



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS CLÓVIS MOURA
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

ROMÁRIO BEZERRA DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM ÉPOCA DE PANDEMIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**TERESINA - PI
2022**

ROMÁRIO BEZERRA DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM ÉPOCA DE PANDEMIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado à banca examinadora do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Clóvis Moura como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientador: professor (Doutor) Damião de Cosme Carvalho Rocha

**Teresina
2022**

ROMÁRIO BEZERRA DA SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM ÉPOCA DE PANDEMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado a banca examinadora do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Clóvis Moura como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação de Licenciatura em História.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr Damião de Cosme Carvalho Rocha
Professor (a) Orientador (a)

Professor(a) Dra Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote.
Membro da Banca

Professor(a) Me Aldairis Pereira da Silva
Membro da Banca

ROMÁRIO BEZERRA DA SILVA
Concludente

S586p Silva, Romário Bezerra da.

A prática docente no ensino de história: uma análise dos desafios remoto em época de pandemia no ensino fundamental / Romário Bezerra da Silva. – 2022.

42 f.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Piauí, Licenciatura Plena em História, Campus Clóvis Moura, TeresinaPI, 2022.

“Orientador: Profº. Drº. Damião de Cosme Carvalho Rocha”.

1. Educação. 2. Ensino. 3. História. 4. Pandemia. 5. Teresina. 6. PNCC. I. Rocha, Damião de Cosme Carvalho. II.

Título.

CDD: 981

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca do Campus Clóvis Moura Joseléa Ferreira de Abreu (Bibliotecária) CRB - 3ª/1224

À minha família pelo grande reconhecimento.
Respeito e admiração eterna

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por minha existência, força e determinação para a realização deste trabalho ao longo da caminhada.

À minha família pela força e conselho na busca pelos meus objetivos, mas principalmente por estarem sempre ao meu lado em cada momento de minha vida. Obrigado por tudo, amo vocês.

Ao esforço de todos os meus professores que contribuíram para a minha formação profissional ao compartilharem seus conhecimentos.

Ao meu orientador pela dedicação e atenção em cada encontro de orientação, sempre guiando meus passos para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma pela amizade, carinho, trabalhos e provas, mas principalmente por proporcionarem momentos inesquecíveis durante esses anos.

Agradeço a todos que fizeram parte desta importante trajetória. Obrigado!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo evidencia os desafios e estratégias adotadas pelos professores no ensino remoto, elencando as contribuições das tecnologias digitais por meio da inserção das metodologias ativas em sua prática pedagógica no ensino de História. Para realização do trabalho, decidiu-se como objetivo geral: analisar os impactos do ensino remoto na prática docente quanto à inserção das metodologias ativas no processo educativo. E como objetivos específicos: 1) verificar as condições que a escola oferece aos educadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com relação ao uso das tecnologias digitais. 2) investigar os desafios e as possibilidades do trabalho docente no ensino remoto em virtude da adesão a novas ferramentas *on-line*. 3) discutir a necessidade da formação de professores, permitindo-os a reflexão de sua prática pedagógica, haja vista as mudanças ocasionadas pela pandemia. O estudo partiu da seguinte problemática: Quais os desafios enfrentados por professores de História no processo de ensino e aprendizado no modelo remoto emergencial? Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa com fundamentação no estudo descritivo e explicativo. Para enriquecer o embasamento teórico, emprega-se a pesquisa de campo com professores de História de instituições públicas e privadas de Teresina (PI) do Ensino Fundamental II alinhada a estudos bibliográficos. Através do estudo constatou-se que diante do período pandêmico os professores de História tiveram a oportunidade de ter um olhar mais aberto e reflexivo quanto à sua postura profissional, além do contato mais frequente com os recursos tecnológicos. Evidenciou-se também a necessidade destes sujeitos estarem constantemente atualizados, visto que, com as mudanças educacionais, o ensino requer mediadores cada vez mais preparados para o atendimento das demandas exigidas pelo novo perfil do alunado.

Palavras-chaves: Educação, Ensino, História, Pandemia, Teresina, PNCC

ABSTRACT

The present study highlights the challenges and strategies adopted by teachers in remote education, highlighting the contributions of digital technologies through the insertion of active methodologies in their pedagogical practice in history teaching. To carry out the work, it was decided as a general objective: to analyze the impacts of remote teaching on teaching practice regarding the insertion of active methodologies in the educational process. And as specific objectives: 1) to verify the conditions that the school offers educators for the development of the teaching and learning process in relation to the use of digital technologies. 2) to investigate the challenges and possibilities of teaching work in remote education due to the support of new online tools. 3) to discuss the need for teacher training, allowing them to reflect their pedagogical practice, given the changes caused by the pandemic. The study started from the following problem: What are the challenges faced by history teachers in the teaching and learning process in the emergency remote model? This is a qualitative research based on descriptive and explanatory study. To enrich the theoretical basis, field research is used with history teachers from public and private institutions of Teresina (PI) of Elementary School II aligned with bibliographic studies. Through the study, it was found that in view of the pandemic period, history teachers had the opportunity to have a more open and reflective look at their professional posture, in addition to the more frequent contact with technological resources. It was also evidenced the need for these subjects to be constantly updated, since, with educational changes, teaching requires mediators increasingly prepared to meet the demands required by the new profile of the student.

Key-words: Education, Teaching, History, Pandemic, Teresina, PNCC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PROCESSO EDUCATIVO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM.....	14
2.1 O Ensino de História	14
2.2 O reflexo do novo Coronavírus (COVID-19) na área Educacional	20
2.3 Desafios e possibilidades da prática docente para a educação pós- pandêmica.....	23
2.4 A formação como processo de aprimoramento na ação pedagógica.....	25
3 METODOLOGIA	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE	

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho encontra estruturado em quatro seções: a primeira refere-se à introdução, abordando os pilares da pesquisa; a segunda discorre sobre as novas exigências do cenário educacional, sobretudo no ensino de História e na prática docente quanto à utilização das tecnologias digitais no ensino remoto; a terceira propõe, de maneira objetiva, os procedimentos metodológicos e, em seguida, apresenta a análise de dados, com o relato das múltiplas realidades dos sujeitos com o propósito de atender os objetivos e solucionar a questão-problema; e, por último, as considerações finais, em que são apontados os resultados obtidos na investigação.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que o surto do novo coronavírus (COVID-19) se configura como uma pandemia (OPAS, 2021). O mundo precisou se mobilizar e adaptar-se às mudanças que aconteceram em todos os setores, inclusive na educação. Todas as instituições escolares, públicas e privadas, de todos os níveis de ensino, paralisaram suas atividades presenciais e tiveram que buscar soluções para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem considerando a necessidade de manter o distanciamento social.

Assim, tal como nos demais estados do Brasil, o Ceará deu início a um processo de educação guiado pela tecnologia: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Logo, as aulas presenciais foram substituídas por salas virtuais por meio de plataformas e aplicativos variados (Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, TV aberta) requerendo dos mediadores a inserção de novas estratégias metodológicas de ensino à sua prática docente.

Enquanto profissional da educação, há consonância com a ideia defendida por Rosa (2020) ao afirmar que essa realidade exigiu que os docentes rapidamente, seguindo os preceitos do modelo de educação presencial, passassem a organizar suas aulas de maneira remota, mediadas pela tecnologia. Tal realidade exigiu dos professores a necessidade de utilizar várias ferramentas voltadas para o manejo tecnológico, principalmente saber usar as plataformas virtuais de ensino. Por conseguinte, o fazer pedagógico ganhou ressignificações, tais como: planejar atividades para serem aplicadas durante as aulas virtuais, considerando as

especificidades das crianças, buscando não gerar ainda mais exclusão social e elaborar uma proposta de educação à distância segura e produtiva para minimizar as perdas desse período de distanciamento social o de forma a aproximar e beneficiar todos.

À vista disso, surgiram inúmeros desafios na atuação cotidiana dos educadores no ensino remoto, sobretudo, nas escolas públicas, dentre eles, a ausência de preparação necessária para a utilização de aparelhos tecnológicos, a falta de conectividade à Internet de qualidade e o aumento da jornada de trabalho. Nessa perspectiva, pensou-se na seguinte questão problema: Quais os desafios enfrentados por professores de História no processo de ensino e aprendizado no modelo remoto emergencial?

Dessa forma, dispõe-se como hipótese que os professores estão imersos em diversas dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais e, consequentemente, na inserção das *metodologias ativas*¹ em suas aulas remotas. Por esse ângulo, as situações de ensino perpassam por meio de videoaulas com curta duração e envio de atividades em aplicativos e ferramentas *on-line*, como também a disponibilização de materiais impressos na escola. Sob esse viés, os educadores são desafiados a se reinventarem nesse cenário, permitindo um olhar para o novo e para a transformação de seu papel no processo educativo.

Nesse ínterim, outras provocações ocorreram acerca da temática: Os professores estão aptos a utilizar as ferramentas digitais com a finalidade de suprir as demandas do alunado? De que maneira os docentes podem ressignificar sua prática, objetivando o engajamento dos discentes nas aulas remotas? Tais questões serão investigadas no decorrer da pesquisa, oportunizando um maior entendimento a respeito do objeto de estudo.

Para realização do trabalho, decidiu-se como objetivo geral: analisar os impactos do ensino remoto na prática docente quanto à inserção das metodologias ativas no processo educativo. E como objetivos específicos: 1) verificar as condições que a escola oferece aos educadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com relação ao uso das tecnologias digitais. 2) investigar os desafios

¹ As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento.

e as possibilidades do trabalho docente no ensino remoto em virtude da adesão a novas ferramentas on-line. 3) discutir a necessidade da formação de professores, permitindo-os a reflexão de sua prática pedagógica, haja vista as mudanças ocasionadas pela pandemia.

A escolha desta temática deu-se por acreditar que ela é muito importante para as discussões no campo educacional nas escolas públicas. O meu interesse acadêmico veio devido esta situação da pandemia que impactou de maneira significativa na educação de acordo com as notícias veiculadas nos meios de comunicação. A minha motivação pessoal em pesquisar sobre este assunto é promover um debate sobre como os docentes de História tiveram que adaptar suas atividades e rotinas em tempo de pandemia e as barreiras são as mais variadas, principalmente entre estudantes da rede pública de ensino. Dentre esses obstáculos podemos citar: dificuldade de acesso a internet, falta de um aparelho telefônico capaz de satisfazer as demandas mínimas para reprodução dos aplicativos e conteúdos disponibilizados pelos professores. Alguns alunos somente podiam fazer suas atividades quando os pais chegavam em casa após o trabalho.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa com fundamentação no estudo descritivo e explicativo. Para enriquecer o embasamento teórico, emprega-se a pesquisa de campo, alinhada a estudos bibliográficos, com a realização de um questionário subjetivo e entrevistas orais por meio do *Google Meet*. Dessa forma, a investigação empírica ocorreu com professores de História de instituições públicas e privadas de Teresina (PI) do Ensino Fundamental II.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos desta pesquisa baseia-se nas concepções de vários autores, como: Bacich e Moran (2018), que evidenciam a importância da formação de professores atrelada ao domínio das tecnologias e a integração de metodologias ativas na rotina escolar; Moran (2015), que discorre sobre as mudanças acerca da educação com ênfase nas metodologias ativas; Kenski (2015), que discute a relação do ensino mediado pelas tecnologias digitais, apresentando possibilidades à prática docente e à função da escola diante das atuais exigências educacionais; Freire (2021), que aborda os saberes essenciais para o desenvolvimento da ação educativa, na qual remete uma reflexão crítica à postura profissional e Novoa (2022) que evidecia os métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto.

Sendo assim, constata-se que esse estudo auxilia na compreensão quanto

aos desafios e estratégias adotadas pelos professores no ensino remoto, elencando as contribuições das tecnologias digitais por meio da inserção das metodologias ativas em sua prática pedagógica. Nessa direção, tendo em vista as mudanças educacionais provocadas pela pandemia, é importante reconhecer que a ação educativa tem que se reconfigurado rapidamente, possibilitando novas posturas e abordagens didático-pedagógicas dos educadores.

2 O PROCESSO EDUCATIVO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 O Ensino de História

Para Coelho (2009, p.6). reportando ao ensino de história durante o período militar:

O ensino de História passaria por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como também na atuação dos professores. Os programas curriculares seriam reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário.

Mas isso não perduraria, pois com o amadurecimento políticos e a mudança no pensamento dos professores bem e a promulgação da república o direito a educação e a diversidade cultural começaram a ser respeitadas e aplicadas. Assim como o Plano Nacional de Educação também defende o respeito e valorização da diversidade.

O ensino de História passou por situações, mas isso não impediu que mudanças ocorressem, Pereira *et al.*, (2016, p.10).

O ensino de História no Brasil se confunde com a própria História do país e da educação. A instrução pública que nasceu com a promessa de uma instrumentalização dos homens para o exercício da liberdade e do desenvolvimento social se mostrou, ao longo dos séculos XIX e XX, muitas vezes, comprometida por fatores econômicos e políticos desfavoráveis, mas que não impediu a reflexão e a busca por um ensino de melhor qualidade.

Portanto, mesmo independente do momento a qualidade do ensino sempre foi buscada, mas a qualidade e a diversidade juntas vieram recentemente com a implementação parcial da BNCC. Desse modo, a diversidade seja ela em qual âmbito; cultural, social, credo dentre outros, ganhou mais espaço sendo ainda mais valorizada.

A BNCC surgiu como uma resposta a toda uma dinâmica que já estava defasada quanto a questão do ensino, a repetição de conteúdo em atentar-se para questões como diversidade, etnias ou participação dos povos que fazem parte da formação histórica do país e esse detalhe a BNCC atenta, desde o desenvolvimento do aluno como agente modificador como participante da sociedade.

Para marcar esse início da BNCC (2017), é visível que seu planejamento fora voltado não só para o ensino em si, mas para uma dinâmica que não só respeitasse

o aluno e sua diversidade em vários aspectos, e isso permitiu a elaboração de um projeto completo que abarca BNCC (2017).

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

O impacto que representou sua chegada, fora positivo, já que representa reconhecimento da diversidade que o alunado possui. Deste modo, valorizando toda a carga cultural que ele traz consigo, sendo assim, valorizando o individuo e fortalecendo-o culturalmente mediante o seu papel, o qual ele exercerá na sociedade.

A BNCC representa um grande avanço para a educação, deste modo, ela trouxe um grande desenvolvimento educacional e nesse contexto a educação pode dar um aparato maior não só para o educador como também para o alunado, permitindo que o aluno conheça a sua história e se torne um agente ativo da sociedade. Nesta perspectiva, a BNCC tem significado ganho na educação que anteriormente não se tinha visto quando se trata da abordagem temática do ensino.

Segundo Ferreira (2018), a palavra diversidade significa variedade, pluralidade, substantivo feminino que caracteriza tudo que é diverso. Nesse sentido, a palavra ressalta a diferença existente entre povos, tendo em vista que a sua própria origem etimológica deriva do latim *diversitas* que significa diferença. É importante entender a construção da história brasileira para que se possa compreender as mudanças ocorridas no ensino de História. Em 2015 tem-se a primeira versão da BNCC que em 2017 recebe homologação pelo Mec e a partir desse momento há uma implementação da Base Nacional Comum Curricular em todas as escolas brasileiras.

Assim, a BNCC passa a orientar os principais currículos escolares. Apesar dos avanços educacionais proporcionados pela homologação da BNCC, ela ainda traz consigo algumas deficiências no que tange a inclusão da diversidade étnico-cultural. Portanto, o presente trabalho pretende não somente mostrar os avanços, mas também mostrar suas limitações, a fim de serem superadas.

É importante ressaltar que a BNCC trouxe consigo importantes avanços, mas

nem sempre a diversidade foi abordada de forma eficiente nos currículos escolares. Apenas em 2003 com a promulgação da lei 10.639/03, o ensino da cultura afro-brasileira se tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino, e em 2008 a devida lei foi modificada para incluir também a história da cultura indígena. Essas duas importantes leis representaram não somente um avanço positivo contra uma cultura de apagamento histórico, contribuiu também para formação cidadã dos alunos, lhes dando o direito de estudar e entender suas próprias histórias, suas origens, o mínimo para um país étnico-cultural tão múltiplo como o Brasil. Essas leis representaram um avanço para a inclusão da diversidade no ensino de História, desmistificando estereótipos que nutrem preconceitos e instruindo os alunos a conviverem com as diferenças.

A construção da história brasileira traz consigo grandes paradigmas e contradições, uma vez que privilegia a construção de uma história etnocêntrica europeia em detrimento da sua própria história nacional. No período colonial não é nenhuma surpresa que Portugal se estabelece como superior, inferiorizando os povos nativos do Brasil, justificando sua dominação e exploração por uma imposição de costumes, denominado guerra justa. No entanto, não é admissível que em 200 anos de independência os povos brasileiros continuem excluídos de sua própria história. Fato que ocorria até a promulgação das duas leis citadas, uma em 2003 e a outra em 2008. O que é inquietante é o apagamento desses povos durante tanto tempo.

Vale ressaltar que a História do Brasil teve seu conteúdo absorvido pela História Universal em 1899, ocorrendo a separação apenas em 1942, com a Reforma Capanema. Essa abordagem da História é problemática, tendo em vista que privilegia fatos de uma história europeia em detrimento das identidades e culturas nativas. Sua abordagem também se dar em viés cronológico no qual coloca a Europa como parâmetro para o restante do mundo. Assim, quanto mais parecido com o europeu mais desenvolvido, quanto maior for a diferença menor será seu nível de desenvolvimento.

Essas abordagens produziu um olhar preconceituoso dos povos nativos e afro-brasileiros ou africanos, recaindo sobre eles o estereótipo de povos atrasados, incivilizados, sem religião, selvagens e sem história. Esse olhar preconceituoso e negligente se deu desde o período Renascentista, no qual a Europa foi colocada como centro do mundo, Delumeau (2014, p.20) comprehende esse período como “a

promoção do Ocidente numa época em que a civilização da Europa ultrapassou, de modo decisivo, as civilizações que lhe eram paralelas".

Partindo dessa análise é possível compreender por que esses povos ficaram durante tanto tempo separados do ensino de História na educação brasileira, comprometendo o ensino da diversidade étnico-cultural. Pode-se perceber que a BNCC (2017, p.357) trouxe um importante avanço na materialização do ensino da diversidade na educação brasileira, como pode-se perceber na seguinte competência:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Com base nessa competência fica claro a valorização das ciências humanas da diversidade, eliminando preconceitos e estereótipos através do respeito de identidades e culturas. Essa valorização é importante porque a escola é um espaço de formação de opinião e criticidade e o professor é o responsável por apresentar condições para o desenvolvimento das diversas competências, através das diferentes linguagens e procedimentos metodológicos.

Dessa forma, é papel da escola formar e preparar alunos não somente para o mercado de trabalho, mas para o exercício da cidadania. Mostrando que a diferença existe e está longe de serem vistas como elementos naturais, mas são resultados de atos de criação. Portanto os alunos devem reconhecer essa realidade, bem como saber se posicionar perante ela, é papel do professor reeducar esse olhar, estimular o respeito e a valorização da diversidade. Segundo o autor Tomaz Tadeu Silva (2000, p.83):

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, hetero/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. A normalização é um elo dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Desse modo, segundo a perspectiva desse autor as diferenças são criações sociais e estão em estreita conexão com as relações de poder, o poder de incluir,

excluir, classificar algo como sendo bom ou mal. Essas relações de poder sempre vão estabelecer um binarismo, onde um domina e o outro é dominado, portanto, pregar a igualdade e tolerância é bom, mas não é suficiente, é preciso falar também das relações de poder, entendendo a dinâmica que rege o mundo, do contrário, o único efeito que surgirá é o do dominado tolerante ou do dominado tolerado. Para entender as dinâmicas que regem as relações de poder o presente trabalho parte de uma análise foucaultiana abordada na obra microfísica do poder.

Desse modo, fica evidente que para se falar em diversidade abordada na BNCC é preciso compreender que ela é fruto de lutas que envolvem diferentes relações de poder. De acordo com Foucault, o poder estar presente em todas as relações humanas, é a malha a partir da qual as relações humanas se efetivam, uma via de mão dupla, de modo que, onde há poder, há resistência, portanto, onde se exerce o poder, se constituem também contrapoderes. Nessa perspectiva, as duas leis aqui citadas, a lei de 2003 e 2008 que tornaram obrigatório a abordagem da cultura afro-brasileira e indígena, é resultado de uma força de resistência contra a ordem vigente, é reflexo da luta contra o mito da democracia racial, por isso, pode ser compreendida como um contrapoder.

Nesse sentido, para melhor abordagem da diversidade, conforme orienta a BNCC, é preciso que ao final de cada conteúdo o aluno seja capaz de reconhecer as relações de poder que produzem ocultamento de certos sujeitos, ou que lança um olhar inferior sobre eles, posicionando-se de forma crítica e problematizadora, visando sanar as chagas de uma sociedade racista e preconceituosa. A primeira competência específica de História para o ensino fundamental estabelece que após a abordagem dos conteúdos o aluno deverá ser capaz de:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BNCC, 2017, p.402).

Dessa forma, fica evidente que compreender as relações de poder é um dos requisitos que tornam o aluno capaz de posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo, por isso torna-se essencial. Nesse sentido, é preciso ter em mente que durante muito tempo a diversidade não era retratada nos livros didáticos, a história do negro e do índio não eram discutidas e estudadas em aula, até o surgimento das

leis que obrigaram os currículos a incluírem as diversidades étnico-raciais. É preciso ir mais além e pensar a quem interessa o silêncio histórico desses povos, como também pensar o porquê da defesa de uma democracia racial no Brasil, quando se tem o contrário. Partindo dessa análise Traverso (2012, p.112) traz a perspectiva que:

Contra a tendência tranquilizadora que vê no nazismo uma legitimação em negativo do Ocidente liberal, estes filósofos lançaram um sério grito de alerta. O totalitarismo nasceu no seio da própria civilização, é seu filho. Essa civilização continua a ser a nossa e nós continuamos a viver num mundo em que Auschwitz delimita um horizonte de possibilidade, ainda que essa violência possa assumir outras formas ou outros alvos.

Evidenciamos assim, que governos totalitários nascem diante dos nossos próprios olhos, sem que ninguém se der conta. Falar de Auschwitz é importante para que se compreenda que a história não se trata apenas de passado, pensar como Auschwitz foi possível? como pôde existir tamanho ato de残酷 contra determinado povo e a sociedade aceitou isso como normal? Ontem foram os judeus e hoje? quem fica a margem da sociedade, ocupa os piores cargos, tem o maior índice de pobreza e miséria? Auschwitz delimita um horizonte de possibilidades, a mesma discriminação contra judeus pode assumir outros alvos, contra outras pessoas. Não se pretende estabelecer homologias, mas questionar se depois de Auschwitz pode-se tolerar ainda qualquer forma de discriminação.

Ao retratar a história dos povos astecas Todorov (1999) afirma que os espanhóis ao chegarem em terras indígenas ficaram maravilhados com a organização, a estrutura, revelando uma certa admiração por esses povos. A pergunta central é, se existia esse entendimento e admiração, por que essa civilização foi aniquilada? A resposta a essa pergunta se trata justamente do tema aqui abordado. Conforme afirma Todorov (2012, p.10):

Cortez fica em êxtase diante das produções astecas, mas não reconhece seus autores como individualidades humanas equipáveis a ele. Nesse caso, o outro era reduzido, pode-se dizer, ao estatuto de objeto. É antes um estado intermediário que deve ocupar em seu espírito: são sujeitos sim, mas sujeitos reduzido ao papel de produtores de objetos, de artesãos ou de malabaristas, cujo desempenho é admirado, mas com uma admiração que, em vez de aproximar-lá, marca a distância que os separa dele. Se a compreensão não for acompanhada de um reconhecimento pleno do outro como sujeito, então essa compreensão corre o risco de ser utilizada com vistas a explorar, ou 'tomar' [...]

Nessa perspectiva, fica claro que o reconhecimento dos povos astecas como

sujeitos reduzidos a suas utilidades esvazia o caráter humano desses povos, marcando a distância entre eles. Nesse sentido, ao tratar da diversidade ancorada na BNCC faz-se necessário reeducar os olhares dos alunos, tendo em vista, como ele enxerga a presença do outro, do diferente, da diversidade. Essa diferença não deve marcar a distância, mas aproximar as pessoas, compreendendo que todos são de iguais importâncias.

2.2 O reflexo do novo Coronavírus (COVID-19) na área Educacional

Diante da pandemia, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), “aprovou parecer que abriu a possibilidade das atividades pedagógicas não presenciais serem computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (Brasil, 2020, p.16). Em relação à quantificação das aulas remotas da Educação Infantil, a atividade torna-se mais complicada, pois “é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças terão em suas casas” (Brasil, 2020, p. 9) supracitado órgão autorizou as Secretarias de Educação estaduais e municipais a computar as atividades remotas como parte do ano letivo e elaborou um planejamento para continuar as atividades escolares, visando a garantia do aprendizado dos alunos de forma não presencial e efetiva.

Desse modo, observa-se a relação intrínseca dos aparatos tecnológicos com o processo educativo, uma vez que tais ferramentas são imprescindíveis neste período pandêmico. Em conformidade com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 41):

O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”, pilares de uma proposta de Delors e colaboradores (1999), ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados [...].

Nesse sentido, vê-se a contribuição das tecnologias digitais no ambiente escolar, desde que o professor as utilize de maneira planejada e consciente, visando à construção dos pilares da educação. Para isso, implicam-se condições necessárias para sua efetiva aplicação, pois uma infraestrutura adequada e formação continuada da equipe pedagógica, por exemplo, são fatores que interferem no desenvolvimento

da aprendizagem intencional e crítica.

Por esse ângulo, impulsionados pelas mudanças exigidas pelo ensino remoto, cabem aos educadores oportunizar em suas aulas tais recursos tecnológicos, proporcionando um ambiente mais dinâmico e envolvente. Vale salientar que os professores não precisam enxergar o uso das tecnologias como uma ameaça para o trabalho docente, mas, sim, como um fator aliado para a aquisição de conhecimentos (Moura e Brandão, 2013).

A escola, como um dos espaços de formação de indivíduos, deve preocupar-se com as condições e possibilidades destes recursos na prática dos facilitadores de ensino, com o intuito de articular novas formas de saberes e ações para o cumprimento das aulas remotas. Partindo desse raciocínio, Kenski (2015) destaca que a atuação pedagógica mediada pelas tecnologias é uma atividade compartilhada, pois não depende somente do educador em sala, mas de todos os envolvidos da comunidade escolar para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, novas realidades se abrem para o mundo digital, visto que o ambiente escolar não pode manter-se distante das transformações, devendo oportunizar aos profissionais da educação constantes atualizações. Para isso, “[...] é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas mudanças” (Moran, 2015, p. 27). Dessa maneira, o referido autor orienta que as instituições de ensino estabeleçam suas ações e metas por meio de um planejamento sistematizado, com o objetivo de atender as necessidades dos aprendizes.

Logo, concerne à escola formar discentes reflexivos e autônomos, para saberem lidar com as mudanças que são inseridas na atual sociedade. Tendo em vista a consolidação das tecnologias e as implicações apresentadas neste período pandêmico, postula-se ao sistema educacional uma reorganização curricular e didático-pedagógica, além de ações voltadas para a formação de professores, com destaque para novas abordagens metodológicas Kenski (2015, p.64) cita que:

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes [...]. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas.

Dessa maneira, Sousa (2020) ressalta a importância de os professores

reconhecerem a necessidade da formação, com o propósito de solucionar as demandas do cenário educacional. Entretanto, vale acrescentar que estas ações formativas não se tornam uma responsabilidade somente individual, mas de todas as instituições de ensino. Geralmente, tais intervenções desconsideram as reais exigências do ambiente escolar, porque se configuram como atividades distanciadas e de caráter tradicionalista, o que impede o desenvolvimento profissional dos educadores de forma crítica e autônoma.

Nessa sequência, para a realização de simpósios, cursos e oficinas baseadas em situações problematizadoras, muitas vezes ofertadas pelas Secretarias de Educação, torna-se essencial romper com os métodos tradicionais, fomentando a valorização da construção do pensamento reflexivo e inovador da equipe pedagógica. Ademais, é necessário desenvolver atividades formativas com temas e discussões pautadas diretamente na realidade da escola, principalmente em relação às tecnologias, com a finalidade de atenuar as lacunas existentes na prática cotidiana dos professores. A esse respeito, Mota (2014, p. 49) afirma:

As escolas e os professores progressivamente têm que estar preparados para formar estudantes para um mundo cujo futuro imediato é basicamente desconhecido, [...]. Esses desafios e as missões associadas demandarão uma pedagogia própria e um claro entendimento sobre o que está acontecendo em termos de mudanças [...], o que inclui novas tecnologias, com especial atenção para o papel desempenhado pelas tecnologias digitais.

Por conseguinte, o quadro atual de constantes transformações requer da escola uma postura social diferenciada quanto à formação docente, no que se refere aos métodos e abordagens de ensino, uma vez que a utilização de recursos tecnológicos, sobretudo os digitais, estão cada vez mais presentes no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Assim, mobilizar o uso desses recursos no cotidiano escolar, mesmo considerando-se um desafio, viabiliza aos educadores outras maneiras de elaborar e desempenhar sua ação didático-pedagógica, tal como novas condutas profissionais.

Sob esse viés, Freire (2021) descreve um dos saberes da prática educativa, destacando que a mudança, embora difícil, é possível. Apesar de, frequentemente, os educadores serem resistentes ao novo, nesta era da informação, vê-se, também, a possibilidade de crescimento profissional, no intuito de lidar com os desafios e superá-los. Logo, aprofundando-se em novas aptidões, os professores têm a capacidade de

relacionar as ferramentas tecnológicas com as situações de aprendizagem, pois, o ensinar e o aprender decorrem de uma conexão mútua entre o ambiente físico e o digital, tendo em vista que, como um único espaço amplo, mescla-se gradativamente com o tempo (Moran, 2015).

2.3 Desafios e possibilidades da prática docente para a educação pós-pandêmica

Atuar na docência em tempos de pandemia acarreta uma postura mais ousada e aberta ao novo, visto que a carência de formação voltada aos meios tecnológicos é uma realidade constante. Infelizmente, muitos professores não estão aptos ao uso de ferramentas digitais durante as aulas, causando, em primeiro lugar, insegurança e desconforto, porém, também foi despertado o interesse por capacitações e estratégias voltadas para o atual perfil dos educandos. Mediante o exposto, vê-se que “[...] o mundo tecnológico invade nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidades e exigências da atualidade” (Kenski, 2013, p. 25).

Isso posto, “da noite para o dia” os educadores reorganizaram sua rotina escolar dentro de casa, com materiais e recursos tecnológicos de uso pessoal, ocasionando outras despesas, por exemplo: aumento das contas de energia elétrica e Internet. Apesar da realidade atípica vivenciada, nota-se uma modificação no papel dos docentes mediante o formato de ensino, em que, muitas vezes, estes deixam de ser meros expositores de conhecimentos para se tornarem mediadores do processo de ensino e aprendizagem, facilitando o interesse e a autonomia dos alunos por meio de diferentes metodologias.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (2022) a prática cotidiana dos professores ganha novas dimensões, com a determinação da suspensão das aulas presenciais, os professores passaram a desempenhar as atividades por meio tecnológicos transmitindo as aulas de suas residências, isso modificou a vida do profissional de educação tanto no pessoal, familiar, social e econômica. É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 9), corrobora o manuseio das tecnologias em sala de aula, quando estabelece em sua competência:

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.

Portanto, tal documento propõe que as tecnologias sejam utilizadas durante as atividades, no entanto, como maneira de estimular o senso crítico, a construção de conhecimentos e o envolvimento ativo dos discentes. De modo similar, Bacich e Moran (2018) afirmam que o ensinar e o aprender, com a inserção das tecnologias digitais, por meio das metodologias ativas, constituem-se como estratégia pedagógica inovadora, envolvendo a reflexão e a autonomia dos aprendentes, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

Nesse ínterim, observa-se que o ensino remoto emergencial de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 249), contribui para “[...] o professor se tornar proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo”. Sob essa ótica, é de grande relevância que a equipe pedagógica se capacite para aplicar tais tecnologias de maneira consciente, uma vez que, envolvidos pelas contribuições que estas ferramentas *on-line* agregam para a atividade educativa, proporcionam novas abordagens ao currículo escolar.

Por conseguinte, um professor que se dispõe a ser mediador do processo colabora significativamente para a aprendizagem dos educandos, permitindo a participação destes nas discussões como indivíduos ativos na aquisição de conhecimentos. Ademais, é fundamental que o educador adeque seu planejamento e estratégias voltadas para o dinamismo da turma, com o propósito de garantir situações de aprendizagem interessantes, visto que de acordo com Imbernon (2012, p.51):

Professores e alunos compartilham a atividade de aprender [...]. Os professores promovem e organizam as atividades de participação. O estudante é visto como um sujeito ativo que adquire, processa e avalia seu conhecimento. Os professores devem trabalhar na criação de situações para ativar a participação dos estudantes nos métodos de ensino centrados neles.

Mediante o exposto, os professores estão utilizando novas formas de trabalhar, transformando suas aulas, e conquistando a atenção dos alunos, antes obtida de uma forma um pouco mais simples, sem a presença de tantos equipamentos, que separam o contato físico, mas não deixam que a criatividade, o desenvolvimento social, cognitivo e emocional deixem de ser estimulados, e também não atrapalham a relação professor e aluno, que podia ser prejudicada pelo distanciamento momentâneo, provocado pela pandemia da COVID-19.

2.4 A formação como processo de aprimoramento na ação pedagógica

Ensinar e aprender são práticas intimamente ligadas, as quais fazem parte da realidade dos profissionais de educação. Com isso, ser um educador qualificado requer competências e habilidades, porque a atividade educativa é constantemente submetida a mudanças, permitindo repensar seu trabalho pedagógico, pois “[...] o professor provoca, elabora e aplica estratégias dinâmicas que permitem a construção interativa do conhecimento” (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015, p. 127). Desse modo, com a implementação do ensino remoto emergencial, permite-se ao docente um novo papel social, baseado na criticidade, dinamismo e sujeito às transformações.

Nesse seguimento, a formação de professores considera-se como um fator processual, dialógico e, em especial, reflexivo, tendo em vista que o docente se articula como mediador entre os conhecimentos prévios advindos dos educandos e a articulação destes, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Assim, para que tal formação seja contemplada, torna-se necessário envolvê-la em três dimensões: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. Duarte (2017, p. 2) aponta:

A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende [...]. A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino [...]. A dimensão pessoal regula a intenção e a intensidade das atitudes do professor no processo de promoção de aprendizagens.

Sob esse viés, o autor acima, ao tratar dos elementos da formação continuada, apresenta a multiplicidade das dimensões da profissão, posto que a tarefa docente advém de um processo complexo e, por isso, exige do professor interesse e comprometimento tanto profissional, como pessoal. Diante do exposto e levando em consideração o atual cenário pandêmico, a carência de reinventar-se envolve a integração dos componentes supracitados, além dos saberes da experiência, provenientes das atividades coletivas e individuais, para o aperfeiçoamento de seu trabalho didático.

De acordo com Freire (2021, p. 30), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. A partir disso, nota-se que a relevância do educador realizar pesquisa perpassa pela busca incessante de agregar novos conhecimentos, ao passo que ensina, mantendo-se

frequentemente conectado com as transformações educacionais. Por consequência, tal ação favorece de maneira significativa todo o processo educativo, bem como o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Paralelo a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determina, no item I, do Art. 61, que a formação de professores dispõe como fundamento “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Logo, fica evidente que a relação entre os elementos citados anteriormente, isto é, teoria e prática, influenciam de maneira direta no processo formativo dos docentes, viabilizando um maior entendimento sobre sua área de atuação e, de modo consequente, possibilidades de ressignificar o ato educativo em meio à pandemia.

Em continuidade, no que diz respeito às legislações educacionais, vale acentuar a Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, por meio da qual se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Partindo dessa conjuntura, no Capítulo IV, o Art. 57, são apresentados os princípios referentes à valorização dos professores, visando garantir a qualidade da educação:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010).

Sendo assim, este documento constitui-se como eixo norteador para a ação pedagógica da Educação Básica, a qual prevê um leque de características acerca do processo formativo, ocasionando reflexões sobre o exercício da docência. Em virtude do exposto e da realidade presente, cabe aos órgãos reguladores de ensino, juntamente com as instituições, oportunizar aos professores meios e estratégias de capacitação *on-line* que visem, sobretudo, “[...] educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar” (Moran, 2012, p. 28).

Frente às inovações tecnológicas, estar em formação é imprescindível, porque, como declara Kenski (2015), os educadores bem instruídos demonstram mais

segurança em lidar com as múltiplas realidades de seus discentes. Dessa maneira, necessita-se dos profissionais de educação o compromisso pela formação continuada, com o objetivo de estarem cada vez mais preparados para as situações-problema do cotidiano escolar. Ademais, como uma oportunidade à ascensão profissional, visando enriquecer a sua identidade docente.

Nesse ínterim, a transição do ensino presencial ao remoto tem refletido em intensas modificações educacionais, em especial, no âmbito didático-pedagógico. Por esse motivo, faz- se necessário que os professores estejam familiarizados com os aparatos tecnológicos e digitais, com a intenção de retomar com o processo educativo. Entretanto, tal realidade demonstrou uma vulnerabilidade dos agentes envolvidos: a falta de capacitação e de acesso à Internet de qualidade, dentre outros recursos indispensáveis.

Logo, expõe-se a relevância da formação docente, como requisito básico para enfrentar as demandas advindas do ensino não presencial, dado que o Ministério da Educação (MEC) concedeu, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 [...]” (Brasil, 2020). Portanto, diante da impossibilidade de executar as aulas de maneira presencial, os estabelecimentos de ensino usufruíram de métodos, como, por exemplo, a utilização de aplicativos móveis, dentre eles, o *WhatsApp*, a fim de estabelecer a comunicação com os agentes envolvidos durante esta realidade remota.

Acerca dessa lógica, o profissional de educação que está inserido nesta era da informação e não possui domínio com tais ferramentas digitais, lamentavelmente, sente-se apreensivo, em razão de sua formação ter predominância tradicional e com currículos fragmentados. Em vista disso, por consequência, resultam-se traços negativos para o desenvolvimento da prática cotidiana no ambiente escolar, como ressalta Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 75):

Na formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas, muitas das quais, por sua vez, são reflexo de uma graduação incompatível com o cenário atual das salas de aula.

Por esse ângulo, as contribuições dos autores acima são pertinentes à

fragilidade da formação de educadores, suscitando a autorreflexão sobre os referidos aspectos, uma vez que eles definem seu fazer pedagógico. Contudo, vale salientar que, com a influência das tecnologias, ampliaram-se as diferentes chances de se aperfeiçoar a prática docente, devido ao compartilhamento de saberes, por meio da interação coletiva, porque “[...] num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos [...]” (Moran, 2015, p. 26).

3 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa consiste em investigar a prática docente no período do ensino remoto com a incorporação das metodologias ativas nas aulas *online*. Tendo em vista sua classificação, quanto aos objetivos, em consonância com Prodanov e Freitas (2013, p. 53) fundamenta-se como descritiva e explicativa, pois, na primeira “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles [...]”, e a segunda “[...] procura explicar os porquês das coisas e suas causas [...]. Logo, remete-se uma análise interpretativa, permitindo um olhar mais atento e detalhado do caso.

Por conseguinte, no que se refere aos procedimentos técnicos, este estudo realiza-se, inicialmente, por meio de um levantamento bibliográfico, no intuito de ampliar a compreensão sobre o tema discutido, com base nas principais concepções dos autores: Bacich e Moran (2018), Moran (2015), Kenski (2015) e Freire (2021). Paralelo a isso, aplica-se a pesquisa de campo, em que “[...] a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2017, p. 94).

Nessa perspectiva, tais dados coletados diretamente pelo investigador são considerados como primários, “[...] por se tratarem de informações em ‘primeira-mão’, ou seja, por não se encontrarem registrados em nenhum outro documento” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 103). Desse modo, extraídos a partir do contexto da realidade, propõe-se a identificar e a elucidar os impactos atribuídos à ação pedagógica frente à utilização das ferramentas digitais no processo educativo.

Em relação a abordagem, caracteriza-se como qualitativa, uma vez que visa à interpretação dos dados de forma mais detalhada, permeando questões relacionadas ao comportamento humano (Lakatos e Marconi, 2011). De maneira similar, Yin (2016, p.6) ressalta que “[...] o fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, [...], em termos simples e cotidianos”. Nesse sentido, pretende-se analisar a nova realidade vivenciada pelos educadores durante o distanciamento social, viabilizando uma aproximação entre a pesquisadora e o objeto de estudo.

À face do exposto, os sujeitos da pesquisa são quatro professores que atuam no Ensino Fundamental II, sendo dois da escola pública e os outros dois do setor

privado, ambas localizadas na cidade de Teresina - PI, de modo que, para a preservação do anonimato, serão nomeados por: Bronze, Cobre, Ouro e Prata. A escolha destes termos institui-se pelo comparativo associado ao cuidado e ao tempo necessários para produção dos metais preciosos, da mesma forma que esses elementos (cuidado e tempo) também são indispensáveis para a atuação docente. Dessa maneira, como instrumento para a coleta de dados será utilizado um questionário *on-line*, contendo seis questões subjetivas e, posteriormente, entrevistas orais por meio da plataforma *Google Meet*.

De acordo com Severino (2017, p. 95-96), o questionário é uma técnica de estudo formada por um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos [...]. Acerca desta lógica, este instrumento torna-se uma fonte significativa de informações, na qual pode ser consultada sempre que necessário. Ademais, convém acrescentar que foram realizadas entrevistas não diretivas, em virtude de relacionarem juntamente com as indagações do questionário, dado que de acordo com Severino (2017, p.95):

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade [...].

Sendo assim, esse tipo de entrevista institui-se como uma possibilidade essencial para o desenvolvimento da pesquisa, tornando-a mais aberta para novas discussões à medida que os participantes interagem, tal qual um momento agradável e propício para os envolvidos expressarem sua subjetividade. Em vista disso, é pertinente discutir sobre os desafios e as possibilidades apresentados pelos professores no ensino remoto, como uma maneira de propiciar à reflexão no exercício da docência, oferecendo o aprimoramento das inúmeras competências e habilidades para dar a continuidade, de modo significativo, às situações de ensino e aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise deste estudo constitui-se pelas informações advindas de um questionário *on-line* criado por meio do aplicativo *Google Forms* e enviado aos participantes via *WhatsApp*. Convém ressaltar que foram organizadas entrevistas virtuais de maneira individual, conforme a disponibilidade dos quatro professores, no intuito de auxiliar a construção dos dados. A seguir, o quadro apresenta o perfil docente de cada um dos envolvidos:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Formação Inicial	Formação Continuada (<i>Lato Sensu</i>)	Tempo de Docência	Sistema de Ensino
Bronze	Licen. em História	História do Brasil	2 anos	Rede privada
Cobre	Licen. em História	Docência do Ensino Superior	26 anos	Rede pública
Ouro	Licen. em História	Docência do Ensino Superior	4 anos	Rede privada
Prata	Licen. em História	Docência do Ensino Superior	13 anos	Rede pública

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Diante dos aspectos acima, mostra-se que três dos professores entrevistados além da formação inicial, possuem a continuada (*lato sensu*), em virtude de se especializarem no âmbito de interesse e com o objetivo de atenderem às demandas educacionais frente aos variados perfis do alunado. A respeito do tempo de atuação na docência, todos detêm experiência na área, sendo que os professores Bronze e Ouro são atuantes da rede privada, enquanto que Cobre e Prata estão lecionando no sistema público.

Com a implementação do ensino remoto, os docentes foram orientados a planejar e ministrar as aulas de forma virtual. Nesse sentido, rapidamente surgiram novas exigências pedagógicas, ocasionando inúmeras dificuldades no decorrer do processo de adaptação, tanto na instituição pública quanto na privada. Por esse motivo, visando investigar sobre estes desafios encontrados, indagou-se: Quais foram seus maiores desafios durante o processo de adaptação ao Ensino Remoto?

Bronze: Estimular o aluno na participação das aulas; atender as duas demandas simultaneamente: presencial e remoto; aprender novos recursos para adaptar aos alunos remotos.

Cobre: Os maiores desafios, inicialmente, foram relacionados com o manuseio dos recursos disponíveis para a interação com os alunos, como também a dificuldade dos alunos no processo de aprendizagem.

Ouro: As maiores dificuldades foram durante a aprendizagem com relação aos equipamentos e programas utilizados para ministrar as aulas. No começo foi um pouco complicado, pois era tudo novo, mas depois foi ótima a adaptação.

Prata: Ausência de uma plataforma adequada e alunos sem acesso à internet banda larga.

À vista disso, tais concepções evidenciam que os professores, neste período de transição do ensino presencial para a realidade remota, enfrentaram muitas adversidades, dentre elas, aponta-se com maior ênfase entre os entrevistados: a falta de experiência com a utilização dos recursos digitais para interação com os alunos, bem como com os novos dispositivos tecnológicos. De modo paralelo, o docente Prata revela a carência de um sistema adequado e da conectividade à Internet por parte dos educandos. Por conseguinte, nota-se que a precariedade desses fatores prejudica todo o aprendizado e acompanhamento dos indivíduos, gerando desmotivação e, como consequência, a evasão escolar.

Logo, “[...] diante da nova realidade imposta pela Covid-19 [...] sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias” (Cani *et al.*, 2020, p. 24). Sendo assim, devido a esse contexto, é nítido que as múltiplas necessidades no âmbito educacional vieram à tona, cabendo a todos os partícipes da comunidade escolar a responsabilidade por seu papel social, em especial, os professores, na garantia à aquisição de conhecimentos de maneira ativa e reflexiva.

Isso posto, constata-se que o novo cenário educacional favorece de modo visível os educadores, ao se comparar a atuação destes, quanto ao uso da tecnologia, no período ‘antes e durante’ a pandemia, uma vez que o contexto pandêmico viabilizou a autorreflexão sobre as habilidades com os mecanismos digitais. Dessa maneira, originou-se a seguinte pergunta: Atualmente, como você avalia o seu domínio e manuseio nas tecnologias digitais (plataformas, aplicativos, recursos didáticos-pedagógicos)? E antes da pandemia?

Bronze: Atualmente é satisfatório: aliando teoria à prática. Antes da pandemia só utilizava os recursos básicos.

Cobre: Como mencionei na questão anterior, os desafios foram no início do formato remoto. Com o tempo, o desafio foi superado e atualmente tenho total habilidade com a plataforma que é utilizada pela escola: o *Mobieduca.me*.

Ouro: Minha avaliação é positiva. Aprendi a utilizar os programas exigidos através dos treinamentos concedidos pelas instituições de ensino.

Prata: Atualmente, avalio como excelente, e antes da Pandemia, eu já era bom devido a afinidade com inovações tecnológicas.

Mediante o exposto, a professora Bronze expressa o seu progresso, em razão de, anteriormente, não utilizar as tecnologias digitais com constância em sua prática pedagógica. Nesse contexto, observa-se que os professores Cobre e Ouro não descreveram suas impressões antes da pandemia, entretanto, afirmam que, apesar das dificuldades, aprenderam a manusear novas plataformas e programas introduzidos pelas escolas e que, hoje, consideram-se aptos para a nova realidade. E, por fim, o professor Prata, demonstrou maior habilidade, levando em consideração que ele se identifica com os recursos tecnológicos.

Dando continuidade, como destacam Soares e Colares (2020), atualmente, as tecnologias ganharam destaque com a difusão do seu uso, com a finalidade de evitar o desenvolvimento tardio dos processos educacionais. Por esse motivo, nota-se que o ensino mediado pelas tecnologias requer sucessivamente da equipe docente a busca por novas competências e o interesse por atualização, a fim de propiciar uma aula mais envolvente, pois “[...] o professor sabedor desses recursos, e com a inteligência e criatividade intrínseca que a profissão exige, tem em suas mãos a capacidade de envolver suas aulas de forma com que as tecnologias sejam utilizadas de maneira flexível e interativa [...]” (Santinello, 2013, p. 20).

Convém ressaltar que a instituição de ensino também deve estar atenta a essas mudanças quanto à assistência aos recursos tecnológicos e à formação profissional disponibilizada aos educadores no cumprimento das aulas remotas. Em função disso, perguntou-se: A escola ofereceu as condições necessárias para o professor desenvolver sua prática docente junto aos alunos durante o período de aulas não presenciais (principalmente quanto à formação docente)? Explique como ocorreu.

Bronze: Sim, com a disponibilidade de recursos tecnológicos, cursos e palestras remotas e apoio integral da coordenação.

Cobre: A escola seguiu a plataforma disponibilizada pela Secretaria

Municipal de Educação. Reforçando esta plataforma, a equipe gestora criou grupos de *WhatsApp* para cada turma em que eram repassadas também as orientações das atividades diárias diante da iminência de ocorrer instabilidade no *Mobieduca.me*.

Ouro: Sim, ofereceu condições. A instituição disponibilizou aulas e treinamentos para os professores aprenderem sobre as tecnologias que seriam utilizadas. Claro, no início, foi um pouco complicado a adaptação, mas depois consegui aprender e utilizar sem problemas os recursos disponibilizados.

Prata: Sim, apesar de ter tido algumas limitações devido à pouca estrutura oferecida pela SEMEC no início. No início, as aulas e atividades eram compartilhadas pelos grupos de *WhatsApp* com os alunos. Atualmente, a SEMEC/PMT oferece a plataforma *Mobieduca.me/Mobifamília* para postagens de videoaulas, atividades e avaliações.

De acordo com as respostas obtidas, os participantes afirmam que as escolas se mobilizaram com diferentes estratégias para atender as exigências atuais, principalmente, quanto à formação de professores e à disposição dos recursos tecnológicos, como relatado pelos professores Bronze e Ouro, tal qual o acesso às plataformas, por exemplo, a *Mobieduca.me*, em que foi utilizada pelos docentes Cobre e Prata, atuantes da rede pública. Além disso, nota-se a contribuição do aplicativo *WhatsApp* como suporte pedagógico devido ao alcance da maioria dos alunos inseridos nos grupos, sob supervisão da equipe gestora, com o propósito de compartilhar as atividades diárias e as orientações necessárias para o desenvolvimento das aulas.

Nessa perspectiva, este formato de ensino vem alterando a maneira como acontecem as situações de aprendizagem e observa-se o engajamento das instituições perante essas mudanças. Moran (2015, p. 19) corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] as escolas [...] estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente [...]. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas”. Logo, compete à escola promover ações de cunho formativo para os educadores, favorecendo uma reorganização curricular com novas propostas pedagógicas e com a adesão de recursos digitais.

Tendo em vista que os docentes tiveram de se reinventar, as metodologias ativas vêm como alternativa didático-pedagógica para dar continuidade ao ato educativo, o qual demanda criatividade e autonomia na relação professor-aluno, permitindo-os a troca de saberes. Ao pensar nisto, realizou-se este questionamento: Você suas aulas/atividades *on-line*? Se sim, descreva-as. Caso contrário, justifique

as razões pelas quais não utiliza.

Bronze: Sim, o uso de jogos (produção e aplicativos), produção de vídeos, murais compartilhados (visando exposição de opiniões e debates).

Cobre: A própria plataforma que utilizamos nos possibilita, por exemplo, a interação com as turmas mediante a exibição de vídeos. Portanto, uma das metodologias constantemente utilizadas é a exibição de vídeos seguida de comentários relacionados com os conteúdos trabalhados.

Ouro: Sim, através de vídeos, slides, atividades e debates em sala de aula *on-line*.

Prata: Sim. Eu costumo dar os alunos autonomia para escreverem o que aprenderam das videoaulas e me enviem as fotos das anotações. Sempre compartilho as páginas do livro e nome dos conteúdos e incentivo a pesquisa na internet dos conteúdos.

A partir das respostas obtidas, vê-se que todos os sujeitos utilizam diferentes estratégias metodológicas. A professora Bronze elencou, como um dos exemplos, os murais compartilhados, propondo o debate e a interação da turma. De modo similar, o professor Ouro também visa à discussão de ideias entre os alunos, por meio de atividades com recursos visuais/auditivos, dentre eles, os vídeos e slides.

Por outro lado, o professor Cobre ressalta a exposição de vídeos, com o intuito de relacionar os conteúdos aplicados em aula. Assim como o professor Prata declara que permite a autonomia para os estudantes, no entanto, em sua fala, descreve de maneira limitada como desenvolve esta capacidade, em virtude de atribuir apenas a escrita dos conceitos e o compartilhamento das páginas do livro didático.

Desse modo, fica evidente que os profissionais acima têm visões distintas de como aplicar as metodologias ativas nas aulas não presenciais. Além disso, com base nas falas dos participantes que atuam nas escolas públicas, é perceptível a limitação nas estratégias adotadas, viabilizando as práticas do método tradicional. Todavia, torna-se necessário inseri-las de maneira que contribuam efetivamente nas situações de ensino, sendo que “[...] as metodologias ativas são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes” (Silva *et al.*, 2017, p. 32).

Em meio à pandemia, o cenário educacional apresentou inúmeras transformações essenciais para o desenvolvimento das aulas *on-line*. Nesse sentido, o ensino remoto emergencial adveio de modo imediato e em todos os níveis de

educação. Logo, com o intuito de verificar as contribuições que os participantes vivenciaram, perguntou-se: Qual a sua concepção acerca do Ensino Remoto para a educação pública/privada? Você considera que esse ensino contribuiu para o processo educativo? Justifique sua resposta.

Bronze: O ensino remoto é importante, visto que a educação à distância já é uma realidade para instituições de ensino superior. Mas as aulas presenciais para a educação básica são essenciais visando um melhor acompanhamento do aluno, ainda em fase de amadurecimento do ensino e aprendizado. Na educação privada, o uso das tecnologias é mais acessível, já na pública esse método de ensino tornar-se difícil. A falta de suporte do Estado e considerando o país desigual socialmente faz com que os alunos desistam da educação escolar. O processo educativo está em constante evolução, mas é preciso oferecer as mesmas condições para todos. Oferecer o ensino remoto desafiou a todos, mas considero um ótimo meio de proporcionar ensino contínuo e por isso a participação de todas as partes envolvidas é primordial.

Cobre: O Ensino Remoto para a educação em geral em todos os níveis e instâncias foi um desafio. Como a pandemia ocorreu de forma instantânea, não houve tempo para a preparação para o novo formato de ensino. Ao longo do tempo é que os desafios com a habilidade no manuseio dos recursos metodológicos foram superados. Porém, não podemos afirmar que a aprendizagem foi significativa para todo o corpo discente.

Ouro: O ensino remoto veio para ficar. As tecnologias digitais são um recurso essencial para a prática docente, pois, à medida que as tecnologias evoluem, também o ensino precisa evoluir. E hoje, em tempos de pandemia, o ensino remoto foi a saída para não deixar os alunos sem estudo. Tudo graças a evolução da tecnologia e da educação.

Prata: Devido à dificuldade de acesso à internet, de qualificação por parte dos alunos, eu não considero um processo equitativo e igualitário de condições de ensino e aprendizagem.

Apesar dos impactos, a professora Bronze considera que este formato de ensino é um meio viável, no entanto deve possibilitar as condições possíveis de acesso e permanência dos alunos. Os professores Cobre e Prata ressaltam os desafios da pandemia atrelados ao ato educativo, tendo em vista o contexto da adesão à realidade virtual e sem preparação da comunidade escolar. Nesse sentido, infelizmente, ambos retratam que, como consequência deste momento pandêmico, tal aprendizagem pode não ter sido significativa, nem tampouco igualitária, por causa da falta de acessibilidade aos recursos necessários. Em contrapartida, o professor Ouro salienta as contribuições das tecnologias digitais tanto para a prática docente e, essencialmente, para os alunos, uma vez que o ensino remoto foi uma alternativa de dar prosseguimento aos seus estudos, devendo evoluir cada vez mais.

Dessa forma, embora este modelo de ensino seja visto como um processo

desafiador, pode agregar novas possibilidades para o âmbito educacional, isso porque, conforme Oliveira, Silva e Silva (2020), exige-se da equipe gestora e pedagógica uma postura responsável e colaborativa, com a intenção de adaptar os conteúdos curriculares, as situações de ensino e as atividades avaliativas, a fim de que sejam capazes de proporcionar uma sequência coerente às aulas por meio das ferramentas digitais.

A partir do distanciamento o social, os mediadores do ensino tiveram que se ressignificar em vários fatores, dentre eles, a própria prática docente. Logo, com a finalidade de acompanhar as transformações educacionais, é evidente que muitos professores, apesar das dificuldades, têm buscado estratégias que possam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem na concepção pós-pandemia. Assim, realizou-se a última indagação: Quais os desafios da prática docente para a educação pós-pandêmica?

Bronze: O aprendizado deve ser contínuo, ou seja, os docentes deverão permanecer investindo em cursos, capacitações. O uso das tecnologias é a nova realidade, os alunos cada vez mais conectados requer um docente com práticas inovadoras e estimulantes.

Cobre: Os desafios da prática docente para a educação pós-pandêmica estão relacionados justamente com a instabilidade da aprendizagem significativa. Infelizmente, como sequela, iremos enfrentar um déficit de aprendizagem, pois sabemos que grande parte do corpo discente não conseguiu acompanhar o formato remoto de ensino decorrente da pandemia.

Ouro: Os desafios são de melhorar ainda mais a educação remota, com novas metodologias de ensino e aprendizagem que estão sendo desenvolvidas pelos educandos e pesquisadores, com o intuito de melhorar ainda mais a qualidade do ensino.

Prata: As turmas se tornaram bem mais heterogêneas devido a grande diferença de poder aquisitivo dos alunos. Isso fez com que apenas uma porção conseguisse acompanhar o ritmo das aulas e atividades. Outro grande desafio é saber da real condição de aprendizagem do aluno visto que em alguns casos não é o próprio estudante que faz as atividades solicitadas.

Perante o exposto, a professora Bronze destaca a necessidade constante da formação de professores para o enriquecimento da prática pedagógica com as estratégias inovadoras, como também o dinamismo nesse cenário digital. Ademais, os professores Cobre e Prata apontam as fragilidades na aprendizagem dos alunos, tendo em vista que muitos não tiveram acesso, principalmente à Internet e, por consequência, foram prejudicados ao longo do processo de aprender. Já a resposta do professor Ouro assemelhou-se à fala da Bronze, quando afirma a contribuição

das metodologias ativas no ensino, prezando pela qualidade da educação.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 53), “[...] a convergência digital exige mudanças [...] que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios”. Portanto, é nítido que, com a incorporação das tecnologias digitais em sala de aula, houve a exigência de os professores se adaptarem cada vez mais para o aprimoramento das práticas docentes, ocasionando, além dos desafios, também muitos fatores positivos para toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu compreender como a prática dos educadores foi desenvolvida no período de distanciamento social causado pelo Covid-19, tendo, como consequência, a adesão ao Ensino Remoto Emergencial. Diante disso, tornou-se possível identificar os desafios e possibilidades para a realidade docente, bem como os impactos atribuídos ao processo de aprendizagem. Vale ressaltar a importância da inserção das tecnologias digitais com fins educativos durante as aulas remotas, oportunizando a participação efetiva dos discentes por meio das metodologias ativas.

Com base nos dados investigados, é perceptível que, apesar das dificuldades encontradas neste contexto pandêmico, os professores de História tiveram a oportunidade de ter um olhar mais aberto e reflexivo quanto à sua postura profissional, além do contato mais frequente com os recursos tecnológicos. Evidenciou-se também a necessidade destes sujeitos estarem constantemente atualizados, visto que, com as mudanças educacionais, o ensino requer mediadores cada vez mais preparados para o atendimento das demandas exigidas pelo novo perfil do alunado.

No entanto, convém destacar que a carência da formação docente e dos recursos digitais, sobretudo, nas escolas públicas, ainda é um fator preocupante, em virtude de os educadores não serem instruídos de maneira adequada quanto à utilização das ferramentas tecnológicas, tal como a falta de acesso à Internet de qualidade por parte da maioria dos alunos.

Portanto, a partir do novo contexto educacional, com a implementação do ensino remoto, originalizam-se outras formas de ensinar e de aprender por meio da integração de metodologias ativas. Sob esse viés, cabe aos professores considerados “tradicionalis” ressignificarem a sua ação pedagógica, buscando estratégias de ensino diversificadas, não apenas para a exposição de conteúdos, mas para o desenvolvimento da sua autonomia, do senso crítico e da aprendizagem dos alunos. Com isso, vê-se que tais transformações despertam, no exercício da docência, o interesse de incorporá-las de maneira assídua na educação pós- pandemia.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 63.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 62, 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CANI, Josiane Brunetti *et al.*, Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020.

COELHO, J. P. vol. I. **Uma Análise Histórica Do Ensino De História No Brasil: Regime Militar (1968-1972) 2009 E Conservadorismo pedagógico.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2631_1897.pdf. Acesso em 29 de dez 2021.

DELUMEAU, J. **A civilização do Renascimento.** Lisboa: Estampa, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São

Paulo: Cortez, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da Informação. 8. ed., (Coleção Papirus Educação). Campinas-SP: Papirus, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2014.

MOURA, Eliane. BRANDÃO, Edmeilson. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Científica Fazer**. Rio Grande do Sul: v 1, nº 1, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, valorizar e transformar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação**, [S. L.], v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

PEREIRA, A. R. Ensino De História, Diversidade Cultural E Lei 10.639/03. **Revista Interinstitucional Artes De Educar**. Rio De Janeiro, V. 2 N. 1 – Pág. 89-103 (fev. – Mai 2016): “Artes De Ser Professor: Práticas, Criações E Formações” – Dói: 10.12957/Riae.2016.16801.

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

SANTINELLO, Jamile. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas à formação do Gestor Escolar**. Guarapuava, PR: Unicentro, 2013.

SILVA, A. et al., Metodologias ativas: um desafio para o trabalho da orientação educacional. In: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p. 28-46.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação**

e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 151-171, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

TRAVERSO, E. **O passado, modos de usar: história memória e política**. Lisboa, edições Unipop, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.