meta-repositório) que reúne a descrição (metadados) dos documentos depositados nos vários repositórios institucionais, repositórios de dados e revistas científicas em Portugal. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/>

<b>Ensino de história e tecnologias na África</b>	<b>418 documentos</b>
---	-----------------------

**Fonte:** RCAAP

A metodologia do uso das TDIC na educação em Portugal e Angola serão apresentadas a partir dos principais resultados encontrados e a forma que foram pensadas, expondo um breve histórico do processo de instrumento das ferramentas tecnologias, o público-alvo e os resultados dessas políticas educacionais.

Dessa forma, os investimentos na Educação brasileira foram apresentados por busca de dados no Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR) que tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil; no Censo Escolar da Educação Básica de 2019; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED).

Os dados sobre o uso das tecnologias no espaço escolar do Estado de Goiás foram apontados mediante as informações da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/GO<sup>11</sup> e na pesquisa organizada em 2016: “Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação”<sup>12</sup>. Serão apresentados com objetivo de pontuar as medidas de implantação das tecnologias nas escolas e ao mesmo tempo reforçar a necessidade da formação de professores para o uso das TDIC.

## 2.1 TDIC NO CONTEXTO MUNDIAL

A competência digital dos educadores é expressa em sua capacidade de usar as tecnologias digitais de informação e comunicação não apenas para aprimorar o ensino, mas também por suas interações profissionais com colegas,

<sup>11</sup> Acessado: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/>

<sup>12</sup> Organização: Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Joana Peixoto, Rose Mary Almas de Carvalho. — Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

alunos, pais e outras partes interessadas nesse processo. Com o foco na aprendizagem significativa das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento profissional e para o bem coletivo com a inovação contínua no ensino, buscamos nesse capítulo apresentar um estudo teórico-metodológico sobre as TDIC no contexto mundial, nacional e estadual.

Com o material estudado e o tratamento de dados, dos contextos apresentados, foi possível utilizar a técnica de Bardin (2016), a Análise de Conteúdo, para analisar semelhanças e diferenças na estrutura das matrizes de outros países e as suas relações pedagógicas com as competências digitais. Diante do exposto, não foi necessário submeter esta pesquisa a Comitê de Ética.

Para Oliveira (2016), trata-se de um processo de análise da realidade com métodos e técnicas para compreensão do objeto de estudo. Para isso a abordagem será de caráter qualitativo, mediante o referencial teórico construído para explicar como o uso das tecnologias pedagógicas em outros países contribuíram para a pesquisa, no sentido de compararmos esses resultados associados ao trabalho realizado no colégio pesquisado.

Nesse contexto, com a crescente demanda da cultura digital, com o uso das TIC e TDIC no campo escolar, faz-se necessário pensar a educação no aspecto global. Por um lado, temos a necessidade de inovar as propostas pedagógicas para o ensino e por outro lado temos um abismo relacionado ao acesso dessa tecnologia, que reflete nas dificuldades enfrentadas por professores e alunos em qualquer lugar do mundo.

Analisar as propostas pedagógicas de dois países de continentes e culturas tão distantes enriquecem a pesquisa, pois o intuito é abordar a construção curricular das tecnologias de informação e comunicação desses países reconhecendo suas semelhanças e diferenças no processo de inclusão digital de crianças e adolescentes. Historicamente essa comparação expõe uma reflexão sobre as consequências do colonialismo português no continente africano. Angola por exemplo, conquistou a sua independência no dia 11 de novembro de 1975 e os efeitos dessa colonização estão presentes nas estruturas sociais e políticas dos dois países, sendo um enfraquecido pela exploração e o outro contemplado economicamente por esse processo.



As políticas educacionais em Portugal voltadas para as tecnologias em sala de aula foram iniciadas no começo do século XX, com o projeto “cinema na escola”, que representava a valorização das produções audiovisuais na educação. Silva (2001) afirma que essa iniciativa estava associada ao contexto de pós-guerra no continente europeu, e tinha o objetivo de promover formas e possibilidades de controle social devido ao clima de autoritarismo e censura vividos à época em decorrência do regime político ditatorial que restringia a comunicação em massa.

Durante anos, o Ministério da Educação desenvolveu estratégias para que o cinema na escola acompanhasse o desenvolvimento tecnológico do país e sendo assim, as escolas estariam interconectadas com a realidade política, econômica e social, com a inserção das novas tecnologias emergentes. A partir de 1985, Portugal adere a Comunidade europeia e novas exigências surgem para o país, e no cenário educacional não foi diferente.

Politicamente, o governo lusitano teria como desafio financiar recursos para a educação tecnológica, investir na formação continuada de professores e na modernização de infraestruturas educativas. Segundo Almeida (2008):

Como membro da União Europeia, Portugal assumiu sua Presidência em 2000, quando foi definida a Estratégia de Lisboa com os objetivos de, até o ano de 2010: transformar a economia para enfrentar a sociedade do conhecimento; garantir o crescimento econômico sustentável com geração de empregos e coesão social; e modernizar os sistemas de proteção social e de ensino (ALMEIDA, 2008, p. 30).

Desse modo, o século XXI iria colher os frutos desse investimento, mas por outro lado Silva e Osório (2009), apontaram que o ‘Projeto Minerva’ visava criar a ‘Cultura Minerva’, entendida pelos seus idealizadores como forma de pensar as tecnologias dentro das escolas, possibilitando a proximidade entre professores das unidades e investigadores universitários, contudo, pesquisadores atestam que o ‘choque tecnológico’ e a própria máquina não foram suficientes para mudar a natureza da educação’ (PEREIRA, 2011). Com o objetivo de aumentar o vínculo entre a escola e a tecnologia, foi criado Programa NÓNIO<sup>13</sup> - SÉCULO XXI que visava desenvolver práticas de multimídia entre alunos e professores, no ritmo crescente da internet nas

---

<sup>13</sup> A denominação deste Programa Nónio é uma homenagem ao inventor desse instrumento de medida de alta precisão, o matemático, geógrafo e pedagogo português Pedro Nunes (1502- 1578).

escolas que avançavam com práticas direcionadas pelo Ministério da Educação.

Com as políticas de incentivo, o governo elaborou Plano Tecnológico<sup>14</sup> com base em três eixos: ciência, tecnologia e inovação, articulados a metas e indicadores quantificados. Diante disso, notamos que o Programa “Nónio – Século XXI”, criado por interesse político, gerou expectativas para que a tecnologia educacional estivesse presente no ambiente escolar, mas um computador em cada escola não representa vencer todos os obstáculos. Muitos estudos buscaram preencher as lacunas que envolvem as desigualdades de acesso dentro e fora da escola.

Um estudo realizado pelo Departamento de “Avaliação Prospectiva e Planeamento<sup>15</sup>” do Ministério da Educação avaliou o uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores portugueses. Esse levantamento foi realizado com a colaboração do Centro de Competência “Softciências<sup>16</sup>” e do Grupo de Ensino e História das Ciências do Centro de Física Computacional da Universidade de Coimbra. Esse estudo revelou importância e vantagens com o uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de Ciências Humanas e chamou a atenção para os recursos limitados para professores e alunos, expondo que as dificuldades de acesso atravessam o mediterrâneo, mas a proposta para amenizar as disparidades é o diferencial no caso do governo português.

No que tange a pesquisa, observa-se que há um longo caminho a percorrer quando o assunto se refere ao uso das TDIC desenvolvida por professores, pois a resistência de muitos profissionais da educação é em resposta a falta de recursos. Analisamos os estudos da pesquisadora portuguesa Jacinta Paiva<sup>17</sup> que verificou a postura de professores e alunos

---

<sup>14</sup> Estas e outras informações sobre o Plano Tecnológico foram obtidas em 26.11.07 em: <http://www.planotecnologico.pt/pt/planotecnologico/o-que-e-o-plano/lista.aspx>

<sup>15</sup> Universidade do Porto - [https://sigarra.up.pt/cdup/pt/pub\\_geral.editora\\_view?pi\\_editora\\_id=1802](https://sigarra.up.pt/cdup/pt/pub_geral.editora_view?pi_editora_id=1802)

<sup>16</sup> Um consórcio para promover o uso de tecnologias informáticas no ensino das ciências - <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/41213/1/Softciencias.pdf>

<sup>17</sup> Jacinta Paiva - *As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino: o caso particular da Antropologia*, Tese de Mestrado, O Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação (programa “Nónio – Século XXI”) em colaboração com o Centro de Competência “Softciências” e com o Grupo de Ensino e História das Ciências do Centro de Física Computacional da Universidade de Coimbra lançou um inquérito no ano letivo 2001/2002 a uma amostra formada por 26707 professores, de 2499 escolas de todos os graus de ensino, à excepção do superior, das redes pública e privada, de Portugal Continental, tendo as respostas sido recolhidas entre Dezembro de 2001 e Abril de 2002. Os dados tratados estatisticamente e agora divulgados resultam da análise de 19337 questionários recolhidos, correspondentes a 72,4% dos inquiridos. Em 2000/2001, um estudo piloto, levado a cabo a

diante do uso das tecnologias em sala de aula, esse levantamento possibilitou reconhecer as diferenças e semelhanças entre esses dois grupos a partir de dois contextos: o pessoal e o educativo. Segundo a autora, o contexto pessoal estabelece mecanismos pessoais do uso da tecnologia e não pedagógico, e o contexto educativo colabora para a pesquisa, aprendizagem, o crescimento intelectual e a conectividade entre professores e alunos.

Outro apontamento da pesquisa é o fato de que a maioria dos professores portugueses da educação básica utilizam o computador para o planejamento pedagógico das suas atividades, pois consideram importante o uso da internet para aprimorar seus conhecimentos didáticos e assim promover ações dinâmicas em suas aulas, com a interação positiva dos seus alunos. O reconhecimento ao trabalho de formação continuada oferecido pelo Ministério da Educação foi identificado pelos professores como referência inicial e precisa na formação das tecnologias de educação e comunicação dos seus pares, pois contribui com a autoformação e com a orientação pedagógica com o mundo digital.

Nota-se que com a adesão da formação continuada voltada para as tecnologias, revelou que os professores declararam que compreendem a necessidade das tecnologias na educação e que os pontos positivos superaram os aspectos negativos relacionadas ao uso das tecnologias de informação. No entanto, outro grupo expressa que essas ferramentas podem atrapalhar se o objetivo for em relação a falta de meios técnicos e de recursos humanos específicos, pois é preciso ter um projeto definido para qualificar melhor os professores e que esse processo seja caracterizado como atenção diária sobre os resultados esperados.

No contexto atual das políticas educacionais em Portugal, a integração curricular das tecnologias<sup>18</sup> tem espaço no ensino básico como componente do currículo obrigatório, compondo o plano de estudos do 8.º ano e no 9.º ano de

---

nível regional, permitiu aferir o instrumento de notação e a metodologia do presente trabalho Departamento de Antropologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2001. <http://nautilus.fis.uc.pt/wwwantr/tm>

<sup>18</sup> Em 2002, por via das alterações produzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, foi introduzida a disciplina de “Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação” no ensino básico. A sua implementação no 9.º ano de escolaridade, viria a efetivar-se, pela primeira vez, no ano letivo de 2004- 2005 (Despacho n.º 5537/2005, de 15 de março). Em 2007, por via do Despacho n.º 16149/2007, de 27 de junho, foi estabelecido para o 8.º ano (“na carga horária relativa às áreas curriculares não disciplinares, preferencialmente na Área de Projeto”) um tempo letivo de noventa minutos para a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

escolaridade, com carga horária relativa as atividades propostas com o uso das tecnologias. Para Nóvoa (2014), o principal problema é que os professores não sabem como utilizar esses recursos em seu trabalho pedagógico. Falta-lhes uma vivência própria, não no plano pessoal, mas no plano acadêmico e profissional. Os programas de formação de professores têm falhado nessa missão. Com isso, avaliamos que a mudança pedagógica para o uso das tecnologias digitais ocorre pela insistência de muitos professores e gestores, que buscam dinamizar sua relação com as crianças e adolescentes.

No caso do segundo cenário, apontamos que houve uma reformulação na educação após o processo de independência de Angola, que aumentou o número de matriculados em todo o país. Com isso o sistema educativo angolano possibilitou uma melhoria significativa na qualidade de vida das crianças e jovens, investimentos na área educacional representavam ações diretas no combate à pobreza e ao analfabetismo.

“O sistema educativo português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola”. (NGULUVE, 2010, p.55). A organização do sistema educacional em Angola (1976), partiu da necessidade de mudança do sistema de educação herdado do colonialismo português, classificado como ineficiente, limitado, e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal. Nesse contexto, nota-se que as mudanças das infraestruturas escolares e o desenvolvimento do ensino técnico profissional e tecnológico promoveram debatidas questões sobre o uso consciente da tecnologia por parte de crianças e adolescentes, e o uso da tecnologia como elemento no processo pedagógico.

Um exemplo sobre o uso das TIC e distante da capital Luanda, se refere ao ano de 2019, um estudo de abordagem qualitativa sobre as tecnologias de comunicação utilizadas na educação por diversos professores angolanos, permitiu analisar o processo de formação inicial dos docentes das escolas públicas. Essa pesquisa foi desenvolvida no Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela (ISCED-Benguela)<sup>19</sup>, instituição de ensino superior da

---

<sup>19</sup> O ISCED - Benguela, instituição angolana de ensino superior, cujo objeto social é a formação inicial de professores para os ensinos básico e médio do sistema de ensino angolano, não pode ficar de fora de todas estas transformações, sendo necessário que procure acompanhar o passo das tendências internacionais relativas à educação em geral e à formação de professores em particular. Disponível em: <http://iscedbenguela.org/> . Acesso em 02 de abr. 2021.

Universidade Katiavala Buila (UKB)<sup>20</sup>. O trabalho denominado de “O papel das Instituições de Formação Inicial de Professores na criação e desenvolvimento de competências TIC: o caso do ISCED – Benguela”, será relevante para a compreensão internacional da temática que envolve o uso das mídias pedagógicas.

Segundo Zabalza (2004), defender a qualidade de ensino constitui uma grande responsabilidade dos nossos tempos, que deve ser aceita como um desafio a enfrentar pelas universidades, sobretudo pelas instituições de formação de professores. Isso comprova a importância do ISCED-Benguela, por formar futuros professores que irão trabalhar na região e que tenham formação inicial das TIC. Segundo Santaella (2010), apesar do interesse dos alunos pelas tecnologias e dos esforços estatais em promover a informática educativa, ainda existe muita dificuldade em incorporar as TIC nas práticas pedagógicas. Por essa razão, esse apontamento do caso de Benguela é reflexo de outras cidades de Angola, na qual as universidades devem abordar com seriedade a formação dos estudantes de licenciatura para as novas tecnologias em sala de aula.

Esta perspectiva é corroborada por Papert (1994), ao afirmar que:

A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor, oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até aos computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem. (PAPERT, 1994, p.6).

## 2.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO NACIONAL

A educação e suas tecnologias educativas no Brasil e no mundo estão formuladas dentro das exigências promovidas pelos avanços tecnológicos nos setores produtivos ocorridos nas fases da Revolução Industrial, que transformou as relações de trabalho, a vida social e a educação. Com isso, a “sociedade do conhecimento”<sup>21</sup> exige do sistema educacional brasileiro um

<sup>20</sup> A Universidade Katiavala Buila é uma universidade pública angolana que surge em 2009, da desintegração da Universidade Agostinho Neto, até então única universidade pública em Angola. O projeto de desintegração e descentralização, subdividiu Angola em regiões académicas abrangendo uma ou mais províncias. A UKB compete atender a II região académica, constituída pelas províncias de Benguela e Kwanza-Sul.

<sup>21</sup> Termo utilizado pela UNESCO desde o final da década de 1990, no contexto de suas políticas institucionais, para se referir às mudanças sociais determinadas pelo uso crescente de tecnologias. A

trabalho pedagógico que desenvolva nos professores as habilidades e competências no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

As alterações na composição dos currículos escolares e a forma de ensinar e aprender, representa uma resposta às demandas produtivas, surgindo assim, os modelos de educação: a Educação 1.0 é tradicional, o aluno aprende com o professor em um local físico, a sala de aula, utilizando livros, cadernos, lousa e giz; a Educação 2.0<sup>22</sup> é massiva e universal, voltada para a preparação para o mercado de trabalho, o aluno estuda em sala de aula e absorve conteúdos com o professor e realiza tarefas repetitivas em sala de aula. A Educação 3.0 ressalta o protagonismo dos alunos e seu envolvimento numa educação colaborativa, o ensino começa a ser realizado de forma híbrida, com a inserção de múltiplos recursos tecnológicos. A Educação 4.0<sup>23</sup> transforma o processo de ensino e aprendizagem: o importante não é o conteúdo em si ou as tecnologias, mas como e quem ensina em um processo de experiência em rede. Com o uso das TDIC no ambiente escolar, o governo brasileiro oficializa por meio de documentos a necessidade básica do professor conhecer e dominar as tecnologias de informação e comunicação.

Inicialmente, essas orientações complementares podem ser observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Política Nacional para Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (SOUZA; LINHARES, 2012). No estudo realizado por Nunes (2005), a pouca intimidade dos professores concluintes em utilizar TDIC no Brasil também se traduz em uma formação insuficiente. Portanto, sem uma formação tecnológica, aumentar o número de computadores na escola ou demais ferramentas digitais não resolve o problema, mesmo compreendendo as dificuldades enfrentadas em nosso país

---

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foram criadas em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em: [www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/](http://www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/)

<sup>22</sup> O termo Web 2.0 foi apresentado pela primeira vez por Tim O'Reilly para definir aplicativos utilizados na rede, que aproveitavam a inteligência coletiva dos usuários, propondo uma experiência de uso parecida com os desktops, na qual os softwares são disponibilizados na internet como um serviço, e a web, como uma plataforma (BRANCO, 2009, apud VANDRESEN, 2011).

<sup>23</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/209>

continental; relacionadas ao acesso da internet e a aquisição de meios tecnológicos por parte de professores e alunos

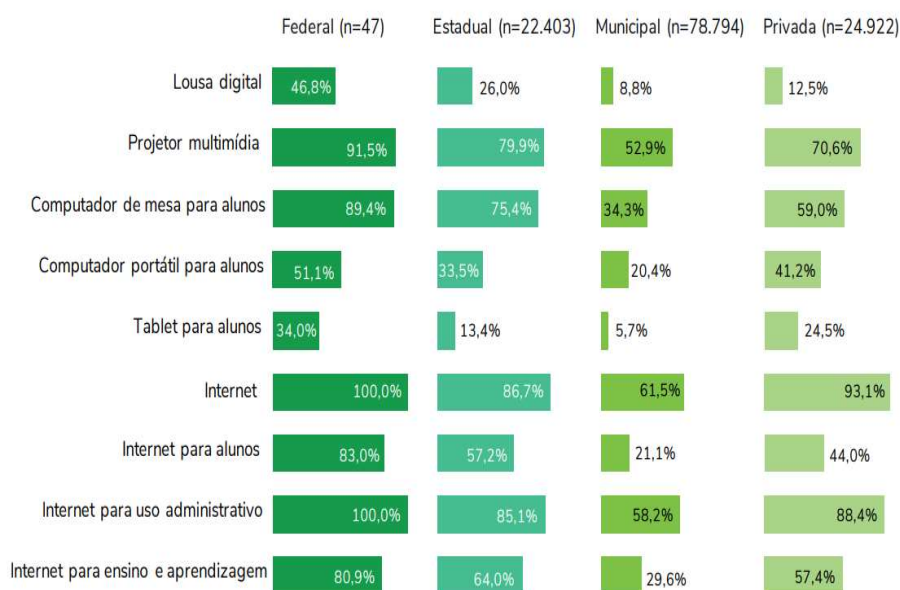
Em relação aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas brasileiras das séries finais do ensino fundamental, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) disponibilizaram um Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2019. Este resumo foi elaborado para cumprir a finalidade institucional de disseminar as estatísticas, os indicadores e os resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos de seus sistemas de informação.

Essas relações precisam estar em consonância com as novas exigências tanto do aluno, como do professor: “estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 143). Com base nas informações do Censo da Educação Básica, o resumo técnico, apresenta alguns recursos tecnológicos, que diretamente, expressam dados importantes sobre o uso das TDIC. Observamos que no Brasil, o uso da internet para o ensino e aprendizagem não satisfaz as novas perspectivas de professores e alunos inseridas na aprendizagem tecnológicas.

Diante dos dados apresentados na Figura - 3 e elaborado pelo Deep, nota-se que as desigualdades socioeconômicas continuam a marcar a escolarização brasileira, mudam os governos, repetem-se as carências denunciadas, integrar as tecnologias ao currículo continua sendo o grande desafio das escolas públicas em relação ao mundo digital. Dessa forma, Santos (2019), avalia que o professor deverá ir além do termo “inclusão digital, precisará de inclusão cibercultural<sup>24</sup>, como um ciclo histórico-social capaz de prepará-lo para fazer mais do que meramente subutilizar as potencialidades da web 2.0 e da mobilidade ubíqua”. O discente necessitará compreender a habilidade com computadores, mas também no entendimento do uso das TDIC nas práticas de ensino, de aprendizagem e da avaliação.

---

<sup>24</sup> Termo por Levy (1999, p.17) “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”.

**Figura 3 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental**

**Fonte:** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica<sup>25</sup>.

Dados do Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.BR) por meio do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC)<sup>26</sup>, cujos dados foram coletados entre 10 de setembro de 2020 a 1º de outubro de 2020, comprovam que metade dos usuários de internet menores 16 anos, com até o Ensino Fundamental, realizaram atividades escolares on-line (Figura 4).

**Figura 4 - Recursos Utilizados por alunos de Escolas Públicas entre 6 e 15 anos para acompanhamento de aulas ou atividades remotas**

<sup>25</sup>[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019).

<sup>26</sup> <https://cetic.br/pt/noticia/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>



## RECURSOS UTILIZADOS POR ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS ENTRE 6 E 15 ANOS PARA ACOMPANHAMENTO DE AULAS OU ATIVIDADES REMOTAS



Fonte: CETIC (2020)

Verifica-se que essa pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - Painel TIC COVID-19 - Edição 3 (2020), apresenta a situação do Brasil e suas tecnologias, ao comprovar que com todas as políticas educacionais para o uso das TIC, os materiais impressos entregues pela escola foram o segundo recurso de ensino mais citado em domicílios com alunos de 6 a 15 anos da rede pública. Medidas precisam ser tomadas para que o acesso aconteça de fato e os alunos possam ver a relação pedagógica entre a prática e a realidade esperada na educação pública.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS

A participação política dos cidadãos nesse processo de construção dos debates nem sempre é efetiva, por desconhecimento ou desinteresse, entretanto todos são impactados pelas consequências das políticas educacionais sancionadas e posteriormente implementadas nas escolas. Quando chegará esse futuro de resultados positivos na educação brasileira? O questionamento provoca a reflexão intencional sobre os investimentos feitos ou não na Educação do nosso país. Espera-se que o objetivo do governo brasileiro esteja além da expectativa de inserção do jovem no mercado de trabalho em resposta do financiamento da educação.

O modelo educacional e as estratégias de desenvolvimento de um país estão relacionados aos investimentos econômicos e da gestão política dos procedimentos atribuídos às áreas do conhecimento, da produção de ciência e tecnologias. Neste cenário de racionalidade dos gastos públicos, surgem diferentes prioridades que perpassam a educação, seja ela como instituição socializadora que dará bases para manutenção da ordem e progresso social, encarada como espaço para emancipação humana inseridos no modo de produção capitalista: uma escola alienadora e reprodutora das desigualdades sociais ou para transformação da sociedade.

As políticas públicas são intervenções no campo social que caracteriza vários setores da sociedade, uma diretriz voltada para resolver ou amenizar os problemas sociais em forma de financiamento, mediante planejamento estratégico e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado para atender as demandas sociais. São apresentadas como respostas aos anseios da sociedade e das lutas coletivas, isso é o exercício da cidadania em prática para resolver o problema público em diversas áreas. Para compreender esse cenário é necessário compreender que a implementação de políticas sociais ou educacionais não podem ser interpretadas como benevolência social, mas uma engrenagem no jogo político, onde a condição social se refere numa sociedade de classes e o poder do Estado.

A hegemonia esperada nas diversas instâncias da sociedade civil não pode ser negligenciada pelos grupos sociais dominados, pois para as classes subalternas é interessante construir uma contra hegemonia, articulando nos sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, escolas e demais organizações sociais. É nesse processo que as políticas educacionais são orquestradas no espaço das políticas públicas de caráter social. O dinamismo das políticas educacionais demonstra o seu caráter transformador mediante os interesses de um determinado grupo político e seu projeto de Estado e de governo.

Com objetivo de garantir o poder dominante da classe social que detém os meios de produção, o controle midiático e outros interesses privados, porém lucrativos ao governo e seus aliados. O caráter desigual do acesso e permanência dos estratos mais populares às Escolas nos esclarece que os agentes públicos das instituições escolares obedecem a esses mecanismos

para legitimizar e promover a reprodução da ordem social que interessa ao sistema. Por esse motivo, Kenski (2000) ressalta a seguir a inclusão social como característica importante na formação cidadã com ações do governo por meio de políticas públicas:

E inclusão social pressupõe formação para a cidadania, o que significa que as tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações de governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis. As tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal sorte que a educação mobilize a sociedade. (KENSKI, 2000, p.56)

Segundo a autora mencionada acima, a democratização de acesso das tecnologias de informação é caminho certo para que o debate crítico promova ações de conscientização sobre a formação da cidadania dos jovens em idade escolar e sua influência na integração da escola, a comunidade escolar. As novas tecnologias de comunicação e informação estão na nossa rotina, ampliando nossa visão do mundo tecnológico e do uso da linguagem que promove novos parâmetros éticos e novas perspectivas para apreender a realidade. Para que esse processo ocorra é necessário que o investimento no professor aconteça com políticas públicas voltadas para a formação continuada desse profissional. Valente (2003) analisa a formação docente relacionada as tecnologias digitais:

O desafio desta formação é enorme. Ela deve ser pensada na forma de um espiral crescente de aprendizagem, permitindo ao educador adquirir simultaneamente habilidades e competências técnicas e pedagógicas. No entanto, a preparação desse professor é fundamental para que a educação de o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação para incorporar também aspectos da construção do conhecimento pelo aluno, usando para isto as tecnologias digitais que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. (VALENTE, 2003, p. 17).

O desafio político para que essa formação continuada do docente aconteça é enorme, pois deve ser estruturada com objetivos específicos para o uso das TDIC para aprendizagem, permitindo ao professor desenvolver suas habilidades e competências sustentadas nos saberes tecnológicas e pedagógicas.

Outro teórico que analisa sobre essa questão, é Saviani (2013), o qual também é assertivo ao defender o lema do “aprender a aprender”, desloca o

eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse. Portanto, observa-se que na formação continuada dos professores, o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, e sim, assimilar determinados conhecimentos. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina, para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2013).

Nessa perspectiva, analisar a importância do professor mediante as mudanças enfrentadas no cenário atual, requer compreender que as políticas educacionais são atualizadas constantemente, como por exemplo, a reformulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui caráter normativo, uma vez que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, de forma a assegurar a todos os alunos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

O PNE é um documento normativo exclusivo da educação escolar, como apresentado no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>27</sup> que faz orientação pedagógica aos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Portanto, a versão final da BNCC foi apresentada em dezembro de 2017, como documento oficial do Ministério da Educação (MEC) para a orientação curricular das escolas públicas e privadas, no que tange a formação de professores, a elaboração do material didático, do processo de avaliação e da inserção dos processos básicos de tecnologias no currículo educacional. Nessa realidade, a competência digital apresentada pela BNCC orienta que docentes sejam levados a:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9).

Observa-se que ao trabalhar as competências digitais, o aluno desenvolva habilidades pedagógicas que contribuam para o uso consciente da tecnologia em rede, e que a inclusão digital ocorra com o objetivo de facilitar a vida pessoal e profissional no mundo da internet e seu campo vasto de informações. Nessa perspectiva, outras competências devem ser exploradas nas aulas de História do Ensino Fundamental e Ensino Médio com a Nova BNCC. O pensamento científico, crítico e criativo – História do Ensino Fundamental (BNCC) – Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições – e a Competência 1 da Área de Ciências Humanas do Ensino Médio (BNCC) – Analisar processos políticos, econômicos, sociais – correspondem porque objetivam investigar e elaborar questionamentos de forma científica a fim de compreender e posicionar-se criticamente.

Nesse sentido, uma comparação realizada com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada ao uso das tecnologias, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A figura 5 abaixo apresenta os TCTs como proposta da ação pedagógica em quatro pilares temáticos<sup>29</sup>:

---

<sup>29</sup> Conforme orienta o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 28. Disponível em: [Implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia\\_de\\_implementacao\\_da\\_bncc\\_2018.pdf](http://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf)

**Figura 5 - Temas Contemporâneos Transversais**



**Fonte:** Guia de Implementação da BNCC, 2018.

Observa-se que os quatro pilares expressos na nova BNCC faz alusão as demandas atuais relacionadas as transformações na nossa sociedade em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, reforçando mais uma vez o tema da pesquisa como fator provocativo aos desafios enfrentados por professores e alunos em relação ao acesso à internet na escola e fora dela.

Dessa forma, as dez competências são inseridas nos currículos, possibilitando com que as escolas estejam de acordo com a BNCC, pois trabalhar o pensamento por perspectivas diferentes é ensinar o educando a pensar e repensar suas ações perante os desafios da vida cotidiana. As competências gerais são: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; e Responsabilidade e Cidadania (BRASIL, 2017).

As competências gerais são trabalhadas nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a tecnologia deve estar nas mãos de professores e alunos para produzirem conhecimentos, por meio dos materiais midiáticos diversos, como por exemplo, na produção de vídeos, podcasts, reportagens, post para blog ou até mesmo apresentações de imagens. O importante é consumir e elaborar conhecimentos práticos por meio das

plataformas disponíveis, aliadas com as propostas pedagógicas por meio das TDIC. Com isso, promover a inclusão digital e auxiliar o aluno ao protagonismo que resultará em produções criativas, dinâmicas e autênticas.

## 2.4 TECNOLOGIAS NO ENSINO EM GOIÁS

Compreender o ambiente tecnológico no Estado de Goiás e os programas oficiais de integração das tecnologias à educação, requer alinhar importantes percepções pedagógicas, entre elas, a visão de professores da rede pública da educação básica sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação e a trajetória de suas práticas pedagógicas. Nesse processo, segundo documentos pesquisados, os programas<sup>30</sup> brasileiros que visam a inclusão digital são justificados para “garantir a disseminação e o uso das tecnologias da informação e comunicação orientadas ao desenvolvimento social, econômico, político, cultura, ambiental e tecnológico, centrados nas pessoas” (BRASIL, 2014).

Observa-se que a partir dos programas federais, Goiás inicia os projetos tecnológicos no ambiente escolar, mas os objetivos dessa implementação são considerados vagos, uma vez que não especificam os caminhos possíveis da formação de professores para o uso das ferramentas tecnológicas em resposta a aprendizagem do aluno. Conforme Santos (2013), esta postura evidencia os argumentos que traduzem a ideia de se investir em recursos tecnológicos para promover o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>31</sup> das escolas públicas brasileiras.

Bonilla e Pretto (2000, p.31) analisam que “o sistema educacional brasileiro tem sido utilizado como uma mera estratégia para a consolidação dos fins propostos por outras áreas, em especial a área econômica e a área técnico científica”. Nesse sentido, em relação ao ensino público, as formações de

---

<sup>30</sup> De acordo com o portal de governo eletrônico os 15 programas destinados a inclusão digital são: Banda larga nas escolas; Casa Brasil; Centros de recondicionamentos de computadores (CRCs); Cidades digitais; Computadores para inclusão; Oficina para inclusão digital; Projeto cidadão conectado; Programa GESAC; Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais; Programa de inclusão social e digital; ProInfo integrado; Redes digitais da cidadania; Telecentros; Territórios digitais; Um computador por aluno (UCA).

<sup>31</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado em 2007 pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

professores aconteciam por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) foram criados em 1997 a partir do Programa Nacional de Informática na Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1997) cuja proposta é promover a aplicação da informática na educação por meio da implantação de laboratórios em escolas públicas e da capacitação de seus professores. Os NTE tinham como atribuições a capacitação de professores multiplicadores e o suporte técnico para a integração das tecnologias às unidades escolares. Em 2012, os NTE<sup>32</sup> foram transformados em polos das Escolas de Formação, voltados para a preparação dos professores em todas as áreas do conhecimento e não apenas nos temas referentes ao uso das tecnologias na educação.

Tais políticas, sob o pretexto de incluir socialmente os alunos, por meio da inclusão digital, propõem que as ferramentas tecnológicas sejam adotadas como recursos pedagógicos (MORAES, 2006). Assim é notório perceber que as políticas estaduais de inclusão digital e do uso das TDIC é distante da prática encontrada como plano de governo, com isso está longe de alcançar o patamar da sociedade em rede, com a almejada difusão do conhecimento em larga escala, como propõe Guerreiro (2006).

Essa situação foi apresentada na pesquisa “Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública de educação básica do estado de Goiás”<sup>33</sup>, na qual foram entrevistados 76 professores da rede pública na educação e suas práticas pedagógicas. Essa pesquisa foi desenvolvida em 23 unidades de ensino, sendo municípios de Goiás que implantaram os primeiros NTE, e os professores entrevistados<sup>34</sup> foram selecionados pelo uso das tecnologias a partir das formações de programas do MEC em parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

---

<sup>32</sup> Em 2015, o NTE voltou a compor o organograma da então Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte com definições de ações para 2015-2018

<sup>33</sup> Pesquisa realizada pelo Kadót - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação, com financiamento pelo CNPq: Edital Universal nº 14/2012.

<sup>34</sup> As entrevistas coletivas foram pautadas em quatro temáticas: 1) o processo formativo (os cursos realizados), 2) a experiência e a prática didático-pedagógica com uso de tecnologias, 3) a prática de uso das tecnologias e 4) a visão docente quanto à função da tecnologia na educação.



Pelas razões até aqui levantadas, a tecnologia em sala de aula apresenta uma duplicidade em seus objetivos, a morosidade da sua implantação reflete a educação neoliberal e seus interesses próprios para o trabalho. Segundo Oliveira (2016, p.55), “a tímida inclusão não oferece aos sujeitos meios para lidar com a realidade concreta da vida em sociedade, visto que não se busca discutir suas contradições, dilemas e incertezas e sim inserir de forma direta os aparatos técnicos”.

Sendo assim, observa-se que nenhuma atividade humana prática será aplicada pelo viés imediatista de um projeto de governo ou de Estado, que a inserção das tecnologias no ambiente escolar não irá reduzir as desigualdades no processo da aprendizagem e do seu caráter social, mesmo diante de interesses de mercado.

## **CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS TÉCNICOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS**

No capítulo anterior, apresentamos aspectos gerais do uso das tecnologias e suas práticas pedagógicas em contextos diferentes, esses apontamentos foram precisos para compreender os caminhos percorridos em diferentes países, no Brasil e em Goiás para dinamizar as tecnologias em sala de aula. Nesse sentido, o terceiro capítulo expõe respostas as questões de investigação vistas a partir da observação, análise de documentos e dos direcionamentos para este estudo; e a compreensão dos processos históricos para a pesquisa, o objeto dessa pesquisa e os envolvidos diretamente nas aulas de História.

### **3.1 ENSINO DE HISTÓRIA EM OBSERVAÇÃO**

A pesquisa foi realizada por procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, que segundo Bardin (2016), o método qualitativo, adota as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo de viés exploratório-descritivo e com procedimentos de pesquisa bibliográfico-documental. Os dados coletados foram minuciosamente estudados e fundamentados com os critérios da análise de conteúdo.

De acordo com o autor, foi organizada em etapas correlativas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, possibilitando uma análise qualitativa capaz de responder aos nossos questionamentos: Como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação desenvolvidos na escola tem contribuído para a prática do ensino da História, nas turmas finais do Ensino Fundamental, face aos desafios da prática docente no século XXI?

Nas palavras de Bardin (2016) é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Os aspectos morais, éticos e políticos presentes nessa pesquisa contribuíram

para a formação dos aspectos conceituais e técnicos, com ênfase para a produção de saberes e *habitus* da profissão no uso das tecnologias propostas.

Conforme exposto na introdução, a pesquisa de campo ocorreu em escola pública, se justifica por ser uma U.E. localizada na região metropolitana de Goiânia e que conforme o seu Plano Político Pedagógico (PPP/2021 – ANEXO A), “o colégio tem como finalidade melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e fortalecer a gestão democrática da escola, visando oferecer um ensino que priorize a superação das dificuldades perduradas ao longo do processo ensino-aprendizagem”. Funcionando sem interrupção, até a presente data, o colégio disponibiliza vagas de matrículas para o atendimento da comunidade nas turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental no vespertino e Ensino Médio da 1ª a 3ª série no matutino e, no noturno funcionam a 1ª série do Ensino Médio Regular e 3ª ao 6º período do Novo Ensino Médio.

Com a definição dos sujeitos participantes para a pesquisa e um primeiro contato realizado com o diretor no ano de 2020, mas formalizado posteriormente, juntamente com o professor responsável pelas turmas finais do turno vespertino da escola, conforme (APÊNDICES A, B e C), estabeleceu a importância desta pesquisa e se colocaram à disposição para auxiliar naquilo que fosse necessário para o desenvolvimento significativo da pesquisa.

Sendo assim, mesmo com o isolamento social resultante da pandemia da COVID-19<sup>35</sup>, as instituições de ensino buscaram alternativas como suporte pedagógico, por exemplo, os meios analógicos e digitais, com o objetivo de continuar suas atividades. Essa prática se tornou precisa na escola e mediante a observação inicial, foram constatadas já nas primeiras semanas, inúmeras dificuldades apresentadas por alunos e familiares em relação ao uso das ferramentas tecnológicas sugeridas para todas as disciplinas.

Nessa perspectiva, Sibilia (2012) também tece reflexões no sentido de realizar investimentos para alteração desse cenário, mas não para concretização de um chamado “barateamento e disseminação do ensino” e sim como primeiro passo para a “inclusão digital” ou “alfabetização informacional” de alunos e professores. A realização da metodologia proposta pela escola não estava garantida por parte dos alunos, pois a instituição de ensino não dispõe

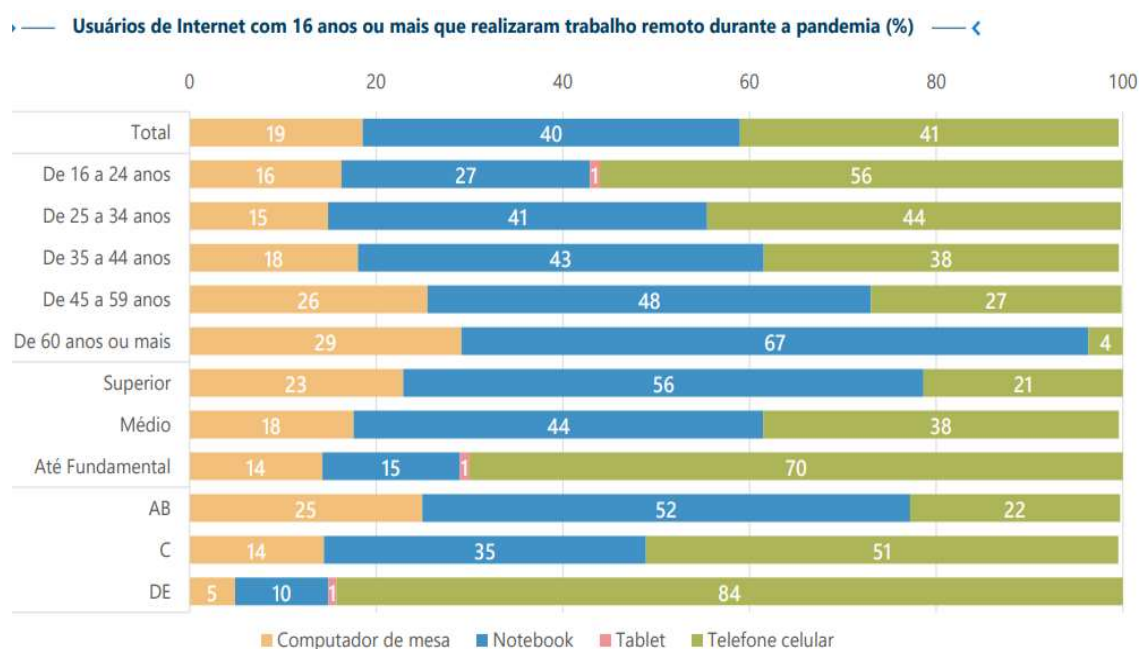
---

<sup>35</sup> De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (BRASIL, 2020).

de acesso aos equipamentos e conexão com a internet para que os alunos realizem as suas atividades, pois a orientação para o trabalho remoto estaria expondo mais a dificuldade de acesso e equipamentos tecnológicos.

Dados do Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.BR) por meio do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC)<sup>36</sup>, cujos dados foram coletados entre 10 de setembro de 2020 a 1º de outubro de 2020, comprovam que metade dos usuários de internet menores 16 anos ou mais com até o Ensino Fundamental realizaram atividades escolares on-line (Figura 6).

**Figura 6** - Dispositivos mais utilizados para realizar atividades de trabalho remoto durante a pandemia



Fonte: CETIC (2020)

A pesquisa apontou também que redes sociais e aplicativos de mensagens tiveram papel estratégico na busca por fontes alternativas de renda durante a pandemia. Em relação ao apoio das organizações em que trabalham para realizar suas atividades em domicílio, os usuários das classes AB foram os que mais receberam esse tipo de suporte, como *notebooks*, celulares ou

<sup>36</sup> <https://cetic.br/pt/noticia/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19>

suporte técnico. Nos demais estratos, menos de um terço recebeu suporte para o trabalho remoto.

De maneira geral, os aplicativos de mensagens instantâneas foram as ferramentas mais utilizadas para realizar atividades de trabalho pela Internet (86%), seguidas pelas redes sociais (63%), plataformas de compartilhamentos de arquivos (63%) e plataformas de videoconferência (62%).

De acordo com Peixoto (2015, p.328), “o contexto é parte integrante do uso, tanto ou mais que as funcionalidades técnicas”, sendo, portanto, fundamental considerá-lo para compreender a fala dos sujeitos e os processos individuais e coletivos que colaboram para a realidade em questão. Essa realidade sobre o contexto foi expressiva ao identificar que 38% dos usuários de Internet que trabalharam durante a pandemia realizaram trabalho remoto e, entre esses, 82% o fizeram em consequência da pandemia.

Durante o primeiro semestre de 2020 até o período da pesquisa, associado ao distanciamento social, o celular tem sido o principal dispositivo utilizado para o acompanhamento das turmas de história em atividades remotas. Todo esse processo foi realizado por comunicações via WhatsApp<sup>37</sup>, com o grupo já criado pela coordenadora pedagógica como proposta do ambiente virtual de aprendizagem. Na tentativa de atender a todos os alunos, foi oferecida também a entrega das atividades de forma escrita no caderno, utilizando outras formas de pesquisa para obtenção do material, o aluno ou seu familiar precisava deslocar até o colégio.

O uso do WhatsApp<sup>38</sup> como ferramenta pedagógica de comunicação apresenta um novo formato da sala de aula, porém não deve ser considerado o único. Contudo esse cenário possibilita um diálogo com Freire (1996), quando o autor afirma que:

“[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-la, aprendo a falar com ele.” (FREIRE, 1996, p. 119)

---

<sup>37</sup> <https://www.whatsapp.com/>

<sup>38</sup> Aplicativo de mensagens para celulares (múltiplas plataformas) também disponível para web, que permite a troca de mensagens de texto, imagens, vídeos, áudios e documentos de forma gratuita, por meio de uma conexão de internet.

Desse modo, Freire (1996) afirma que o caminho para ensinar está na interação do docente com o educando, isso resulta na pedagogia dialogada e neste caso a alternativa está na ferramenta WhatsApp.

Uma comparação mais atenta das relações mediadas por tecnologias nas práticas pedagógicas pelos profissionais observados nessa pesquisa, contribuiu na compreensão do trabalho realizado em busca do conhecimento, educação, tecnologia e currículo de história. A interação significa rupturas com antigos paradigmas e nos aproxima da teoria de Vygotsky<sup>39</sup>, a importância da utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem, observada ao ser aplicada na sala de aula nesse novo formato via WhatsApp.

### 3.2 EXEMPLOS DE INTERAÇÃO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Seguindo a linha de pensamento de Vygotsky, identifica-se que o aprendizado do sujeito se inicia das contribuições e da interação com o outro, trabalhando por plataformas virtuais a rotina escolar inserida por mensagens de aplicativo, também permite a aprendizagem proposta e encontros de afeto. A atenção do professor com seus alunos que emergem em espaços de compreensão desse novo cenário, e no caso do professor de História essa relação teoria/prática torna-se característica marcante na formação e exercício da sua metodologia específica.

Ao conceituar a palavra tecnologia e relacioná-la a realidade observada com a interação entre os sujeitos da pesquisa, nota-se a ausência das ações do governo federal para efetivar uma educação mais conectada e produtiva. Em busca de dicionário Houaiss e Villar (2004, p. 711), o termo tecnologia é definido como: “conjunto dos conhecimentos científicos, dos processos e métodos usados na criação e utilização de bens e serviços”. Conforme analisa Kenski (2008):

para todas as atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas, na busca de melhores formas de viver. Ao conjunto de

---

<sup>39</sup> Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) fez seus estudos na Universidade de Moscou para tornar-se professor de literatura. O objetivo de suas pesquisas iniciais foi criação artística. Foi só a partir de 1924 que sua carreira mudou drasticamente, passando Vygotsky a dedicar-se a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. A partir daí ele concentrou-se nessas áreas e produziu obras em ritmo intenso até sua morte prematura em 1934, devido a tuberculose.

conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de "tecnologia" (KENSKI, 2008, p.18).

A autora conceitua o termo tecnologia reforçando sua dimensão entre conhecimento e prática; esse aporte teórico presente também na teoria sócio-histórica e interacionista de Vygotsky, reafirma-se em seus pressupostos da relação entre o sujeito, o objeto e o seu meio.

Esse processo educativo dos ambientes virtuais de aprendizagem é relacionado a Vygotsky (2001, p. 63), pois o processo de desenvolvimento baseado na hipótese de que “a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança”. Sendo assim, os apontamentos a seguir serão apresentados como resultados das observações da pesquisa e as interações identificadas nas aulas remotas da U.E. estudada.

Alguns questionamentos iniciais foram destacados: Como professores e equipe gestora do colégio enfrentaram o desafio de inserir a tecnologia no trabalho pedagógico com o uso dos aparelhos eletrônicos? Como avaliar? O WhatsApp amenizou as sequelas do distanciamento? Na busca de respostas, seguimos com alguns exemplos da interação do professor relacionado ao conteúdo da disciplina de História e da coordenação pedagógica com destaque aos objetivos do PPP da escola. Vejamos:

- *Buscar alternativas para fortalecer o processo ensino-aprendizagem, transmitindo conhecimentos acadêmicos necessários a formação intelectual, possibilitando sua inserção no meio profissional;*
- *Desenvolver mecanismos para diminuir o índice de evasão escolar e aumentar o índice de aprovação dos alunos;*
- *Fortalecer a participação dos pais nas atividades escolares;*
- *Despertar nos alunos o gosto para aprender, durante e após o período escolar;*
- *Contribuir para que o aluno possa, na interação com o outro, construir o seu próprio conhecimento ou formação de outros conceitos;*
- *Desenvolver projetos que contribuam para melhorar a vida de nossos alunos e com sua formação para o mundo.*

Figura 7 – Horário de aula

DIA DA SEMANA	ABRIR O GRUPO 13:00h.	FECHAR O GRUPO 17:00h.
SEGUNDA-FEIRA	 <b>PROFESSORES DE CIÊNCIAS</b>	 <b>PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
TERÇA-FEIRA	 <b>PROFESSORES DE PORTUGUÊS</b>	 <b>PROFESSORES DE GEOGRAFIA</b>
QUARTA-FEIRA	 <b>PROFESSORES DE ENS. RELIGIOSO (6º e 7º) EST. ORIENTADO(8º e 9º)</b>	 <b>PROFESSORES DE ENS. RELIGIOSO (6º e 7º) EST. ORIENTADO(8º e 9º)</b>
QUINTA-FEIRA	 <b>PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b>	 <b>PROFESSORES DE ARTES</b>
SEXTA-FEIRA	 <b>PROFESSORES DE INGLÊS</b>	 <b>PROFESSORES DE HISTÓRIA</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Figura 8 – Aviso sobre a entrega do Kit alimentação e dos boletins do 1º Bimestre

## KIT ALIMENTAÇÃO

### E BOLETIM DO 1º BIMESTRE

(VESPERTINO)

- 6º ano: dia 27 (terça-feira) 13h as 17h
- 7º ano: dia 28 (quarta-feira) 13h as 17h
- 8º ano: dia 29 (quinta-feira) 13h as 17h
- 9º ano: dia 30 (sexta-feira) 13h as 17h

Obs: Comparecer com documento do responsável e do aluno.

- Uso de máscara

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.



As figuras 7 e 8 mostram uma parte da organização pedagógica dentro das exigências do REANP no período das aulas remotas de segunda a sexta-feira, visto que a distribuição do horário de aula, com a entrega do kit alimentação e do boletim bimestral, reafirmam o compromisso da gestão com a rotina de envio e recebimento das atividades por alunos e professores. Porém, na perspectiva de nossa investigação, observamos que a coordenação tem a função de abrir e fechar o grupo de WhatsApp e mediar algumas conversas com o objetivo de esclarecer as dúvidas frequentes dos alunos. Atua na burocracia pedagógica em tempos de pandemia, preenchendo tabelas, acompanhando o plano quinzenal dos professores e escrevendo relatórios.

O Kit alimentação apresentado para complementar a alimentação do aluno durante a pandemia foi substituído pelo decreto estadual de nº 9.855/2021, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás no dia 29 de abril, que normatiza o Programa de Alimentação Escolar, durante o período de suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19. Cada aluno terá direito a receber R\$ 30 mensais, para ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios. O valor será pago individualmente e o dinheiro será creditado na conta do responsável pelos alunos<sup>40</sup>.

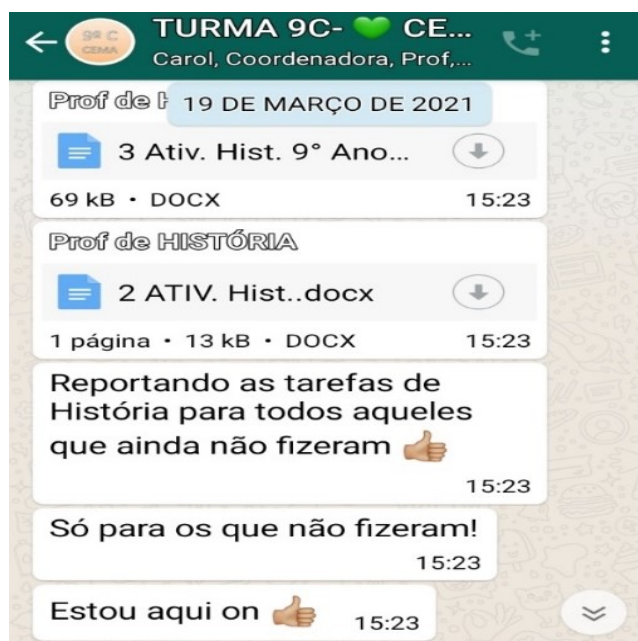
Nas interações vistas nas figuras 9,10,11 e 12, no sentido de usar as TDIC para a prática e aprendizagem nas aulas de história, nota-se que o WhatsApp está sendo utilizado como uma ferramenta com operações mecânicas, que secundariza os agentes envolvidos. Com isso, nos faz pensar na corrente racional-tecnológica (corrente pedagógica contemporânea)<sup>41</sup>, que segundo Libâneo, Santos e Saviani (2005), as novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, contribuem para o colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida. Comparado com o envio em massa de tarefas feitas pelos alunos e a validação do professor da disciplina.

---

<sup>40</sup> Fonte: <https://site.educacao.go.gov.br/governo-de-goias-lanca-nesta-terca-feira-cartao-alimentacao-para-estudantes-da-rede-publica-estadual/>

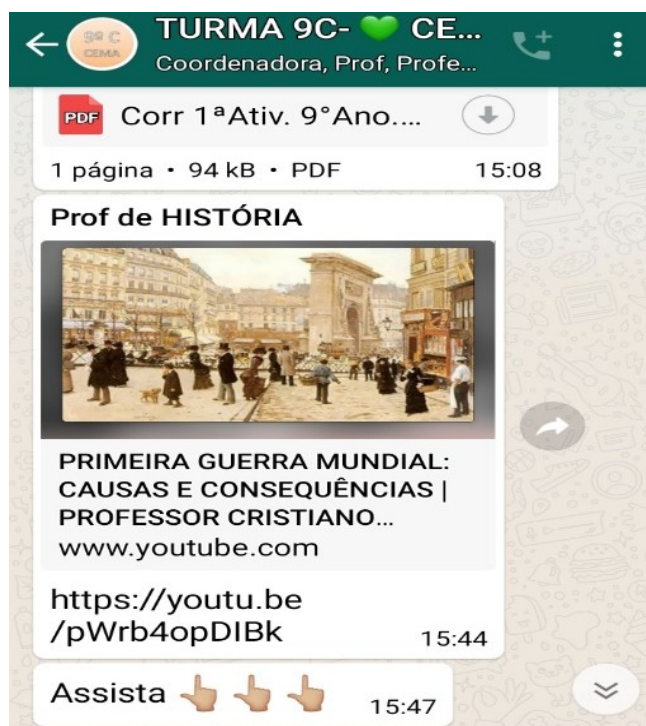
<sup>41</sup> Conforme, Libâneo, Santos e Saviani (2005): Corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo, associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo, em que se subverte a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos.

**Figura 9** – Início do 2º Bimestre



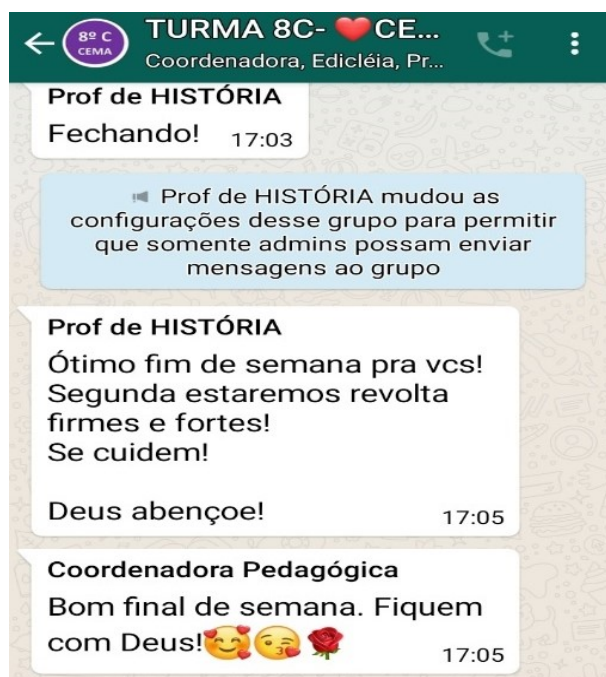
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

**Figura 10** – Indicação de vídeo do YouTube



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

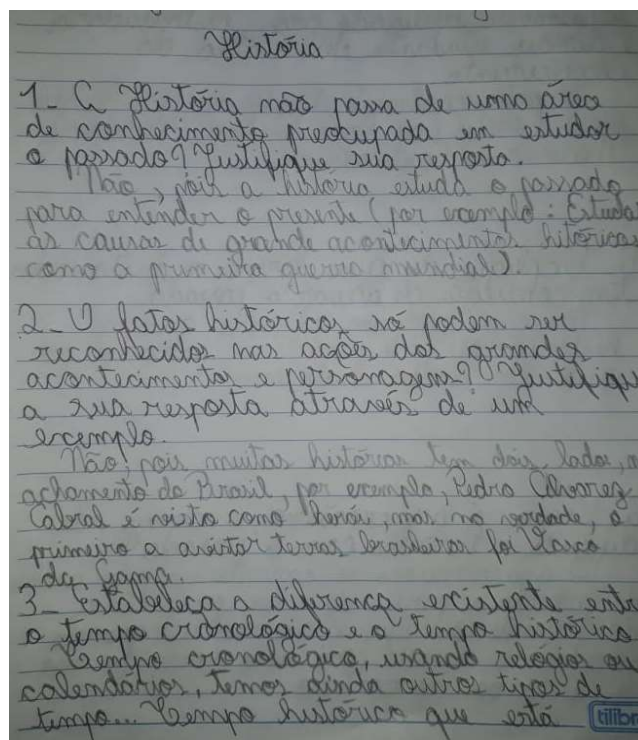
**Figura 11** – Mensagem de final de semana



Somente admins podem enviar mensagens

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

**Figura 12** – Tarefa entregue ao professor



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Destacamos, a partir do áudio exposto as orientações do professor de História na turma do 9º Ano, com o objetivo de motivar os alunos para o cumprimento da entrega da tarefa. Um envolvimento que segue o horário de aula, cumpre o cronograma apresentado na figura 7 (para não atrapalhar os demais colegas). Nota-se um discurso pacífico, porém sem maiores respostas por parte dos alunos:

*“Boa tarde, pessoal. Hoje, nós vamos começar a aula de história e eu vou colocar aqui a correção da primeira atividade, aquela que vocês vão entregar. Eu vou colocar aqui a correção e vocês façam a correção aí no caderno de vocês daquela atividade, está bom? Já coloquei os pontos para quem entregou, quem entregou ganhou o ponto, viu? E agora eu vou passar a correção ver se você respondeu certinho ou não respondeu certinho as questões, beleza? Depois nós vamos voltar nessa atividade de novo, mais para o final do mês, está certo? Eu vou fazer um levantamento como se fosse uma revisão né? De tudo que a gente aprendeu no mês, mas é lá no final do mês, beleza? Até as três e meia, né? Eu vou deixar essa correção aí e você faça a correção da atividade passada, que às três e meia eu vou postar atividade nova, beleza? Então, esses próximos trinta minutos é apenas para você corrigir a sua atividade. Você vai falar assim, ah, professor, as minhas estão todas certas, tudo bem? Então, dá uma lida nas respostas que eu fiz e dá uma lida na sua e vê se está cem por cento, certo mesmo? Tudo bem? Às três e meia eu vou postar a atividade de hoje, beleza? Então, hoje já tem é a segunda, a segunda atividade, né?”*

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Um aspecto interessante nesse áudio é a concepção técnica utilizada semanalmente pelo professor no aplicativo de WhatsApp, a comunicação promissora nos resultados dos alunos foi apresentada para que a “pontuação” da atividade aconteça. Essas orientações são reforçadas pela coordenação pedagógica e direção da escola, fica evidente que a ascensão da tecnologia educativa é algo distante do lócus da pesquisa. No entanto, um conjunto de

alternativas metodológicas inovadoras na inserção das tecnologias na educação só acontece se houver uma reorganização na aprendizagem.

Considerando o Ensino de História no Brasil e o áudio mencionado acima, configura-se na necessidade de uma análise fundamentada nos métodos do docente em consonância ao mundo tecnológico que se ergueu diante de nós e do cenário educacional. Desta forma, Bittencourt (2008):

“A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade”. (BITTENCOURT, 2008, p.229):

Conforme a autora, a construção deste pensamento de mudança na prática docente deve ser associada pelos responsáveis diretos dos alunos, acompanhando as atividades propostas destinadas pelo docente. Essa concepção voltada ao Ensino de História, nos permite questionar mais uma vez a nossa prática tradicional o uso das tecnologias nas aulas de História do Ensino Fundamental.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A última etapa da pesquisa, consistiu na aplicação de um questionário de opinião com o objetivo de ampliar a compreensão da utilização das TDIC como recurso de aprendizagem no ensino de História. O questionário de opinião final foi dividido em duas partes, com perguntas com o objetivo de determinar a forma de participação, vantagens, desvantagens, importância, motivação, aprendizagem, relação social dos alunos em relação ao grupo.

Neste contexto, apresentar esses resultados é reforçar que a formação acadêmica deve incluir em seu currículo o uso das tecnologias na educação para todas as licenciaturas, como assinala Sancho (2006, p.17) “torna-se difícil negar a influência das tecnologias da informação e comunicação na configuração do mundo atual, mesmo que está nem sempre seja positiva para todos os indivíduos e grupos.” Com isso, a pergunta abaixo destinada aos

profissionais do colégio revela a necessidade do objeto de estudo pautado na prática docente, frente ao uso de tecnologias. Vejamos esses dados:

**Gráfico 1** – Formação acadêmica direcionada ao uso das TDIC



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Os dados indicam que a tecnologia na educação básica será realidade quando a proposta for prática nas licenciaturas do nosso país. Dessa maneira, retoma-se o questionamento inicial: Como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação desenvolvidos na escola tem contribuído para a prática do ensino da História para as turmas finais do Ensino Fundamental?

Os profissionais da educação, sujeitos da pesquisa, responderam as questões apresentadas e ao avaliar os resultados obtidos, foi possível verificar que o WhatsApp pode ser considerado um recurso didático, pois promove a interação entre alunos e professores que visa aprimorar os conhecimentos trabalhados. No entanto, sobre a formação acadêmica voltada à formação tecnológica, a resposta evidenciou a ausência básica de informática recebida na graduação.

Observa-se um ambiente de cansaço, uma sequência burocrática para cumprir em tempo hábil, a responsabilidade por resultados depositada no grupo gestor e principalmente nos professores, conduz para um processo de precarização do trabalho docente mediada por tecnologia aparente. A tabela a seguir expõe dados da devolutiva de atividades propostas pelo professor de História:

**Tabela 3** - Quantitativo de alunos e atividades entregues no colégio pesquisado.

<b>Séries Finais</b>	<b>Quantitativo de alunos</b>	<b>Alunos que entregaram as atividades quinzenais</b>
<b>8ºB</b>	44	09
<b>8ºC</b>	44	14
<b>9ºA</b>	45	18
<b>9ºB</b>	44	15
<b>9ºC</b>	46	20

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Os dados coletados sobre o quantitativo dos alunos foram inseridos no sistema da secretaria da escola no início do ano letivo e sem transferência ou desistência informada na planilha do professor, constatamos que o período apresentado indica que diversos fatores contribuíram para que as atividades não fossem enviadas para o professor de História. Como possíveis fatores, estão a falta de conectividade dos alunos, dificuldades para responderem, desinteresse pela disciplina, problemas socioemocionais ou desmotivação pela escola e o sistema REANP adotado. Nesse caso, coube ao professor cobrar particularmente a entrega das atividades avaliativas sem expor o aluno perante o grupo de WhatsApp, o aluno pode cobrar uma explicação particular sobre conteúdo que não tenha compreendido, apresentando sua dificuldade em interpretar a atividade.

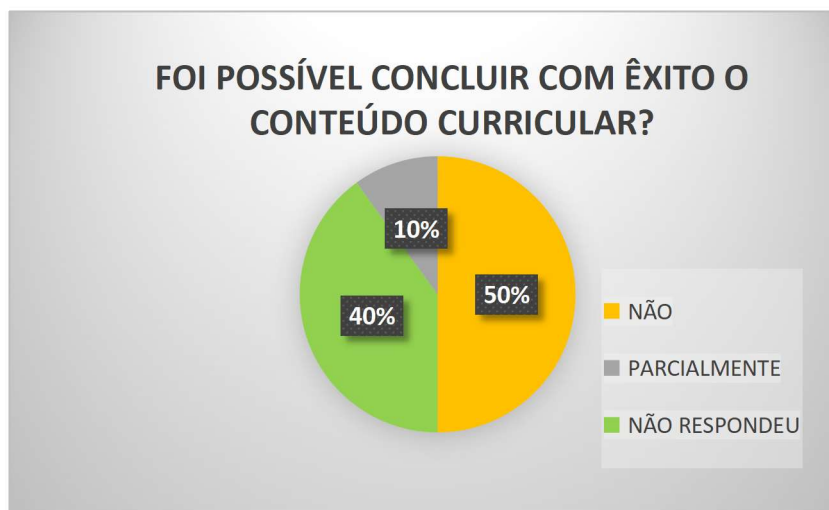
Ações desenvolvidas no período de aulas não presenciais e apresentadas no PPP 2021 do colégio apresentam o compromisso público da instituição de ensino para assegurar os seguintes itens:

1. *Formação de grupos de whats App por sala. Nesses grupos foram incluídos os alunos, padrinhos de turma (professores) e a coordenação pedagógica e de turno.*
2. *Criação de salas de aula virtuais no aplicativo Google Classroom para repasse de atividades, materiais pedagógicos e interação professor-aluno.*
3. *Aulas via aplicativo Zoom para sanar dúvidas e manter a integração do aluno com a unidade escolar.*
4. *Caça ao tesouro;*
5. *Ligações contínuas aos estudantes;*
6. *Entrega de kit Merenda e bloco de atividades presencialmente aos alunos ausentes das atividades remotas;*
7. *Plantão Pedagógico para atendimento dos responsáveis/alunos.*

O professor de história aponta no momento da entrevista que as ações citadas foram desenvolvidas durante todo o período de aulas não presenciais e para as aulas de história, propôs aos alunos outra plataforma na internet, além da que foi sugerida pela coordenação do colégio. Atento a aprendizagem e a prática do Ensino da História, o docente disponibilizou o próprio canal do YouTube, onde os alunos poderiam acessar a qualquer momento o vídeo. No entanto, os alunos ficaram animados com a ideia, mas não houve acesso ao link da aula preparada, diante das dificuldades de acesso, a maioria dos alunos se comprometeram a acompanhar os áudios e tarefas postadas somente pelo WhatsApp, pois acessar o YouTube representava um gasto maior da internet, isso porque muitos alunos usam a internet a partir do pacote de dados 3G/4G.

Outros dados revelam que as disciplinas e os currículos são orientados pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado (DCGOA) e a discussão sobre o cumprimento da proposta curricular está organizada no planejamento quinzenal no Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP), mas durante essa pesquisa, foi observado que no período das aulas não presenciais, o cumprimento dessa demanda de trabalho em consonância com currículo escolar se tornou desafio constante.

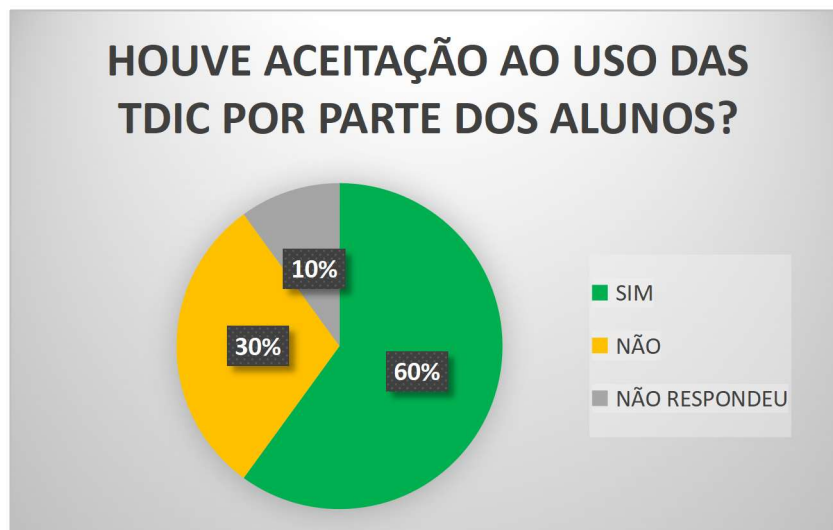


**Gráfico 2 – Conclusão do currículo**

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Outras plataformas gratuitas foram apresentadas para encontros semanais com as turmas, mais uma tentativa do professor para cumprir o currículo, isso o impulsionou buscar meios para atender as necessidades dos alunos e diversificar a sua prática. Turmas com mais de 40 alunos, somente 06 alunos assistiam a aula on-line e a jornada de trabalho do professor dobrava, para planejar e organizar todo o material extra.

**Gráfico 3 – Aceitação dos alunos ao uso da TDIC**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

O gráfico que apresenta a aceitação ou não dos alunos, expressa o resultado do semestre em relação a participação/desmotivação dos alunos em relação ao formato de “aulas” não remotas nesse contexto difícil para a Educação do mundo todo. Mas cabe ao objeto da pesquisa uma metamorfose pedagógica de encantos e frustrações diante das questões e respostas que estão postas na sociedade e que conseqüentemente teremos muito trabalho no futuro para amenizar os estragos na aprendizagem.

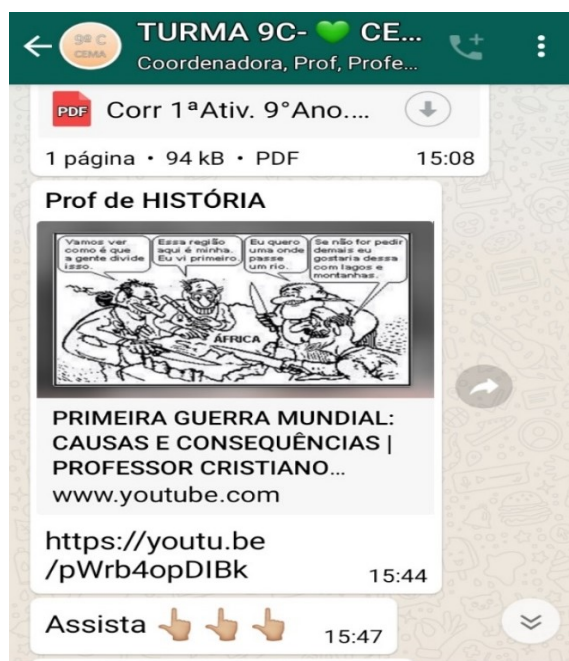
Nesse sentido ao analisar o ensino de história e o planejamento das aulas do professor na unidade escolar pesquisada, observa-se uma sintonia com a realidade escolar e uma aproximação positiva com a coordenação pedagógica por meio do diálogo, acordos comuns para que as atividades fossem entregues pelos alunos. A coordenação pedagógica da Unidade Escolar, campo da pesquisa realizada, atua de forma frequente nos grupos das turmas, com equilíbrio entre a firmeza e a fala sutil, expondo cronogramas, ressalta o compromisso dos alunos em relação ao professor de História e suas atividades.

O sujeito da pesquisa estabeleceu com suas turmas o contrato pedagógico, explicou a sequência didática utilizada em suas aulas e principalmente relacionadas as avaliações bimestrais. As atividades foram divididas em cinco etapas:

1. Publicação do material de história no grupo de WhatsApp, respeitando o horário de aula apresentado pela coordenação;
2. Acompanhamento do professor nos grupos;
3. Plantão de dúvidas;
4. Envio da atividade respondida pelo aluno;
5. Correção da atividade postada nos grupos.

Essas etapas contribuíram para que o professor aplicasse as avaliações e fechamento do bimestre, mesmo observando que o retorno dos alunos no plantão de dúvidas e principalmente no envio das atividades não era correspondente a 60% dos alunos matriculados, conforme exposto na Tabela 3.

**Figura 13** – Atividade e link / tarefa atrasada.



Somente admins podem enviar mensagens

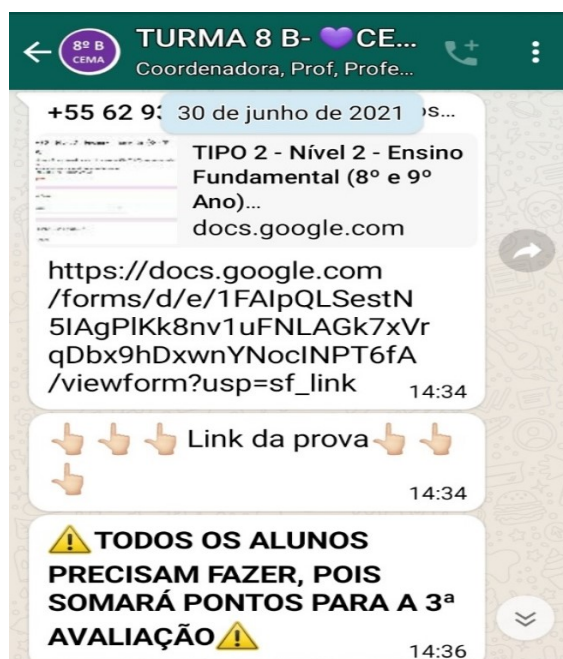
Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A Figura - 13 representa mais uma tentativa do professor para que os alunos que não fizeram as atividades bimestrais possam enviar as fotos das

folhas do caderno com as respostas realizadas seguindo as orientações iniciais. Observa-se um desgaste imenso do trabalho docente, cumprindo uma jornada de trabalho além do seu horário para que o aluno seja avaliado e conseqüentemente o gráfico final das suas turmas tenha um resultado positivo.

Dessa maneira, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de História, torna-se cansativo e uma reprodução da sala de aula presencial com a falta de compromisso dos alunos, mesmo para aqueles que tem acesso à internet, pois se encontram desmotivados para concluir o ano letivo nesse regime de aulas remotas e com a “cobrança” via WhatsApp. A sintonia com a tecnologia proposta ou a falta dela, permitiu utilizar esse recurso para avaliar os alunos por meio do link enviado nos grupos no mesmo horário e para os alunos que não conseguiram responder on-line, era preciso comparecer na escola no horário de aula para receber o caderno de provas.

**Figura 14** – Exemplo de avaliação postada no grupo.



Somente admins podem enviar mensagens

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021

A figura acima mostra que no cenário de pandemia, a Educação seguiu nos seus acertos e erros, do início do ano letivo ao fechamento do semestre.

As incertezas não irão paralisar o processo educacional, mesmo com a ciência de que as mudanças precisam acontecer, todos os alunos se encontram em defasagem de conteúdos e aos profissionais da educação que estão à frente dessa batalha, não conseguirão sozinhos ou distantes das políticas públicas de Estado e de Governo para a Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida tendo por base uma pesquisa com caráter qualitativo e exploratório para a coleta e análise de documentos oficiais, aliada à observação sistêmica do professor em seu contexto de ensino-aprendizagem, apresentou uma estreita relação do uso de ferramentas tecnológicas e suas contribuições com as aulas de História, face aos desafios da prática docente no século XXI e ampliadas pela pandemia da COVID-19.

A questão problema desse trabalho refere-se ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação desenvolvidos na escola e sua contribuição para a prática do ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental no chão da escola pública.

Esse processo de investigação da prática docente nas aulas de História foi direcionado à compreensão dos fatores pedagógicos, históricos, econômicos, culturais e sociológicos durante a pesquisa pela observação diária do objeto de estudo, o professor de história e a sua didática e prática pedagógica de ensino em turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental.

As experiências com as tecnologias apresentadas durante essa pesquisa na Educação e no contexto escolar de diferentes países, foram utilizadas como análise documental em consonância com as propostas das políticas educativas no Brasil e em Goiás, especificamente no Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) desenvolvidas e acompanhadas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

Essa análise expôs a lacuna da desigualdade de acesso e da cultura de uso dessas tecnologias para aprendizagem entre professores e alunos: possibilitou compreender a necessidade da urgência de políticas públicas para a formação continuada dos professores das escolas públicas com o intuito de garantir o acesso, a conectividade e os conhecimentos de informática em um processo constante de atualização dos limites e possibilidades das tecnologias.

Visando compreender a didática e a prática do professor de História diante do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, o período deste trabalho acadêmico direcionou uma análise criteriosa sobre as estratégias de ensino em relação da pandemia da COVID-19. Profissionais da

educação e alunos sem condições objetivas, foram inseridos em uma realidade injusta convivendo com as incertezas futuras e potencializadas pelas desigualdades do capital cultural e do capital econômico.

Diversos setores de nossa sociedade ainda sofrem os efeitos negativos de adaptar-se e “reinventar-se” ao trabalho remoto e isso não seria diferente nas escolas brasileiras, por não serem preparadas para o uso das novas tecnologias. As dificuldades estruturais da escola revelam a precariedade de políticas públicas voltadas para a formação do profissional de educação, que nesse caso, terminou a licenciatura e iniciou um novo ciclo de trabalho, com uma carga horária elevada, obrigações burocráticas e curriculares expandidas, resultando assim, no desgaste físico e emocional desse professor para continuar sua formação acadêmica.

A análise desse estudo possibilitou identificar os caminhos metodológicos construídos por meio das ferramentas tecnológicas utilizados pelo professor e instituídas pela coordenação pedagógica, pelo grupo gestor e professores em cumprimento às recomendações da SEDUC - GO e Conselho Estadual de Educação (CEE GO). Essas recomendações oriundas de portarias e demais documentos oficiais visavam a tentativa de minimizar os efeitos negativos dessa nova realidade educacional.

Ao mesmo tempo, percebemos as dificuldades do professor em potencializar suas aulas e conseqüentemente o Ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental ao tentar desenvolver as habilidades digitais básicas em seus alunos para o uso pedagógico e não apenas para o entretenimento. Esse fato merece atenção por comprometer os resultados semanais em relação às devolutivas das atividades propostas aos alunos e conseqüentemente nos resultados das avaliações bimestrais.

Portanto, este trabalho demonstrou que o processo de implementação das aulas remotas para o Ensino de História exigiu múltiplas ações desenvolvidas e apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPC) da unidade escolar, com o compromisso público de assegurar a permanência do discente, evitando a evasão escolar, atribuindo mais uma função ao professor de História, que ficou responsável por uma turma com o título de “Padrinho”. Exercendo atividades extras, como por exemplo: ligações contínuas aos estudantes ausentes chamada de “Caça ao tesouro” e a participação deles nas

avaliações externas da SEDUC-GO aplicadas por meio de links de formulários eletrônicos, dentre outras atribuições.

Assim, o ensino de História, experimenta um ambiente de novas exigências que precarizam o trabalho docente com a ampliação da carga horária que extrapola os horários das aulas, a aquisição de equipamentos tecnológicos e pacotes de internet, além de reforçar uma falsa inclusão digital visível no acesso às plataformas e do imperativo de implementação das habilidades e competências digitais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação apontados nessa pesquisa expõe as relações entre a prática e a didática na disciplina de História para suprir as demandas da sociedade capitalista e a inserção futura dos docentes no mercado de trabalho.

Entretanto, enfatizamos que este trabalho configura um recorte temporal dessa realidade, uma vez que os efeitos da pandemia persistem e, enquanto pesquisadora do tema e professora de História da Educação Básica, as inferências demonstradas sinalizam caminhos prováveis para continuidade da pesquisa acadêmica, visando colaborar com a formação dos professores para a utilização crítica da cultura digital.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Integração currículo e tecnologias: possibilidades de criação de Web Currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. Disponível em <https://www.letrecapital.com.br/produto/web-curriculo-aprendizagem-pesquisa-e-conhecimento-com-o-uso-de-tecnologias-digitais> - Acesso em: 10 fev. 2021.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. Web Currículo – anúncio de possível superação de alguns entraves encontrados na educação no início do século XXI. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. Disponível em <https://www.letrecapital.com.br/produto/web-curriculo-aprendizagem-pesquisa-e-conhecimento-com-o-uso-de-tecnologias-digitais> - Acesso em: 10 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. De L. **Políticas Brasileiras de Educação e Informática**. Net Salvador, 2000. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm> Acesso em: 10 de fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Coleção Pensamento Contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção estudos; 20/dirigida por J. Guinsburg).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 10.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro De 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CETIC. **Pesquisa sobre Painel TIC COVID-19: A coleta de dados foi realizada entre 10 de setembro e 1º de outubro de 2020**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. André Rocha (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ECHALAR, A. D. L. F., PEIXOTO, J., CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). **Ecossistemas e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias. A visão de professores da rede pública da educação básica de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação**. Goiânia: Ed. da Puc Goiás, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2011.

GUERREIRO, Evandro Prestes. **Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006. 351p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital In Didática**. São Paulo: FEUSP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LAROS, J. A. O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2005. p. 141-160.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J, C; SANTOS, A; SAVIANI, D. **As Teorias Pedagógicas Modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na Educação**. 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C et al. Cultura Escolar e Novos Modelos Culturais: duas realidades incompatíveis? **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 215-232, jul. dez, 2010. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1586>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ME/GEPE. **Estatísticas da Educação. Ministério da Educação de Portugal.** Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE. 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação.** In: Colóquio de Pesquisa em Educação, 6, 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p. 1-9.

MARTINS, M. P. DE S.; SOUSA, R. P. DE. **Ensino de História: estudos domiciliares em tempos de Covid-19. Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 23 set. 2020.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; Marcos T. MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, R. de A. A Política Educacional de Informática na Educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial: do Formar ao ProInfo: 1987 a 2005. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR**, 2006, Campinas. Navegando pela História da Educação Brasileira.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional.** S. Paulo 1ª Ed. Biscalchin Editora, 2010.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2014.

NUNES, J. B. C. As tecnologias de informação e comunicação na capital e no interior do Ceará: um estudo comparativo sobre a formação de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu, Anais - Caxambu, MG: ANPEd, 2005. (GT: Educação e comunicação, n.16, 2005).

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p.-332, abr./jun. 2015.

PEREIRA, Hugo Alexandre Baião. **Plano Tecnológico da Educação – intenções, expectativas e impacto nas práticas**. 2011. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga, 2011.

SALAS, Paula. **Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores**. Nova Escola, 01 de julho de 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-abalando-a-saude-mental-dos-educadores?download=truevoltar=/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-doseducadores?download=true#>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SANCHO, Juana. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, vol. II, nº 1, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Nilma F do A. **IDEB e tecnologias educacionais: algumas reflexões**. 36º Reunião Nacional da ANPED, 2013, Anais. Goiânia.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Bento. As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 111-153, 2001.

SILVA, Bento Duarte; OSÓRIO, António. As tecnologias de Informação e Comunicação da Educação na Universidade do Minho. In: FREITAS, Varela. Cândido. **Dez anos de desafios à Comunidade Educativa**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SILVA, K. A. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SOUZA, A. de G. LINHARES, R. N. Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (Tic) Na Formação Docente Inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: **Simpósio Educação e Comunicação - Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. 3.**, 2012, Aracaju, Anais - Aracajú, 2012.

VALENTE, J. A. Aprendizagem e mobilidade: Os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. Disponível em <https://www.letrecapital.com.br/produto/web-curriculo-aprendizagem-pesquisa-e-conhecimento-com-o-uso-de-tecnologias-digitais> – Acesso em: 10 fev. 2021.

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador.** Série "Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias" - Programa Salto para o Futuro, setembro, 2003. Disponível em <[http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE\\_2005.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VANDRESEN, Ana Sueli Ribeiro. Web 2.0 e educação: usos e possibilidades. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, 2011, Curitiba. **Anais.** Curitiba: PUCPR, 2011. v. X. p. 12657 – 12667. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5752\\_3325.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5752_3325.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

VYGOTSKY, L. S.; **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

ZABALZA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed. 2004.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE - A: TERMO DE ANUÊNCIA**

**APÊNDICE - B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE) PARA O PROFESSOR**

**APÊNDICE - C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

### APÊNDICE "A" - Termo de Anuência

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE DIDÁTICA E DE PRÁTICA EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, a ser realizada no Colégio Estadual Machado de Assis, pela investigadora Akira de Alencar Borges Bessa – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACMAIS, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Máximo Purificação, com o seguinte proposta: Acompanhar e observar a sequência didática e pedagógica, com o objetivo de trabalhar o uso das TDIC nas aulas de História nas séries finais do Ensino Fundamental. Necessitando, portanto, utilizar dados, informações gerados e produzidos a partir do foco da investigação. O trajeto da investigação junto à instituição perpassa pela observação de práticas docentes e análise documental. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico, livros impresso ou digital. Ressaltamos que nos dados coletados os nomes dos **participantes e colaboradores** serão mantidos em absoluto sigilo. Os dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Reitoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Inhumas – Goiás, 16 de Março de 2021.

Profª. Akira de Alencar Borges Bessa

Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação    ( ) Não concordamos com a solicitação



Nome completo do Diretor

Assinatura e carimbo do diretor

Colégio Estadual Machado de Assis  
Aparecida de Goiânia - GO  
LEI DE CRIAÇÃO Nº 8408 DE 19/01/78  
Resolução CEE/CEB Nº 552 de 04/10/18

Herculano Germaine Melo  
Diretor  
Portaria Nº 392/2018 (SAC/DEAC)

COLEGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS  
LEI DE CRIAÇÃO Nº 8408 DE 19/01/78  
Resolução CEE/CEB Nº 552 de 04/10/18  
CNPJ: 06.977.606/0001-68  
Rua São Domingos, nº 06 - Centro  
Aparecida de Goiânia-GO - CEP: 74680-030



---

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o professor

Prezado professor participante,

A presente pesquisa, cujo título é O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE DIDÁTICA E DE PRÁTICA EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, a ser realizada no Colégio Estadual Machado de Assis, pela investigadora Akira de Alencar Borges Bessa – mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACMAIS, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Máximo Purificação, com o seguinte proposta: *Acompanhar e observar a sequência didática, com o objetivo de trabalhar o uso das TDIC nas aulas de História nas séries finais do Ensino Fundamental. Os dados coletados para esta pesquisa serão obtidos através da observação das práticas do professor, análise documental, questionários de opinião diário de bordo. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.*

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado (a) sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumentos de coleta de dados que serão utilizados. Bem como, autorizo minha identificação, quando da divulgação dos resultados, desde que as informações obtidas, assim como o diário de campo, questionários, entrevistas, fotos e filmagens sejam utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa, atendendo aos requisitos propostos no planejamento metodológico apresentado no projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;

- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, e assim deixar de participar do estudo;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao participante pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora.

Inhumas – Goiás, 16 de maio de 2021.

RG e assinatura do participante da pesquisa

RG: 4300566

Ass.: Antonio Carlos de Almeida

RG e assinatura da pesquisadora

RG: 403 6543 SSPGO

Ass.: Alina de Afencar Borges Desso

### APÊNDICE C - Termo de Autorização de uso de Imagem

Eu Antônio Carlos de Almeida, CPF 920278078

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a mestrande Akira de Alencar Borges Bessa e o orientador Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação do projeto de pesquisa intitulado O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE DIDÁTICA E DE PRÁTICA EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, a realização de fotos, gravações e filmagens, que se façam necessárias para a coleta de dados nesta pesquisa.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos, gravações e das filmagens para fins científicos e de estudos em (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, conforme mencionados acima.

Inhumas, GO, 16 de março de 2021.

Akira de Alencar Borges Bessa  
Pesquisador responsável pelo projeto

Antônio Carlos de Almeida  
Participante da Pesquisa

## ANEXOS

**ANEXO 1 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTUDADO**

**ESTADO DE GOIÁS**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**COORDENAÇÃO REGIONAL – APARECIDA DE GOIÂNIA**  
**COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**2021**

## Sumário

1. Aspectos Institucionais
  - 1.1 Apresentação
  - 1.2 Justificativa
  - 1.3 Regime de Funcionamento
  - 1.4 Bases Filosóficas
  - 1.5 Objetivos da Escola
    - 1.5.1 Objetivo Geral
    - 1.5.2 Objetivo Específico
  - 1.6 Histórico da Escola
  - 1.7 Metas e Ações a serem desenvolvidas pela Escola
    - 1.7.1 Projetos
  - 1.8 Projeto de controle de evasão escolar
    - 1.8.1 Justificativa
    - 1.8.2 Objetivos
    - 1.8.3 Metodologia
    - 1.8.4 Cronograma
    - 1.8.5 Avaliação do projeto
2. Características da população a ser atendida
  - 2.1 Estrutura Organizacional
    - 2.1.1 Organograma
  - 2.2 Recursos Materiais, Didáticos, Financeiros e Pedagógicos
    - 2.2.1 Recursos Materiais
    - 2.2.2 Recursos Didáticos
    - 2.2.3 Recursos Financeiros
    - 2.2.4 Recursos Pedagógicos
3. Currículo
  - 3.1 Apresentação
  - 3.2 Matrizes Curriculares
  - 3.3 Objetivos dos Cursos
  - 3.4 Metodologia

### 3.5 Avaliação, Recuperação e Promoção

#### 3.5.1 Avaliação

#### 3.5.2 Recuperação

#### 3.5.3 Promoção

### 4. Classificação, Reclassificação, Progressão Parcial e Aproveitamento de Estudos

#### 3.6 Classificação

#### 3.7 Reclassificação

#### 3.8 Aproveitamento de Estudos

#### 3.9 Progressão Parcial

### 5. Planejamento

### 6. REANP – Regime de Atividades não presenciais

### 7. Ações PFC

### 8. Conselho de Classe

### 9. Calendário Escolar

### 10. Trabalho Coletivo

### 11. Corpo Docente

### 12. Corpo Discente

### 13. Da Educação Inclusiva

### 14. Relações Étnico-raciais, história, cultura africana e afrobrasileira

### 15. Estatuto da Criança e do Adolescente

### 16. Avaliação do Projeto Político Pedagógico

### 17. Referências Bibliográficas



## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

### **1- ASPECTOS INSTITUCIONAIS**

#### **1.1 – APRESENTAÇÃO**

O Projeto Político Pedagógico constrói-se de forma interdisciplinar. Apoiado no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento da comunidade interna e externa da Escola, na autonomia, na responsabilidade e criatividade, para uma boa execução do processo ensino-aprendizagem.

Na elaboração deste projeto, a equipe responsável buscou dar um direcionamento à prática educativa, visando a formação continuada de todos os profissionais que serão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de modo que possam desenvolver um trabalho coletivo, capaz de instrumentalizar intelectualmente os educandos para uma maior participação nas instâncias profissional, política e cultural da sociedade.

#### **1.2 – JUSTIFICATIVA**

A escola é onde a educação formal acontece, por isso, não pode ser esquecido o seu grande papel de mediadora e transformadora da educação. Nesse sentido, é que buscamos alternativas inovadoras de metodologias e práticas novas de ensino, fazendo com que a prática educativa possa gerar outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A finalidade da escola é formar o cidadão consciente, criativo, crítico da realidade em que vive, de forma que possa atuar nela para transformá-la e contar ainda com a participação de todos que nela integram. Para que isso aconteça, é preciso que a instituição se direcione, organize e se equipe partindo dos elementos chaves, os profissionais, os educandos e suas famílias.

Esta proposta pedagógica visa dar à escola uma nova dimensão do processo educativo, contando com a participação efetiva de todos, onde o professor passa a conduzir seu trabalho de forma a valorizar o potencial de seus alunos e considerar o conhecimento como um processo de construção.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da Escola representa um conjunto de decisões que refletem o compromisso assumido de fazer da educação um meio transformador, capaz de oferecer um ensino democrático, que proporcione o desenvolvimento e acesso ao conhecimento e a cidadania.

O Projeto visa também repensar a prática educativa dentro de uma nova visão de política educacional, buscando novas fontes de conhecimentos e contribuindo para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na escola.

### **1.3 – REGIMES DE FUNCIONAMENTO**

A escola, de acordo com o disposto no Regimento Escolar, funcionará de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino, de 1ª a 3ª série do Ensino Médio Regular no turno matutino e da 1ª série e do 3º ao 6º período do Novo Ensino Médio Noturno. No Novo Ensino Médio Noturno, os alunos menores de 18 anos, poderão ser matriculados apresentando a declaração de vínculo empregatício, declaração de dupla aprendizagem ou carteira de trabalho. Sendo menores, os responsáveis legais devem assinar um termo de autorização e responsabilidade autorizando o menor a estudar no turno noturno.

### **1.4 – BASES FILOSÓFICAS**

O Projeto Político Pedagógico da escola está alicerçado em um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas dela, procurando alternativas viáveis à efetivação do seu objetivo que é a construção de um processo democrático de decisões, que visa eliminar as relações competitivas, comparativas e autoritárias em seu interior.

Nesse sentido, a educação a ser ministrada pela escola primará pelo desenvolvimento integral do ser humano, como instrumento gerador das transformações sociais.

Desta forma, é possível a formação de um homem com aptidões e atitudes para colocar-se a serviço do bem comum, possuindo espírito solidário, gosto pelo saber, dispondo-se a conhecer-se e desenvolvendo a capacidade afetiva com uma visão inovadora.

## **1.5 – OBJETIVOS DA ESCOLA**

### **1.5.1 – OBJETIVO GERAL**

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Machado de Assis tem como finalidade melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e fortalecer a gestão democrática da escola, visando oferecer um ensino que priorize a superação das dificuldades perduradas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

### **1.5.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Buscar alternativas para fortalecer o processo ensino-aprendizagem, transmitindo conhecimentos acadêmicos necessários a formação intelectual, possibilitando sua inserção no meio profissional;
- Desenvolver mecanismos para diminuir o índice de evasão escolar e aumentar o índice de aprovação dos alunos;
- Fortalecer a participação dos pais nas atividades escolares;
- Despertar nos alunos o gosto para aprender, durante e após o período escolar;
- Contribuir para que o aluno possa, na interação com o outro, construir o seu próprio conhecimento ou formação de outros conceitos;
- Desenvolver projetos que contribuam para melhorar a vida de nossos alunos e com sua formação para o mundo;

- Valorizar nossa comunidade oferecendo serviços de qualidade e excelência;
- Direcionar o ensino procurando orientar a formação do caráter do indivíduo;
- Abordar conhecimentos vivenciados pelo aluno, objetivando sua formação geral indispensável à compreensão do meio que está inserido;
- Mobilizar a comunidade escolar para participar do processo de transformação de uma educação democrática cidadã;
- Criar dinâmica de um ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual e científico, mas desenvolvê-lo em prol da coletividade;
- Desenvolver um trabalho participativo envolvendo direção, secretaria, coordenação, professores, demais funcionários e comunidade escolar, em prol de um ensino de qualidade;
- Promover atividades que facilitem a interação escola e comunidade considerando sua programação a partir da realidade escolar, da família e da comunidade, valorizando todos os mecanismos que levam a uma aprendizagem eficaz que ajude a superar a alienação.

## **1.6 – HISTÓRICO DA ESCOLA**

O Colégio Estadual Machado de Assis, instituição de ensino público, localiza-se a Rua São Domingos, nº 06, Centro, em Aparecida de Goiânia. É mantido pela Poder Público Estadual, administrado pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte e jurisdicionado à Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Aparecida de Goiânia, com Lei de Criação e Denominação nº 8408/78.

Funcionando sem interrupção, até a presente data, o Colégio ministra as turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental no vespertino e Ensino Médio da 1ª a 3ª série no matutino e, no noturno funcionam a 1ª série do Ensino Médio Regular e 3ª ao 6º período do Novo Ensino Médio.

Dentro da Unidade há um laboratório de informática, uma biblioteca, um ambiente para atividades físicas, um laboratório de ciências, uma sala para os professores com um banheiro, uma secretaria com um banheiro e uma sala para o passivo, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma cozinha, um depósito, um almoxarifado, quadra de esportes descoberta e um espaço com tenda para os eventos escolares, como feiras culturais, de ciências, mostras pedagógicas, se tornando assim um espaço físico satisfatório.

### **1.7 – METAS, AÇÕES E PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA**

A escola, através do Projeto Político Pedagógico, desenvolve metas e ações que serão desenvolvidas pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para melhor se alcançar resultados e assim garantir o pleno aprendizado do aluno. Essas metas e ações serão descritas abaixo:

- Promover um conjunto de ações para fortalecer o processo Ensino-Aprendizagem dos alunos;
- Diminuir o índice de Evasão Escolar;
- Aumentar o índice de aprovação dos alunos nas disciplinas críticas;
- Promover um sistema de atividades para estimular os pais a participarem da vida escolar do filho e a interagir com as atividades escolares.
- Promover um conjunto de ações para aperfeiçoar a rotina da escola;
- Programar e implantar projetos em parceria com entidades e voluntários que visem à melhoria do Ensino-Aprendizagem.
- Recuperação Paralela;
- Elaboração e Implementação de um Projeto, visando eliminar disfunções relacionadas ao processo de leitura e escrita e princípios básicos da matemática.
- Verificar os planos de aula por meio da atuação pedagógica.

- Assegurar uma atuação mais efetiva do Conselho Escolar direcionada as questões pedagógicas;
- Efetivação de um projeto socioeducativo que viabiliza a participação da família na escola;
- Acompanhar os projetos e ou ações, propondo o replanejamento das mesmas quando necessário;
- Incentivar a utilização da biblioteca assim como seu cuidado e organização;
- Incentivar a participação nas avaliações externas, utilizando os resultados propondo intervenções pedagógicas;
- Monitorar a utilização do laboratório de informática e de ciências/química;
- Acompanhar as ações do PDE;
- Acompanhamento do rendimento dos alunos nas avaliações externas e internas;
- Realizar o conselho de classe de acordo com as orientações da legislação do PPP da escola (Plano Político Pedagógico);

Também dentro das metas e ações encontram-se os projetos elaborados juntamente com o corpo docente da unidade:

#### **1.7.1 - PROJETOS:**

- Dançando na escola – linha de frente/banda marcial;
- Projeto de Vida – Realização de palestras sobre problemas sociais no contexto da comunidade escolar;
- Caminhada Ecológica em defesa do cerrado;
- Semana de Língua Portuguesa;
- Escola limpa;
- Olimpíadas de Matemática;
- Protagonismo juvenil
- Simulado Semestral;
- Visita a Feira das Profissões da UFG (Universidade Federal de Goiás);

- Festa Junina;
- Gincanas;
- Festival de Música;
- Semana de Mostra Cultural e Científica;
- Oficina de **SKATE**;

Dentro dos projetos elaborados pelo corpo de professores, coordenadores e direção da unidade escolar, um está voltado para o controle da Evasão.

## **1.8 – PROJETO DE CONTROLE DA EVASÃO ESCOLAR**

### **1.8.1 - JUSTIFICATIVA**

Muitos são os fatores que levam a evasão escolar. Dentre eles destacam-se: a desmotivação ou desinteresse do aluno e falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis legais; a questão financeira, pois muitos alunos, principalmente no Ensino Médio trabalham para complementar a renda familiar; e, a queda da qualidade de ensino. Este Projeto tem como estratégia reduzir este dado negativo na escola, através de uma metodologia qualitativa, dinâmica e interativa de modo a despertar o engajamento de todos pelo combate a evasão e o incentivo a frequência escolar.

### **1.8.2 – OBJETIVO**

- Reduzir o índice de evasão escolar;
- Aumentar a assiduidade dos alunos nas aulas e demais eventos escolares;
- Elevar o interesse pelos estudos e a progressão nas séries subsequentes;
- Aumentar a participação da família na vida escolar do aluno.

### **1.8.3 – METODOLOGIA**

De início, será trabalhada a consciência do aluno sobre a importância dos estudos, o valor que tem o conhecimento para o alcance de seus objetivos e a necessidade para a colocação no mercado de trabalho ou um curso de nível superior. Serão realizadas palestras e reuniões, em que terão oficinas em que tanto o aluno quanto a família poderão participar de forma prazerosa entendendo a importância dos estudos, das relações sociais criadas no ambiente escolar que engajam o aluno na sociedade.

Buscaremos também o apoio de toda a comunidade, como parceria com outras instituições regionais, políticas, religiosas, culturais, desportivas, com o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Durante as oficinas, o aluno e a família terão acesso às essas instituições e órgãos capazes de auxiliá-los no suprimento das necessidades que incidem diretamente na educação dos filhos, por exemplo, encaminhá-los aos programas sociais, extensões universitárias, primeiro emprego e outros. Também será realizada atividade extraclasse: teatro, dança e música, na qual os alunos poderão demonstrar seus talentos.

Ainda, outro método que usamos sempre em nossa unidade, é o contato constante com os pais e responsáveis dos alunos faltosos. A escola entra em contato e caso não tenha retorno, são encaminhados ofícios ao Conselho Tutelar para averiguação e acompanhamento familiar.

### **1.8.4 – CRONOGRAMA**

Este projeto será desenvolvido ao longo de todo período letivo e enquanto for necessário.

### **1.8.5 – AVALIAÇÃO DO PROJETO**



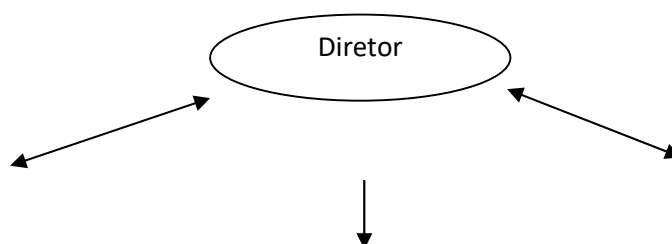
O combate à evasão escolar deve ser um compromisso não só da escola, mas de toda sociedade, criando oportunidades capazes de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas famílias quanto ao acesso, permanência e seguimento nos estudos nos anos seguintes. A avaliação será realizada constantemente através das análises dos dados gerados pelo próprio sistema de gestão escolar (SIGE), acompanhamento dos professores e coordenadores pedagógicos com suas frequências diárias e a verificação da participação dos pais em reuniões e eventos escolares. Encontradas metas que não foram alcançadas, serão discutidos novos métodos para tentar sanar a evasão.

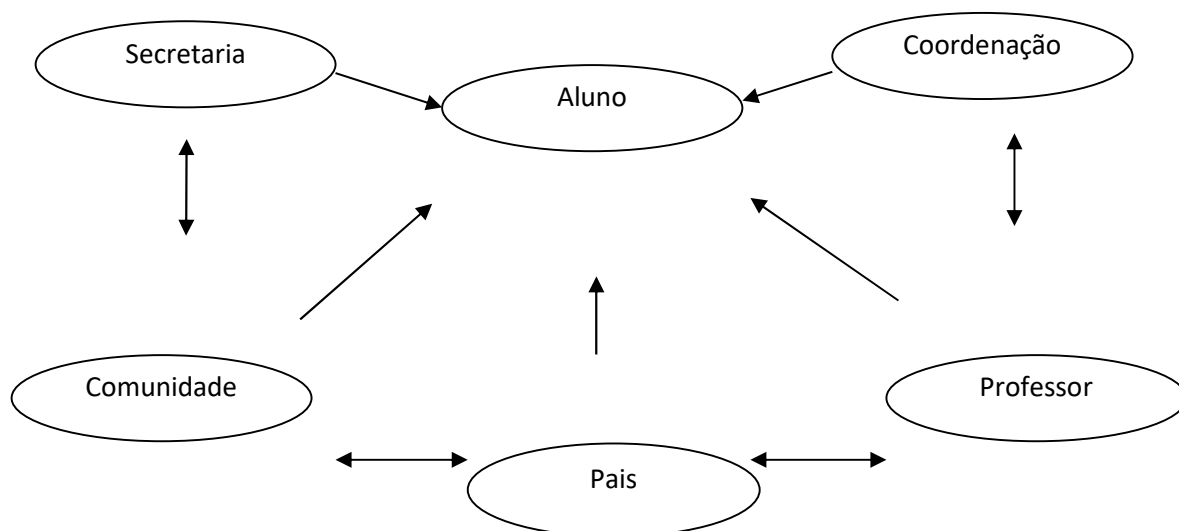
## **2.0 – CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO A SER ATENDIDA**

O Colégio Estadual Machado de Assis se coloca a serviço da comunidade de acordo com as normas do Sistema de Ensino e, segundo a localização, atenderá uma clientela de nível social médio baixo, de famílias residentes no bairro e de outras regiões circunvizinhas. Serão atendidas crianças cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, jovens e adultos de qualquer idade da 1ª a 3ª série do Ensino Médio Regular e Novo Ensino Médio Noturno.

### **2.1 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

#### **2.1.1 – ORGANOGRAMA**





## **2.2 - RECURSOS MATERIAIS, DIDÁTICOS, FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS**

### **2.2.1 - RECURSOS MATERIAIS**

O prédio escolar dispõe de instalações físicas para todos os serviços essenciais, administrativos, pedagógicos, regência, em boas condições de uso e trabalho, contendo móveis e equipamentos em bom estado de conservação e quantitativo razoável.

### **2.2.2 - RECURSOS DIDÁTICOS**

Para o desempenho do trabalho escolar, como recursos didáticos, além do quadro de giz, tem-se o quadro branco de uso de pincel, e são colocados à disposição dos professores: aparelho de som com microfone, CDs, uma televisão, um aparelho de DVD, dois rádios gravadores, data-show, impressora,

máquina de Xerox, mapas, globos, jogos pedagógicos, acervo de livros e revistas.

### **2.2.3 – RECURSOS FINANCEIROS**

Os recursos financeiros que custeará as despesas do colégio são: FNDE, Proescola, PDE e NOVO MAIS EDUCAÇÃO.

### **2.2.4 – RECURSOS PEDAGÓGICOS**

Quando usamos de maneira adequada os recursos pedagógicos, colaboramos para motivar e despertar o interesse dos alunos de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação e também aproximando -o da realidade. Em nossa unidade escolar possuímos um laboratório de Ciências e Química, uma sala de informática que conta com vídeo e data show. Também é disponibilizado ao professor o livro didático.

## **3 – CURRÍCULO**

### **3.1 – APRESENTAÇÃO**

O currículo escolar é entendido como algo abrangente, dinâmico e existencial, numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Assim, vale dizer que é a escola em ação, isto é, a vida do aluno e todos que sobre ele possam ter determinada influência, no processo educacional.

Entendendo também o Currículo como construção social do conhecimento escolar, é que a Escola buscará a desenvolver ações de

conhecimento que leve o aluno a compreender o mundo em que vivemos e as formas de atuar nele.

No processo Ensino-Aprendizagem, considera-se de muita importância ao saber que o educando já tem adquirido o seu conhecimento de mundo, experiência e vivências culturais.

Neste sentido, a escola se propõe a trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, os temas transversais e locais, visando desenvolver no aluno a criatividade, o lúdico e o imaginário, num contexto social, introduzindo valores éticos, morais e de respeito aos direitos humanos, o verdadeiro espírito de cidadania.

### **3.2 – MATRIZES CURRICULARES**

Fundamentada na Lei nº 9.394/96 e nas normas gerais da Educação e do Sistema Estadual, a escola elaborou e apresenta, para adoção, após a sua aprovação, a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, estruturada com todos os componentes curriculares da base Nacional Comum e da Parte Diversificada, fazendo constar, em observação os temas Transversais e Locais, como enriquecimento curricular.

A Matriz Curricular definida para cada curso contempla 200 dias letivos, sendo a jornada de 50 minutos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Regular. E para o Novo Médio Noturno são 100 dias letivos, sendo aulas com duração também de 45 minutos.

### **3.3 – OBJETIVOS DOS CURSOS**

- Proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar dos alunos, bem como seu desenvolvimento: físico, motor,

emocional, intelectual, moral, ético, social e estético e a ampliação de suas experiências. Estimulando o interesse deles pelo processo do conhecimento do Ser humano, da natureza e da sociedade;

- Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como base o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidade e a formação de atitudes e valores.

### **3.4 – METODOLOGIA**

A metodologia a ser adotada pela escola é trabalhar o aluno integralmente, a fim de formar um cidadão consciente, participativo. Pois se acredita que todo ser aprende e que a aprendizagem se dá na interação com outro e no respeito às diferenças individuais da pessoa humana.

A metodologia proposta adotada busca preparar o educando para enfrentar os desafios da vida, e torna-se agente da construção do conhecimento e da cidadania.

### **3.5 – AVALIAÇÃO, RECUPERAÇÃO E PROMOÇÃO**

#### **3.5.1 – AVALIAÇÃO**

Para que o processo de avaliação de aprendizagem escolar se torne eficaz é necessário considerar a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares. Sua comunicação com os colegas, com o professor e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativas, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes a sua idade e série. Isso, visando à aquisição de conhecimentos, e

desenvolvimento da habilidade de ler, escrever, interpretar, atitudes de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

A Avaliação visa verificar o processo de aprendizagem verificando os pontos falhos tanto no estudante quanto no professor. Ela não deve ser um martelo julgador, mas sim uma forma de procurar novos meios para que aconteça a aprendizagem, devendo sugerir ao educando possibilidades de aprendizagem ao conteúdo, não podendo ser uma sentença apenas.

### **3.5.2 – RECUPERAÇÃO**

A recuperação deve ser contínua sendo detectadas as dificuldades no processo de aprendizagem.

Na escola, a recuperação do aluno, conforme as normas regimentais serão desenvolvidas no processo educativo a intervenção contínua em cada conteúdo ministrado, visando superar, imediatamente, as dificuldades, detectadas no processo ensino-aprendizagem.

A recuperação contínua é oferecida ao longo do período letivo e se destina a colocar o aluno no ritmo de aprendizagem da turma. A paralela obrigatória deve ocorrer concomitante ao período letivo, ou seja, a cada bimestre, em espaço físico próprio e com professor qualificado, com o objetivo de recuperar o aluno.

A escola poderá, se necessário, recuperar de forma alternativa quantas vezes for preciso.

### **3.5.3 – PROMOÇÃO**

A promoção é entendida como ascensão, momento em que o aluno passa de uma série a outra, ou período, depois de vencer os requisitos pré-

estabelecidos, com referência às modalidades de ensino e em função de uma média mínima fixada, associada à apuração da assiduidade.

No Ensino Fundamental, o aluno, além de ser promovido no ano, nas atividades, nas disciplinas, terá que apresentar assiduidade de:

- Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), das aulas ministradas e média final igual ou superior a 6,0 (seis), ao término do ano letivo.

No Ensino Médio Regular e Novo Médio, o aluno além de ser promovido na série e período, nas atividades, nas disciplinas, terá que apresentar assiduidade de:

- Frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), das aulas ministradas e média final igual ou superior a 6,0 (seis), ao término do ano letivo.

#### **4 - CLASSIFICAÇÃO, RECLASSIFICAÇÃO, APROVEITAMENTO DE ESTUDOS E PROGRESSÃO PARCIAL**

##### **4.1 - CLASSIFICAÇÃO**

A Classificação é realizada em nossa unidade escolar para posicionar o aluno em série ou fase compatível com a idade, conhecimento e experiência, podendo ser realizada de três formas:

a) por promoção: para alunos que cursaram com aproveitamento, na própria escola;

b) por transferência: para alunos procedentes de outras escolas;

c) por avaliação: independente de comprovação de escolarização anterior, mesmo que tenha certificação formal, mediante classificação, feita pela escola, que avalia o conhecimento e a experiência do aluno permitindo sua matrícula na série.

## **4.2 – RECLASSIFICAÇÃO**

A Reclassificação conforme a Lei nº 9.394/96 e a Lei Complementar nº 170 em seus artigos 23, parágrafo 1º e 24, Parágrafo Único, respectivamente, delegam as escolas a possibilidade de reclassificar os alunos, inclusive em situações de transferências entre estabelecimentos situados no território nacional e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais, reposicionando o aluno na série, diferente daquela indicada em seu histórico escolar.

A reclassificação e/ou classificação só poderá ser feita pela escola em que o aluno for matriculado e nas seguintes situações:

a) avanço de séries ou cursos por alunos com comprovado desempenho. É a forma de oferecer ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo, séries ou cursos, desde que apresente conhecimento, com comprovado desempenho;

b) aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. É a forma de propiciar condições para a recuperação dos alunos em situação de defasagem na aprendizagem em relação à idade/série, possibilitando-lhes avanços no seu processo de apropriação do conhecimento;

c) transferência entre estabelecimento situados no país e no exterior, posicionando o aluno na série adequada como base as normas curriculares gerais.

O aluno deverá ser submetido ao processo de reclassificação quando houver transferência de exterior, com documentação insuficiente para determinar o nível de escolaridade ou quando da impossibilidade da apresentação de qualquer documento escolar em decorrência de calamidades, guerras, exílio político ou situações e emergências.



No caso de o aluno ser reclassificado, é necessário manter arquivado o registro das avaliações e todos os documentos, tais como: atas, provas ou outros trabalhos que venham a ser exigidos e mais as anotações para efeitos legais.

#### **4.3 – APROVEITAMENTO DE ESTUDOS**

O Aproveitamento de Estudos é o reconhecimento dos estudos feitos (com aprovação) pelo aluno na série e ocorre quando o aluno for reprovado em alguma disciplina em escola que não oferece progressão parcial (dependência). Neste caso, o aluno deverá repetir a série e a escola deverá considerar o conhecimento e a aprendizagem nas disciplinas em que já logrou êxito. Ou seja, nas disciplinas em que foi aprovado no ano anterior, não podendo ser reprovado, entendendo-se que o aluno desaprende.

#### **4.4 – PROGRESSÃO PARCIAL**

A Progressão Parcial (Dependência) é quando o aluno avança para a série seguinte, cursando paralelamente disciplinas em que não foi aprovado na série anterior. Assim, o aluno que não obtiver aproveitamento necessário à promoção em até duas disciplinas poderá avançar para a série seguinte e fará dependência dessas disciplinas na escola em que estiver matriculado.

### **5 – PLANEJAMENTO**

O planejamento acontece no início do ano quando os professores se reúnem, juntamente com a coordenação pedagógica e a direção. É feito o levantamento de conteúdo, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais,

discutindo e definindo os principais objetivos a serem alcançados durante o semestre e ano letivo. Também, no início do semestre seguinte eles se reúnem para redefinir novas tomadas de decisões de adequações do currículo.

Quanto ao Ensino Fundamental, Médio Regular e Profem/Médio o planejamento é feito quinzenalmente pelo Programa de computador SIAP. Nele se encontram as turmas e disciplinas ministradas pelos professores. As disciplinas são organizadas por área de conhecimento (Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Temas Transversais.

Considerando que em cada ano letivo a grande maioria da clientela é nova, o planejamento busca atender aos interesses dos alunos com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas, garantindo assim, articulação entre as tarefas escola a exigência social do exercício da cidadania.

## **6 - REANP (Regime de Atividades não Presenciais)**

Ações desenvolvidas no período de aulas não presenciais:

- Formação de grupos de whats App por sala. Nesses grupos foram incluídos os alunos, padrinhos de turma (professores) e a coordenação pedagógica e de turno.
- Criação de salas de aula virtuais no aplicativo Google Classroom para repasse de atividades, materiais pedagógicos e interação professor-aluno.
- Aulas via aplicativo Zoom para sanar dúvidas e manter a integração do aluno com a unidade escolar.
- Caça ao tesouro;
- Ligações contínuas aos estudantes;
- Entrega de kit Merenda e bloco de atividades presencialmente aos alunos ausentes das atividades remotas;
- Plantão Pedagógico para atendimento dos responsáveis/alunos.

As ações citadas estão sendo desenvolvidas durante todo o período de aulas não presenciais.

## **7 – ACÕES DA PFC – Proposta de Flexibilização Curricular**

- Feira Cultural e Científica;
- Projeto de reestruturação, conservação e valorização do patrimônio público;
- Projeto Manifestações Artísticas e Esportivas: música, moda, dança, arte e esporte;
- Projeto Páscoa Solidária;
- Projeto de fortalecimento de estudo da matemática;
- Fortalecimento de estudo de Língua Portuguesa;
- Projeto Festa Regional;
- Projeto de Revitalização de jardinagem escolar;
- Projeto biblioteca viva;
- Projeto Caminhada Ecológica;
- Aulas de debate;
- Projeto de formação continuada para professores.

## **8– CONSELHO DE CLASSE**

O conselho de classe é um colegiado autônomo e consultivo em assuntos pedagógicos, com atuação restrita a cada turma ou classe da escola. Tem como objetivo acompanhar o processo ensino-aprendizagem, nos seus diversos aspectos. Ele se reunirá uma vez a cada bimestre letivo, sempre após

as avaliações, em data estabelecida no Calendário Escolar e sempre, quando o fato relevante o exigir, seguindo as normas do Regimento Escolar.

O conselho de classe é constituído pelo diretor, como seu presidente, pelo secretário geral, coordenador pedagógico e por todos os professores da respectiva classe, para discutir assuntos direcionados ao crescimento do aluno, detectando as suas dificuldades e métodos para saná-la, através do trabalho inovador e criativo dos professores, no desempenho da Proposta Pedagógica e pela recuperação oferecida pela Escola, com a participação dos elementos envolvidos. E deverá apresentar as soluções para os devidos problemas apresentados em relação ao aluno e à escola.

## **9 – CALENDÁRIO ESCOLAR**

O Calendário Escolar é elaborado pela SEDUCE e repassado às Coordenações Regionais de Educação, Cultura e Esporte (CRECE) que fazem a adaptação de acordo com os feriados municipais, respeitando o cumprimento dos dias letivos. São feitas as alterações de modo a ter, quando possível, um calendário único por município. As propostas de alteração do calendário são encaminhadas pela CRECE, com justificativa, à SEDUCE para autorização. Após a aprovação são enviadas as unidades escolares, no início do ano letivo, podendo a unidade fazer algumas adaptações necessárias e encaminhá-lo novamente a CRECE, para aprovação.

A unidade escolar deve seguir as orientações da SEDUCE/CRECE quanto aos dias previstos no calendário para o trabalho coletivo na escola. Os conselhos de classes serão considerados como dias letivos.

O Calendário Escolar deve prever no mínimo 200 dias letivos para o Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio Regular e 100 dias para o Novo Ensino Médio Noturno. Deve constar os dias de feriados, recesso escolar, os dias destinados às férias dos alunos, trabalho coletivo, conselhos de classe, início e fim do ano letivo.

Caso a unidade Escolar durante o ano letivo necessite de alterar alguma data no calendário, deve comunicar oficialmente, a Coordenação Regional, com antecedência, obtendo a sua aprovação.

## **10 – TRABALHOS COLETIVOS**

O trabalho Coletivo é uma conquista pedagógica. Deve ser realizado na escola, coordenado pelo diretor, em parcerias com os coordenadores pedagógicos, secretários, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. É um período oportuno para a equipe identificar as necessidades de estudo e reflexão sobre os diferentes aspectos da vida escolar.

O trabalho coletivo previsto no calendário deve ter o controle de frequência, pois corresponde aos 30% da hora atividade que deve ser efetivamente realizada na unidade escolar. A duração mínima do trabalho coletivo é de 4 horas.

No trabalho coletivo serão realizadas atividades como:

- Aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (Resolução 3/97 do CEB/CNE);

- Reuniões pedagógicas;

- Planejamento de atividades interdisciplinares;

- Grupos de estudos;

- Estudo de documentos oficiais;

- Elaboração de projetos;

- Socialização de experiências bem-sucedidas;

- Exibição de filmes da TV Escola – Escola Aberta e Temas Sociais Contemporâneos;

- Organização de um boletim informativo das ações realizadas na escola.

## **11- CORPO DOCENTE**

**11.1** - O Corpo Docente é constituído dos professores em exercício no Estabelecimento de Ensino, devidamente registrados ou autorizados, integrantes do quadro de Pessoal do Estado, admitidos de acordo com a legislação especial.

**11.2** - São atribuições do Corpo Docente:

**9.2.1** – Comparecer, dentro do horário estabelecido, às aulas de sua responsabilidade, com assiduidade e pontualidade;

**11.2.2** – conhecer e cumprir o Regimento, o Calendário Escolar, o Currículo Pleno, o Projeto Pedagógico e demais normas e instruções em vigor;

**11.2.3** – participar de reuniões pedagógicas e outras convocações;

**11.2.4** – elaborar e reelaborar, quando necessário, os planos de ensino de sua competência, juntamente com a Coordenação Pedagógica;

**11.2.5** – executar e avaliar, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, os planos de ensino da sua competência;

**11.2.6** – desenvolver as atividades de sala de aula, registrando, diariamente, no Diário Digital (SIAP), o conteúdo ministrado, a frequência dos alunos, as atividades e os resultados de avaliações;

**11.2.7** – utilizar estratégias adequadas, variando métodos e técnicas de ensino, de acordo com a clientela e o conteúdo a ser ministrado, para alcançar os objetivos propostos;

**11.2.8** – corrigir todas as provas e trabalhos escolares de seus alunos, atribuindo a cada um à sua nota, especificando o critério adotado a cada momento e divulgar os resultados no prazo estipulado;

**11.2.9** – comentar com os alunos as provas e trabalhos escolares, quanto aos erros e acertos, esclarecendo os critérios adotados na correção e avaliação;

**11.2.10** – documentar os resultados da avaliação de seus alunos de forma que possa ser conhecido pela comunidade escolar;

**11.2.11** – Enviar, através do Programa SIAP, no período previsto, a relação de notas e frequências dos alunos;

**11.2.12** – repor as aulas previstas e não ministradas, visando o cumprimento do Currículo Pleno e do Calendário Escolar;

**11.2.13** – responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação de equipamentos e instrumentos usados em sala de aula;

**11.2.14** – propor em colaboração com a Coordenação Pedagógica, as adaptações necessárias, responsabilizando-se por aquelas de sua competência;

**11.2.15** – participar de atividades cívicas, culturais e educativas promovidas pela comunidade escolar;

**11.2.16** – promover e manter relacionamento cooperativo de trabalho com os seus colegas e demais membros da comunidade escolar;

**11.2.17** – receber condignamente as autoridades constituídas;

**11.2.18** – participar das reuniões de Conselho de Classe;

**11.2.19** – executar outras atividades que contribuam para a eficiência do trabalho desenvolvido nos Estabelecimentos de Ensino;

**11.2.20** – participar da elaboração da Proposta Pedagógica.

## **12 - CORPO DISCENTE**

**12.1** – São direitos do Aluno:

**12.1.1** – tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições contidas no Regimento;

**12.1.2** – conhecer os Programas de Ensino e a Proposta Pedagógica que operacionalizam o Currículo Pleno de seu curso e serão desenvolvidos durante o ano letivo;

**12.1.3** – receber assistência educacional de acordo com suas necessidades, observadas as possibilidades do Colégio;

**12.1.4** - recorrer às autoridades escolares quando se julgar prejudicado;

**12.1.5** – ser respeitado e tratado com urbanidade e equidade;

**12.1.6** – ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar, sem discriminação de qualquer natureza;

**12.1.7** – participar das atividades escolares sociais, cívicas e recreativas destinadas à sua formação;

**12.1.8** – receber todas as provas e trabalhos escolares corrigidos com as respectivas notas, critérios utilizados na correção, bem como ser informado de seus erros e acertos;

**12.1.9** – tomar conhecimento via boletim, ou equivalente, devidamente assinado pela autoridade competente, do seu rendimento escolar e de sua frequência;

**12.1.10** – requerer, documentadamente, ao Conselho de Classe revisão de resultados quando se sentir prejudicado, se com 16 (dezesesseis) anos de idade ou mais; e via dos pais ou responsáveis se com menos de 16 (dezesesseis) anos.

**Observação:** Somente os pais e responsáveis legais dos menores de 18 anos podem requerer matrícula, transferência e histórico escolar.

**12.2** – São deveres dos Alunos:

**12.2.1** – cumprir o Regimento Escolar e demais normas que regem o ensino;

**12.2.2**– frequentar, com assiduidade e pontualidade, as aulas e demais atividades escolares;

**12.2.3** – desempenhar, com responsabilidade todas as atividades escolares em que a sua participação for exigida;

**12.2.4** – abster-se de atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades constituídas, quando no desempenho de suas funções;



**12.2.5**– contribuir para:

**12.2.5.1** – conservação e manutenção do prédio, mobiliário, equipamentos e outros materiais de uso coletivo;

**12.2.5.2** – higiene e limpeza das instalações escolares;

**12.2.6** – comunicar à Direção o seu afastamento temporário, por motivo de doenças ou outros, mediante documento comprobatório;

**12.2.7** – atender as determinações nos diversos setores do Colégio, no que lhes compete;

**12.2.8** – indenizar os prejuízos quando produzir danos materiais no Colégio e a terceiros;

**12.2.9** – desincumbir-se das obrigações que lhes forem atribuídas no âmbito de sua competência pelo Colégio;

**12.2.10** – prestar contas das tarefas executadas em cumprimento de incumbências recebidas;

**12.2.11** – tratar com civilidade os colegas, professores e demais servidores do Colégio;

**12.2.12** – respeitar a propriedade alheia;

**12.2.13** – atuar com responsabilidade e probidade na execução de todas as atividades escolares;

**12.2.14** – zelar pelo bom nome da instituição procurando honrá-la com adequado comportamento social e conduta irrepreensível, concorrendo, sempre, onde quer que se encontre para elevação de seu próprio nome e do Colégio.

**12.3** - É vedado ao Aluno:

**12.3.1** – entrar em classe ou dela sair sem permissão do professor;

**12.3.2** – ocupar-se durante a aula, de qualquer atividade que não lhe seja alusiva;

**12.3.3** – promover, sem autorização da Direção, coletas e subscrições dentro ou fora do Colégio;

**12.3.4** – convidar pessoas alheias a entrar no Colégio ou nas salas de aula;

**12.3.5** – promover algazarras ou distúrbios nas imediações, nos corredores, nos pátios e noutras dependências do Colégio;

**12.3.6** – trazer consigo material estranho às atividades escolares, principalmente os que impliquem riscos à saúde e à vida;

**12.3.7** – cometer injúria e calúnia contra colegas, professores e demais funcionários;

**12.3.8** – promover ou participar de movimento de desonestidade ou desprestígio ao Colégio, ao seu pessoal e às autoridades constituídas;

**12.3.9** – divulgar, por qualquer meio de comunicação, assunto que envolva, direta ou indiretamente, o nome do Colégio e seus servidores, sem antes comunicar às autoridades competentes;

**12.3.10** - rasurar ou adulterar qualquer documento escolar;

**12.3.11** – usar de fraudes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;

**12.3.12** – Agredir fisicamente colegas, demais alunos ou qualquer servidor no exercício de suas funções;

**12.3.13** – Usar celulares, tablets ou qualquer equipamento que venha a dispersar a atenção do aluno durante as aulas.

**12.4** – Pela inobservância ao disposto neste Regimento, o aluno estará sujeito às seguintes penalidades:

**12.4.1** – Orientação Pedagógica;

**12.4.2** – Advertência;

**12.4.3** – Suspensão pedagógica;

*Observação – As penalidades serão aplicadas pelo Diretor, exceto o item 10.3, que poderá também ser aplicada por professor, e por outros servidores, no exercício de suas funções.*

**12.5** – A pena de orientação pedagógica será verbal e destina-se a transgressões dos itens 10.3.1, 10.3.2, 10.3.3, 10.3.4, 10.3.5, 10.3.7, 10.3.9, 10.3.11 e 10.3.13 do item 10.3. Os procedimentos disciplinares serão sempre documentados e comunicados à família.

**12.6** – A pena de suspensão será por escrito, por reincidência nas situações constantes do artigo e pelas transgressões dos itens 10.3.6, 10.3.8, 10.3.10 e 10.3.12 do Item 10.3. À suspensão da sala de aula será de no máximo dois dias letivos, cumprindo tarefas escolares, atividades de pesquisa ou elaboração de trabalhos dentro da unidade escolar.

**12.7** – Da aplicação da pena disciplinar, o Diretor do Colégio dará conhecimento imediato ao aluno ou a seu responsável.

### **13 - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

É dever de o Estado assegurar a educação especial inclusiva a todos os estudantes que dela necessitam, pois o direito à educação especial decorre do direito subjetivo universal à educação básica para o exercício da cidadania.

O Projeto Político Pedagógico deve contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, dispondo dos recursos necessários de acessibilidade, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso aos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

O atendimento educacional especializado aos educandos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes e não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso aos

conteúdos escolares, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia.

#### **14- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA**

A Lei nº. 10639/03 alterou a Lei nº. 9394/96 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais ampliaram as discussões, incluindo a educação das relações étnico-raciais analisando como se deu a educação da população negra e afrodescendente ao longo do tempo e como se estabelecem hoje nas escolas estas relações Étnico-Raciais, também é abordado o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Estes temas são trabalhados como temas transversais e interdisciplinares nas disciplinas da Base Curricular Comum, abrindo discussões em salas de forma a trazer aos alunos, a consciência plena das questões raciais e suas diversidades e também contribuir para a aprendizagem do aluno.

Em nossa Unidade Escolar é realizada anualmente, por meio de projetos elaborados pelos professores, uma Feira Cultural, onde é apresentada pelos alunos a cultura africana e afro-brasileira, através de teatro, música, dança, poema, tendo como destaque, desfiles realizados pelos alunos.

#### **15 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)**

A nossa Unidade Escolar também trabalha de acordo com as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA é o conjunto de normas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz da Vara da Infância e Juventude quando necessário. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Instituído pela Lei 8.069, no dia 13 de julho de 1990, o ECA regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirada pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, internalizando uma série de normativas internacionais de proteção. Para o ECA é considerada criança a pessoa com idade inferior a doze anos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Culturalmente no Brasil se considera adolescente a partir dos 13 anos.

Com base no ECA, apresentamos aos pais/responsáveis os direitos e deveres deles para com as crianças e adolescentes, e os direitos e deveres dos próprios adolescentes e crianças. Dentre várias normas, uma que cabe ressaltar é a responsabilidade dos pais/responsáveis legais no acompanhamento da vida escolar dos filhos e tutelados, cabendo processos de investigação por parte do Conselho Tutelar, caso não seja cumprida tal normativa.

A escola sempre que perceber que uma criança ou adolescente estejam sendo violentados em seus direitos, principalmente em relação à educação, integridade física, psicológica e moral deve se utilizar do Conselho Tutelar para assegurar a integridade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também será apresentado aos alunos por meio de aulas e projetos para que eles tenham conhecimento.

## **16 – AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O Projeto Político Pedagógico impõe-se num constante acompanhamento e avaliação, a fim de se verificar o estado real do trabalho desenvolvido coletivamente. A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejado e o que vem sendo realizado. Visa melhorar a qualidade do trabalho escolar à medida que, conhecendo-se a tempo as dificuldades, pode se analisar suas causas e orientar medidas para sua superação.

A avaliação das atividades implica na análise coletiva dos resultados alcançados e tomadas de decisões sobre medidas necessárias para solucionar deficiências e impasses verificados. O sistema de acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico envolve todos os aspectos considerados no planejamento do mesmo. Além disso, deve haver uma inter-relação entre a avaliação do currículo e a avaliação da aprendizagem.

Assim, avaliar o Projeto Político Pedagógico, que o próprio grupo de diretor, coordenador e professores produziram, pressupõe assegurar uma melhoria contínua da qualidade do produto da Escola, além de fomentar uma visão dos conceitos de avaliação do ensino e da aprendizagem. Este Projeto será avaliado a cada final de semestre letivo.

APARECIDA DE GOIÂNIA, 2021.

## **17 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**APARECIDA**, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares da Rede Municipal – Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano*. 2007

\_\_\_\_\_ Superintendência Pedagógica – Coordenadoria pedagógica. *Orientações para realização da avaliação da Aprendizagem Escolar e Conselho de Classe*. 2008

**BRASIL**, Ministério da educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Secretaria de ensino Fundamental – Vol. 1. Brasília: 1997

\_\_\_\_\_ Secretaria da Educação – *LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) 9394/96*.

**GOIAS**, Conselho Estadual de Educação – (CEE) resolução nº. 193/2005

**MARÇAL**, J. Correa et. All: *Pro-Gestão Modulo III: Como promover a Construção coletiva do projeto político pedagógico da escola*, Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2000.

**BRASIL**. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais*. Brasília: MEC, 2004.