



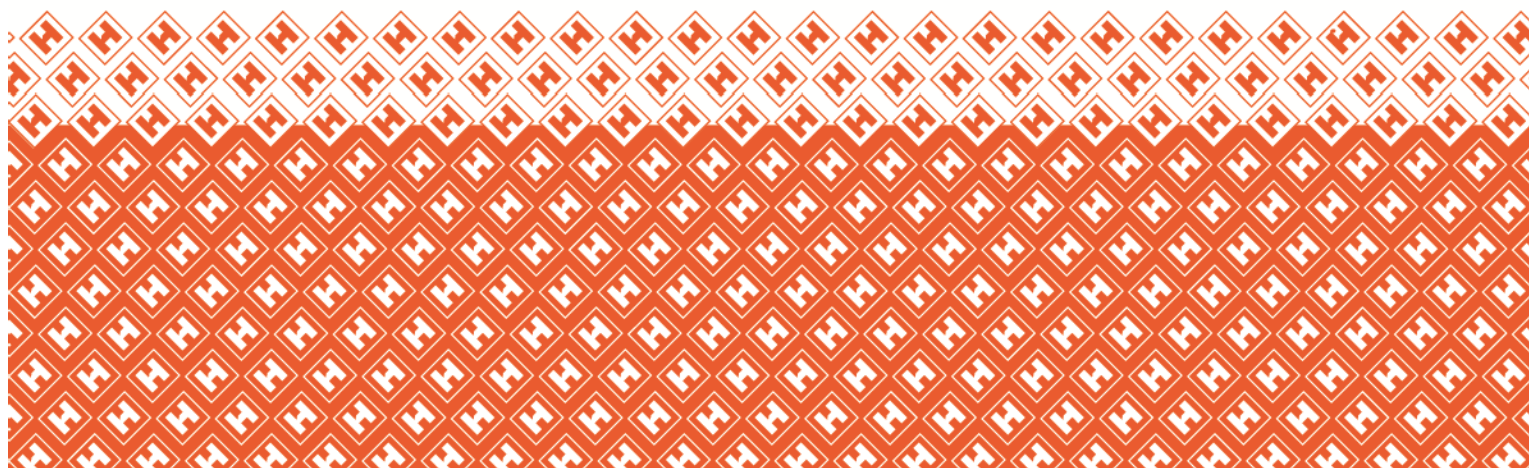
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VINÍCIUS LESSA DA MOTTA

**BNCC no Mato Grosso e a formação
docente continuada: ensino remoto de
História e as TDICs em tempos de
pandemia (2018-2022)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Maio / 2022





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VINÍCIUS LESSA DA MOTTA

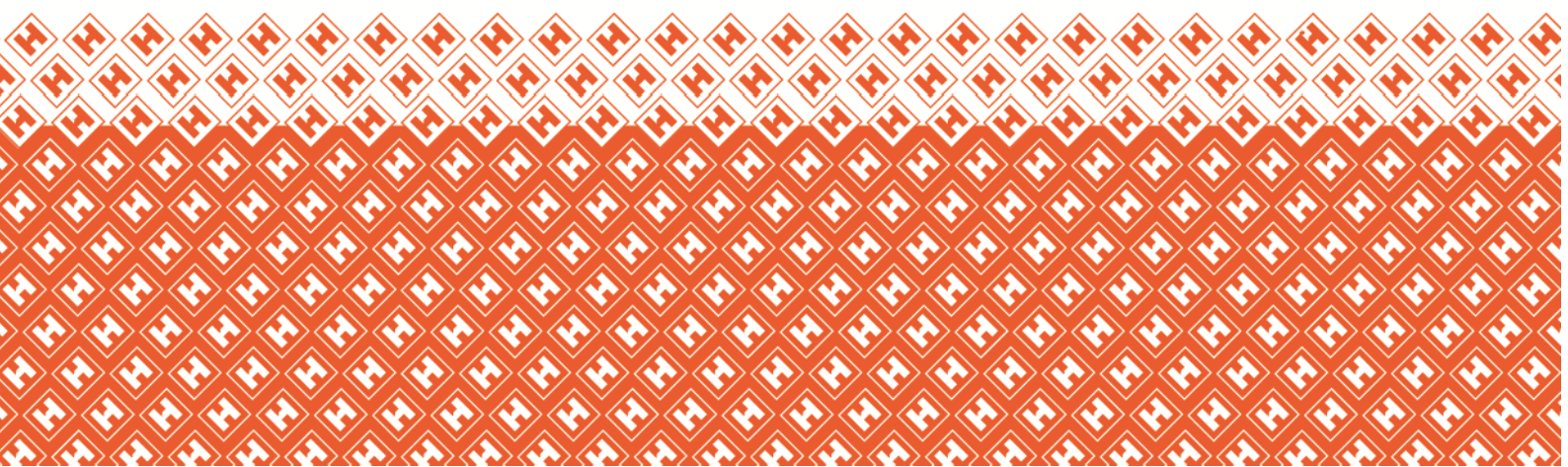
BNCC no Mato Grosso e a formação docente continuada: ensino remoto de História e as TDICs em tempos de pandemia (2018-2022)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Valéria Filgueiras Dapper

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ-MT
2022



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M921b Motta, Vinicius Lessa da.

BNCC no Mato Grosso e a formação docente continuada [recurso eletrônico] : ensino remoto de História e as TDICs em tempos de Pandemia (2018-2022) / Vinicius Lessa da Motta. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 146 f., il. color., pdf). -- 2022.

Orientadora: Valéria Filgueiras Dapper.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. BNCC. 3. Formação Continuada. 4. TDICs. 5. DRC-MT. I. Dapper, Valéria Filgueiras, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: BNCC no Mato Grosso e a formação docente continuada: ensino remoto e as TDICs em tempos de pandemia

AUTOR: MESTRANDO Vinicius Lessa Motta

Dissertação defendida e aprovada em **06 de dezembro de 2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Orientador(a)/ Presidente: Prof(a). Dr(a). Valeria Filgueiras Dapper
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
2. Examinador Interno: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. Examinadora Externa: Prof(a). Dr(a). Caroline Pacievitch
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
4. Examinador. Suplente: Prof. Dr. Flávio Vilas-Boas Trovão
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

CUIABÁ, 06/DEZ/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Caroline Pacievitch, Usuário Externo**, em 06/02/2023, às 14:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALERIA FILGUEIRAS DAPPER, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 07/02/2023, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 12/02/2023, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5398108** e o código CRC **C44D5E2C**.

DEDICATÓRIA

Ao Deus criador de todas as coisas, misericordioso e benigno, compassivo em graça e em fidelidade, que até aqui nos ajudou a perseverar nesses tempos turbulentos. Ebenézer!

Ao meu pai, Sr. Luiz Carlos Motta (*in memoriam*). A base que me proporcionou possibilitou escrever estas linhas, mesmo com a dor da perda tão latente.

AGRADECIMENTOS

À Leiriane Motta, minha companheira na estrada da vida, por estar enfrentando ao meu lado as mais variadas circunstâncias, sempre oferecendo seus ouvidos, afagos e conselhos. Agradeço pela compreensão da minha ausência durante o período da pesquisa e por sempre me incentivar, apesar da renúncia. Sou grato também a Deus pela sua vida e por tê-la colocado em meu caminho, a melhor companhia que poderia ter durante os estudos em isolamento social.

À Hortência Motta, minha mãe, por todos os conselhos, pelas orações e pelo ombro amigo sem o qual eu não passaria por todo o processo até aqui. Agradeço também pelo esforço imensurável em cuidar da sua família, apesar da pandemia e da distância, sempre amenizando o aperto da saudade. Obrigando ainda por representar a nossa companhia junto ao meu pai até o seu descanso. Você é o nosso exemplo de perseverança.

À professora Valéria Filgueiras, por ter me acolhido como orientando, sendo fonte de inspiração e estímulo durante o desenvolvimento da pesquisa. Sou grato por toda paciência durante o projeto, mostrando novos caminhos, questionando os argumentos, analisando cuidadosamente a construção do texto, identificando com sua experiência as lacunas deixadas pela minha ingenuidade. Obrigado pela dedicação, mesmo com todos os seus afazeres e as limitações impostas pelo distanciamento. Devolhe toda a gratidão, carinho e admiração.

À professora Caroline Pacievitch e ao professor Osvaldo Rodrigues Junior, por aceitarem compor a minha banca de qualificação e pelas ótimas contribuições. Suas pontuações foram de grande valia para aprofundar o debate da pesquisa e elucidar o texto. Aproveito o ensejo para agradecer ao professor Osvaldo pela excelência na condução da coordenação do curso durante o período pandêmico, suas orientações nos tranquilizaram e nos mantiveram organizados durante os estudos à distância.

RESUMO

Este trabalho analisa qualitativamente a formação docente continuada em serviço na rede estadual de ensino em Mato Grosso diante das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inserção das tecnologias digitais nas aulas, processo acelerado devido à pandemia de COVID-19. Analisa documentalmente a construção da BNCC e do DRC-MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso), contextualizando com a crise política vivida no país, uma crise das humanidades e o avanço neoliberal. Em seguida, aborda os referenciais teóricos e metodológicos da formação continuada de professores em serviço na rede estadual de ensino em MT (Imbernón, Nóvoa) e o conceito de formação de García, contrapondo aos projetos de formação propostos pela instituição nos últimos quatro anos para o alinhamento com a BNCC e o DRC-MT. Nesse contexto, trabalha o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino e na formação continuada de professores em MT, destacando o uso das TDICs e do Ensino Híbrido durante a pandemia de COVID-19. Baseando-se em pesquisa bibliográfica e documental, expõe um levantamento do caminhar das diretrizes curriculares e da formação continuada de professores no Estado para a ênfase no uso das tecnologias digitais na educação. Como resultado dessa análise, ressalta a necessidade de uma abordagem crítica quanto ao uso das TDICs, onde sua apologética indiscriminada resulta no reforço das desigualdades e culmina na eadização do ensino e da formação inicial e continuada docente, juntamente criando uma porta para a privatização na educação pública, fato já iniciado no Estado. Por fim, propõe o professor pensante, utilizando-se da organização escolar e do PPP como forma de resistência. Como fruto dessa resistência, é exposta a experiência de formação e de intervenções feitas na própria unidade escolar, culminando com um Guia Colaborativo para o uso das TDICs.

Palavras-chave: Ensino de História, BNCC, Formação Continuada, TDICs, DRC-MT, CEFAPRO.

ABSTRACT

This work qualitatively analyzes the in-service teacher training in the state education network in Mato Grosso through the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the insertion of digital technologies in classes, an accelerated process due to the COVID-19 pandemic. Documentally analyzes the construction of the BNCC and the DRC-MT (Document of Curricular Reference for Mato Grosso), contextualizing with the political crisis experienced in the country, a crisis of the humanities and the neoliberal advance. Then, it addresses the theoretical and methodological references of the in-service teacher training in the state education network in MT (Imbernón, Nóvoa) and García's training concept, in contrast to the training projects proposed by the institution in the last four years for the alignment with BNCC and DRC-MT. In this context, it works on the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) in the teaching and in-service teacher training in MT, highlighting the use of TDICs and Hybrid Teaching during the COVID-19 pandemic. Based on bibliographic and documental research, it presents a survey of the path of curricular guidelines and in-service teacher training in the State to emphasize the use of digital technologies in education. As a result of this analysis, it highlights the need for a critical approach to the use of TDICs, where their indiscriminate apologetics results in the reinforcement of inequalities and culminates in the implementation of distance learning in basic education and initial and continuing teacher training, together creating a door for privatization in public education, a fact that has already begun in the state. Finally, it proposes the thoughtful teacher, using the school organization and the PPP as a form of resistance. As a result of this resistance, the experience of training and interventions made in the school unit itself is exposed, culminating in a Collaborative Guide for the use of TDICs.

Keywords: History Teaching, BNCC, Continuing Education, TDICs, DRC-MT, CEFAPRO.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

COVID-19 – Doença infecciosa ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DRC-MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

EAD – Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico;

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:	
Figura 1: Equipe estadual BNCC.....	33
Figura 2: Equipe regional BNCC.....	34
Figura 3: Equipe local BNCC.....	34
Figura 4: Consulta Pública DRC-MT EM.....	41
Figura 5: Formulário de Consulta Pública.....	42
Figura 6: Formulário de Consulta Pública de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas...42	
Figura 7: Conteúdo Programático.....	44
Figura 8: CONSED – Eixos Temáticos para a Formação Continuada.....	45
Figura 9: CONSED – Eixos Temáticos para a Formação Continuada 2.....	46
Figura 10: Formação Continuada para novos Currículos. Premissas para o planejamento.....	48
Figura 11: Projeto Político Pedagógico.....	48
Figura 12: Necessidades de Formação: Algumas Pistas.....	50
Figura 13: Como pensar o planejamento incluindo tecnologia?.....	51
Figura 14: Banner Seminário de Formação Continuada do Projeto de Formação Da/Na Escola.....	53
Figura 15: Projeto Da/Na Escola, necessidades formativas.....	56
Figura 16: AVALIA-MT – Ficha de avaliação para desempenho do(a) professor(a).....	57
Figura 17: Guia de Orientação para Elaboração de Material Didático.....	62
Figura 18: Apostila de História.....	63
Figura 19: Cabeçalho da Apostila.....	64
Figura 20: Aprendizagem Conectada.....	65
Figura 21: Portfólio 1.....	66
Figura 22: Portfólio 2.....	67
Figura 23: Matéria de posse Alan Porto.....	68
Figura 24: Canal Jorciência 1.....	91
Figura 25: Canal Jorciência 2.....	91
Figura 26: Sugestões de abordagens em aulas remotas utilizando aplicativos e plataformas.....	92
Figura 27: Evento semana do “descobrimento do Brasil”.....	92

Figura 28: Tutorial online com os professores.....	93
Figura 29: Respostas a Manifestação da Editora Moderna.....	103
Figura 30: Ata da Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT parte 1.....	104
Figura 31: Ata da Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT parte 2.....	105
Figura 32: Ata da Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT parte 3.....	105
Figura 33: Comentários da live da aula inaugural de 2022.....	108
Figura 34: Formulário de inscrição da formação online da DRE parte 1.....	111
Figura 35: Formulário de inscrição da formação online da DRE parte 2.....	111
Figura 36: Reunião de modificação do PPP.....	117
Figura 37: Cronograma de reuniões da formação.....	119
Figura 38: Intervenções pedagógicas formação 1.....	121
Figura 39: Sugestão do professor para a formação.....	122
Figura 40: Modelo rotacional por estações em Geografia.....	129
Figura 41: Apresentação de slides em seminário de Geografia.....	129
Figura 42: <i>Meme</i> retorno de D. João VI para Portugal.....	130
Figura 43: Infográfico da Independência.....	131
Figura 44: Por uma cultura de paz na escola.....	132
Figura 45: Utilização dos chromebooks nas aulas de Português, Matemática e Geografia.....	134
GRÁFICOS:	
Gráfico 1: Porcentagem de participações totais na consulta pública.....	36
Gráfico 2: Números absolutos de participantes por consulta pública.....	37
Gráfico 3: Porcentagem de participantes em cada consulta pública.....	37
Gráfico 4: Áreas de conhecimento.....	123
Gráfico 5: Faixa de idade.....	123
Gráfico 6: Nível de formação para lecionar durante a pandemia.....	124
Gráfico 7: Suficiência da formação continuada durante a pandemia.....	124
Gráfico 8: necessidades formativas no uso das TDICs.....	125
Gráfico 9: concepção de Ensino Híbrido.....	126
QUADROS:	
Quadro 1: Critérios de aceite e de não aceite.....	37
Quadro 2: Projetos de formação continuada de 2018 a 2020.....	52

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	5
LISTA DE FIGURAS	6
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA: DOS DESAFIOS PASSADOS AOS ATUAIS	17
1.1. Breve Panorama do ensino de História e das políticas educacionais no Brasil.....	17
1.2. Da redemocratização à BNCC e conjuntura atual	19
1.3. O contexto da implementação da BNCC em Mato Grosso e a formação continuada de professores no estado do ano de 2018 ao ano de 2021.....	30
CAPÍTULO II – O CIBER É POP: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MT E O ENSINO HÍBRIDO DE HISTÓRIA TEMPOS DE PANDEMIA	70
2.1. A formação continuada em serviço no Estado: caminhos e descaminhos	70
2.2. As TDICs na educação e no ensino de História	74
2.3. A prática do Ensino Híbrido em MT na formação continuada e na sala de aula	82
2.4. As TDICs na educação e no ensino de História	87
CAPÍTULO III – CAPÍTULO 3: A PANDEMIA E O PROFESSOR EADEIZADO: A PORTA DE ENTRADA PARA O CAPITAL EDUCAR O EDUCADOR	97
3.1. Faces da tragédia docente	97
3.2. A pandemia como porta de entrada para o capital na educação em Mato Grosso.	101
3.3. 2022: O professor privado	106
3.4. O professor pensante: A organização escolar e o PPP como forma de resistência.....	112
3.4.1. A formação contínua: uma formação na escola através de suas necessidades.....	117
3.4.2. Tema 1: Cultura de paz na escola:.....	120
3.4.3. Tema 2: TDICs na educação: análise e elaboração dos assuntos:.....	122
3.4.4. TDICs na educação: execução e intervenções:.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
APÊNDICE I – GUIA COLABORATIVO PARA O USO DAS TDICS	146

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde as diferenças se reúnem, lugar de crescimento individual e coletivo, lugar de transformações e mudanças. Para além de sua estrutura física, ela é um ambiente onde propostas inovadoras, que busquem a participação dos alunos para que reflitam de maneira crítica e propositiva sobre seu contexto social, precisam ser pensadas e desenvolvidas visando à transformação do quadro das injustiças sociais e violências físicas e simbólicas.

Sendo um local de diferenças, a escola é palco de conflitos, de pequenos poderes, de lutas cotidianas e suas formas de resistência. Ela é, portanto, um espaço de disputas. Esses conflitos também ocorrem extramuros, recebendo o impacto e tensionando com as políticas públicas e suas diretrizes para a educação. Um fator preponderante nessas tensões é o currículo. Mais do que um documento que seleciona, organiza conteúdos e gera diretrizes pedagógicas, o currículo é um dispositivo de poder que produz subjetividades. É dentro desse contexto de tensão curricular que me deparo com o meu objeto de pesquisa.

Meu ingresso como professor da rede pública estadual ocorreu em 2018, paralelamente ao início da implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no estado. À época, apenas a parte que compete ao ensino fundamental havia sido aprovada, devido aos debates e embates em torno do “Novo Ensino Médio”. Nesse ano a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso iniciou a realização de mudanças curriculares e transformações no *modus operandi* das escolas e da administração da educação estadual, visando se alinhar com a BNCC e aos desafios advindos dela para as redes ensino e para os professores.

No âmbito da prática docente, as habilidades e competências direcionadas pela Base a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental já passaram a ser trabalhadas nas formações continuadas em serviço a partir desse ano. Também foram propostas intervenções pedagógicas alinhadas ao documento. Na parte administrativa, essa formação em serviço é um requisito para obtenção de pontos na atribuição dos servidores (onde são enquadrados em um ranking anual, podendo continuar na escola atual ou serem removidos para outra de acordo com o número de vagas para a sua função).

Nos anos subsequentes outras modificações refletiram não só alinhamento com a Base como também uma postura cada vez mais neoliberal e meritocrática da instituição. Podemos

citar: a exigência do ponto eletrônico em todas as unidades escolares; o início do processo seletivo para diretor escolar, secretário e coordenador pedagógico; o início do Avalia-MT, processo de avaliação da educação na Rede Estadual, que avalia o desempenho da unidade escolar dando ênfase na responsabilização da escola; a implementação de um sistema estruturado de ensino terceirizado, focado em índices e resultados.

Para a formação docente continuada, o maior impacto foi o “redesenho” (lê-se extinção) dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROs), entidades responsáveis pela formação continuada em serviço para os servidores da educação em MT. Os CEFAPROs surgiram baseados no Centro de Formação de professores dos Anos Iniciais - CEFOR - uma experiência exitosa de um grupo de estudos de professores do magistério da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, fundamentada em uma concepção de formação dialógica e participativa, pautada nas necessidades das unidades escolares, suas especificidades e as experiências dos pares (RODRIGUES, 2004). Apesar de também funcionarem como um instrumento para a implantação da agenda governamental nas escolas, as unidades eram compostas por professores, que conheciam e representavam os anseios dos docentes, confrontando e ressignificando o que as diretrizes pretendiam hegemonizar. Nessa configuração cada escola possuía um vínculo com um determinado professor formador do Centro de Formação, criando um estreitamento das relações e maior troca de experiências. A partir da “reformulação” vemos a virtualização caminhando com a terceirização da formação, dando lugar a um pacote de cursos na modalidade de Ensino a Distância (ofertado por uma empresa privada) e a minicursos online esporádicos ofertados pela SEDUC, inseridos dentro dos argumentos da informatização, do uso das tecnologias digitais na educação e o alinhamento com a Base Nacional.

Na esfera federal, é aprovado o Novo Médio, trazendo alguns pontos de embate, onde podemos ressaltar dois mais críticos aos docentes de História: Em primeiro lugar uma crise das humanidades. A BNCC cria as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com habilidades e objetos de conhecimento comuns a todas as ciências humanas, fazendo lembrar o advento dos antigos Estudos Sociais. Em segundo, a reformulação da carga horária, dividida entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, onde a primeira inclui todas as áreas de conhecimento e deve ser comum a todos os estudantes, já a segunda inclui cursos de ênfase, onde o aluno pode escolher entre se aprofundar em algumas das áreas de conhecimento ou em um curso profissionalizante. Desse modo a totalidade da carga horária cursada aumenta, mas a formação geral é subtraída, principalmente para as ciências humanas e biológicas, onde a

carga horária é dividida por área e não há a obrigatoriedade da oferta destas nos três anos de ensino.

Esses novos direcionamentos para educação no país e no estado, partidos da BNCC, estão impactando e transformando diretamente a formação dos alunos (e o que se pretende dela), o exercício da docência e, conseqüentemente, o ensino da disciplina de História. Sua compreensão e a reflexão das práticas governamentais e docentes frente aos seus desígnios são de extrema importância e relevância para os rumos do ensino em nosso país.

Como professor e sujeito nesse processo, na busca de entender como essas diretrizes curriculares se configuram no cotidiano escolar (onde são reconstruídas as possibilidades e compromissos políticos da escola na formação de subjetividades), percebi a necessidade de me debruçar sobre os encaminhamentos da Base Nacional Comum Curricular no estado de Mato Grosso e sua repercussão na prática docente e na formação continuada dos professores de história da rede estadual de educação.

Acredito que ao lançar esse olhar, além de considerarmos a luta política da categoria no estabelecimento das normas educativas, devemos considerar a ótica e explicações dos próprios docentes, suas experiências e os juízos que fazem nas práticas de ensino. Nessa fronteira está a formação docente continuada, onde acontecem os encontros, as disputas e os conflitos que precisamos apreender minuciosamente. Portanto, discutimos os sentidos de currículo e formação que se pretende hegemonizar, defendendo a formação continuada pautada em uma perspectiva dialógica, crítica e emancipadora, que fortaleça o direito do trabalho e formação com dignas condições de exercer a docência, conforme prediz a Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010), baseada nas proposições de António Nóvoa:

Auxiliados por António Nóvoa, os princípios desta política estão alicerçados na articulação da formação inicial com a prática escolar, na formação em serviço vinculada a uma prática de aprendizagem ao longo da vida e na formação do profissional reflexivo, investigativo, colaborativo e capaz de ações educativas em equipe. Este autor (Nóvoa, 1997) afirma ainda que “a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal...”. Logo, é da natureza dessa profissão formar-se. [...] Nessa concepção, os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, 2010, p. 13-14)

Para compreender e analisar criticamente o quadro atual, antes, faz-se necessária a compreensão do desenvolvimento do código disciplinar de História no Brasil e das diretrizes para a educação básica, principalmente nas últimas décadas (após o período de redemocratização do país). Lanço mão, portanto, da história da disciplina no Brasil, de modo a delinear os caminhos do ensino de história até aqui.

A história das disciplinas escolares procura explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo, identificar aspectos mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos de ensino, e também compreender quais os condicionantes, os fatores da seleção cultural que fazem com que parte do conhecimento produzido seja considerada, e outra, esquecida. Goodson (1990) ressalta a ideia do currículo como construção social, demonstrando o percurso da disciplina dentro de contextos históricos e, a partir deles, o estudo dos mecanismos de estabilidade e de mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente, dentro de uma perspectiva de currículo e controle social.

Partindo desse pressuposto, no primeiro capítulo olhamos a História do Ensino de História no Brasil e a construção do currículo da disciplina na atualidade como uma construção social, como uma luta política onde os saberes são legitimados ou esquecidos mediante uma “Guerra de Narrativas” (LAVILLE, 1999).

Para realizar esse percurso da construção do ensino de História, as reflexões de Elza Nadai, Maria Auxiliadora Schimidt e Ernesta Zamboni são essenciais, com destaque para as contribuições dos textos *O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas* (NADAI, 1993), *História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização* (SCHIMIDT, 2012) e *Panorama das pesquisas no ensino de História* (ZAMBONI, 2000/2001). Através desses referenciais, a pesquisa traça um panorama da história do ensino de história no Brasil, visando contextualizar os caminhos até o quadro atual dos estudos no país.

Ainda no primeiro capítulo caminhamos da consolidação do código disciplinar de história após a redemocratização (SCHIMIDT, 2012) até a construção da BNCC e do DRC-MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, surgido através da Base Nacional). Ressalto a contribuição de Osvaldo Rodrigues Jr (2017) e Rita Frangella (2020), que nos ajudam a apreender o contexto de crise política que o documento perpassa e os interesses envolvidos na sua construção discutindo os sentidos de currículo e a formação que se pretende hegemonizar. A partir deles ponderamos a possibilidade de um novo ciclo de “crise” do código disciplinar através da desvalorização das humanidades e de uma pedagogia

“neotecnicista”, numa lógica etapista. Nessa visão a formação docente continuada é tomada como um movimento subsequente às políticas curriculares, ou seja, institui-se a formação para se instituir uma política curricular.

Olhamos a proposta da BNCC e do DRC-MT, portanto, dentro de um quadro de crise política e social, tendo uma relação estreita com as políticas públicas educacionais neoliberais hegemônicas, se constituindo como um “amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado” (COSTA, FARIAS e SOUZA, 2019, p. 115).

Voltando-nos no segundo capítulo para a aplicação da Base no Estado de Mato Grosso e seus desdobramentos no ensino da disciplina de História, recaímos o olhar para o principal instrumento de internalização das suas diretrizes nas escolas: a formação docente continuada.

Em termos teóricos, a formação docente continuada em Mato Grosso está fundamentada na metodologia prático-reflexiva, baseada em autores como Nóvoa (1997, 1999), Garcia (1999) e Imbernón (2010), fortalecendo a escola como locus das transformações sociais e dos processos formativos, através da prática docente e da interação entre os pares. Tal proposição difere tanto da proposta generalista e voltada às competências da Base, quanto dos encaminhamentos atuais para a educação no Brasil e das práticas executadas recentemente pela gestão pública estadual da educação no Estado, com foco no mercado, preconizando uma lógica de formação docente continuada a serviço das políticas curriculares e obtenção de índices.

No ambiente de disputas que é a escola, o fazer docente está em um eterno processo de transformação, tensionado por diversos lados. As demandas não advêm somente das políticas públicas, mas também das transformações da sociedade. As transformações nos modos de comunicação e a utilização das tecnologias digitais possuem centralidade nessa demanda que pressiona a transformação da prática do professor. O debate em torno do tema perdura durante anos, culminando no Projeto de Lei N.º 2.246-A, de 2007, proibindo o uso do telefone celular nas escolas públicas com o objetivo de “assegurar a essência do ambiente escolar, onde a atenção do aluno deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo” (BRASIL. 2015, p.2). O PL sofreu substitutivos até o ano de 2009, estendendo a proibição ao ensino superior e ao uso de “aparelhos eletrônicos portáteis”. O projeto foi arquivado em

2010, mas em 02 de fevereiro de 2015 a matéria foi reapresentada, reacendendo o debate¹. Posteriormente, em 16 de setembro do mesmo ano é lançada a primeira versão da BNCC, com uma abordagem completamente oposta, incluindo Tecnologias Digitais como um dos Temas Integradores que perpassariam todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2015, p.16)².

Vale ressaltar que no cotidiano fora da sala de aula a escola já estava imersa na tecnologia, restrita as atividades burocráticas e administrativas dos professores e da gestão escolar. Podemos citar na rede pública estadual do MT o uso do diário de classe eletrônico, o uso de ferramentas digitais para relatórios, boletins, matrículas e prestação de contas, o lançamento eletrônico do Projeto Político Pedagógico (PPP) no sistema da SEDUC, entre outros.

O uso das tecnologias digitais para o trabalho e para o ensino se intensifica através do surgimento da pandemia mundial de COVID-19 no ano de 2020. O distanciamento devido ao vírus cortou os laços físicos de interação e nos fez depender da tecnologia para nos comunicar. A partir desse momento, nós professores aceleramos a nossa busca por aprendizado para o uso dos computadores, de smartphones e de meios de comunicação digitais. Durante o mergulho nessa pesquisa, vejo que além de refletir sobre uma formação voltada aos professores de História, não há como não pensar (até devido às limitações de contato físico) na utilização das tecnologias digitais para a educação e para o ensino. Sendo assim, no segundo capítulo realizo uma reflexão crítica a respeito do uso das tecnologias digitais e o ensino híbrido na educação básica e na formação continuada em serviço. Olhamos suas potencialidades, mas também os seus impactos, sejam eles gerados na formação de professores pelo marketing educacional em torno das tecnologias digitais (MENEZES; PRETTO, 2014), no envolvimento da educação pelo capitalismo digital e o uso indiscriminado de dados (SILVEIRA, 2021; SRNICEK, 2017), ou pelo reforço das desigualdades através da limitação do acesso ao conhecimento para as camadas mais pobres.

Ao desenrolar dos estudos, se desenvolveu também a terceirização na educação pública de Mato Grosso, acelerada sob a justificativa da pandemia do COVID-19. Onde já em 2021 foram feitas licitações para a parceria com empresas privadas para fornecimento de material didático, formação continuada dos profissionais e estruturação de um sistema de

¹ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=28DFF29A4284E6E295215293420E6CDE.proposicoesWeb1?codteor=1300378&filename=Avulso+-PL+104/2015. Último acesso em 16/10/2022.

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Último acesso em 15/10/2022.

ensino nos moldes privados. Ainda nesse ano já nos vimos descartando o uso dos livros adquiridos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ³ para a utilização de apostilas privadas e realizando a formação em uma plataforma online de um instituto particular. Na virada de 2021 para 2022 foi feito um novo contrato, dessa vez para implantar todo um sistema estruturado de ensino válido por cinco anos. Sob a égide da excelência na educação e geração de resultados, ele coloca nos moldes de um consórcio privado todo o material didático, os planejamentos docentes, o sistema de avaliação e a formação continuada de professores, que deixa de ser em serviço e passa a ser através de uma plataforma online, direcionada pela empresa e visando a adequação ao sistema.

Junto com todo o processo de transformações nas políticas públicas para a educação no estado que é relatado no trabalho, a privatização do sistema de ensino culmina como um movimento que engessa a prática docente, ensinando-o a ensinar nos moldes do mercado. O sucesso dessa iniciativa depende também da adequação do professor através da formação continuada, que abandona a visão da escola como “locus principal” (MATO GROSSO, 2020, p. 8), perdendo todo o diálogo e autonomia dos docentes na construção e na participação do processo formativo, em favor de uma lógica tecnicista, baseada no desenvolvimento de habilidades, cumprimento de metas e geração de resultados pautados em evidências.

Diante dos acontecimentos, o terceiro capítulo examina o desmonte do protagonismo docente. Pautados no pressuposto teórico de Olinda Evangelista da tragédia docente, traçamos as faces dessa tragédia na educação ao longo das últimas décadas e como a educação em Mato Grosso vem se desenhando nesse perfil, trazendo um professor desqualificado, por isso responsabilizado, e, sob tal justificativa, “eadeizado”. Frente à eadeização, faço um adendo ao professor privado, utilizando-me da polissemia que a nossa língua nos permite, refiro o termo tanto a privatização da educação no Estado quanto à privação que vem sofrendo a prática docente.

Ao olhar todo esse panorama, sendo ao mesmo tempo analista e objeto, entranhado pelo paradoxo do distanciamento científico em contraponto à efervescência do ambiente escolar e da luta diária, me deparo na construção de uma pesquisa permeada com um teor de manifesto. Novamente polissêmico, manifesto o processo de cerceamento que a prática

³ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. De modo democrático, as escolas podem avaliar as obras disponíveis e escolher as que melhor se adequam a sua realidade.

docente vem sofrendo, mas também as minhas angústias e reflexões enquanto participante dele.

A pesquisa toma assim pitadas da autoetnografia, expressando “a conexão entre o pessoal, o social, o cultural, os espaços físicos e o profissional ao se pesquisar” (ONO, 2016, p. 52). Nesse processo ocorre a revelação do sujeito/objeto, expondo-se ao risco e incluindo suas emoções, sentimentos e experiências. Esse desvelar se torna uma tarefa árdua, onde a autorreflexão se mistura com o se despir, expondo-se ao público. Por que essa escolha então? Valho-me de Bochner (2013), quando diz que a escrita autoetnográfica “é uma resposta a uma crise existencial – um desejo de se fazer um trabalho significativo e de se levar uma vida significativa” (BOCHNER, 2013, p.53).

Essa perspectiva autoetnográfica recai no cunho pessoal do próprio trabalho, refletindo e atribuindo significado às ações e experiências descritas, na coesão da práxis com o eu mergulhado na vivência. Sendo assim, o objeto de estudo não se delimita somente nas políticas públicas e seus impactos na prática docente, mas também na prática do docente que vos fala. Além da análise das fontes documentais para as políticas públicas na educação no Brasil e em MT (examinando seus discursos, pressupostos teóricos e objetivos), entende-se também essa análise embebida da prática do analista e de sua personificação frente ao processo de execução dessas políticas.

Através dessa reflexão advogamos a escola como espaço de luta, utilizando-se dos meios de organização do corpo escolar como forma de resistência. São expostos movimentos de posicionamento e organização cotidiana como categoria de modo a desenvolver resistências constitutivas. Nesse contexto o Projeto Político Pedagógico é instrumento fundamental (VEIGA, 2001), onde a comunidade pode se posicionar para construir um projeto pautado nas necessidades e realidades locais, tendo como base as demandas da unidade escolar.

Propõe-se então a inclusão da formação continuada presencial e em serviço no PPP, dentro da própria carga horária de atividades e planejamento dos professores, reservando um momento para que ela ocorra entre os pares, através de reuniões e grupos de trabalho e estudos, para além da formação online ofertada pela rede.

Por fim, é apresentada a experiência na unidade escolar de uma formação de acordo com seu diagnóstico e para o uso das TDICs, bem como das intervenções feitas nas práticas docentes, culminando na produção de um Guia Colaborativo para o uso das TDICs.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA: DOS DESAFIOS PASSADOS AOS ATUAIS

1.1. Breve Panorama do ensino de História e das políticas educacionais no Brasil:

A História, durante o século XIX, foi produzida na lógica da construção de um saber científico verdadeiro e controlador. Uma ciência pautada no positivismo, que produzia narrativas verdadeiras sobre os Estados modernos europeus, elevando a memória dos grandes homens, datas e fatos, produzindo sentimentos civis de pertencimento embasados em rituais patrióticos e criando imagens nacionais. A escola moderna, criação ocidental, com seus dispositivos pedagógicos ensinava este tipo de narrativa.

Mundialmente, até meados do século XX, o objetivo do ensino da história era o de contribuir para legitimar os Estados Nacionais e a ordem política e social, caracterizando-se como uma educação cívica (LAVILLE, 1999). Após a Segunda Guerra Mundial e seus terrores, os olhos da humanidade se voltaram aos direitos humanos e à liberdade, com a disciplina de história também rumando para a “formação para a cidadania democrática”.

No Brasil, de maneira semelhante, o ensino de história nas escolas almejou a construção de um ideal de nação e de um determinado tipo de cidadão, a história de maneira pragmática, servindo à educação política, como forma de demarcação do poder do Estado na disciplina escolar (NADAI, 1993).

Maria Auxiliadora Schmidt em seu trabalho História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização (2012) divide a construção do código disciplinar da história e o ensino da disciplina no Brasil em quatro períodos: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?).

No primeiro período (1838-1931), a construção da História como disciplina escolar está inserida na construção e consolidação do Estado Nacional. Atrelada à história sagrada, apenas em 1878 a disciplina escolar de história reestabeleceu o seu caráter profano ou civil. Resumidamente, durante o século XIX era produzida uma história nacionalista e que exaltava características colonizadoras, como a monarquia e as missões da Igreja Católica.

O ensino de História também passou a servir aos ideais republicanos na construção de um ideal de nação e de um determinado tipo de cidadão, “esse movimento consolida-se com a Revolução de 1930, no bojo do movimento de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país.” (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Ressalta-se que gradualmente a história esteve em diálogo com outras disciplinas, principalmente a psicologia e a sociologia, ocorrendo a chamada pedagogização da História, onde foram incorporados aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, pautando-se na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos

A partir de 1931 e da Reforma Francisco Campos tem início um processo de consolidação do código disciplinar da História. Nela é revelada expansão das ideias da Escola Nova no Brasil, tendo a renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico. Suas instruções concebem a história de maneira pragmática, servindo à educação política. São ressaltados alguns aspectos como a utilização de biografias de grandes homens e heróis nacionais, o privilégio de fatos econômicos e a valorização de aspectos éticos.

Onze anos depois, em 1942, foi elaborada a reforma Gustavo Capanema (nova Lei Orgânica do Ensino Secundário). Um dos principais princípios desta nova lei era assentado na proposta de autonomia didática para o professor. Ela também reestabeleceu o caráter autônomo da História do Brasil, aumentando inclusive a sua carga horária. Já em 1951 a portaria n. 1.045, da reforma da Escola Secundária brasileira, ressaltava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente.

Nesse período, o código disciplinar da História é consolidado no Brasil com uma forte demarcação do poder do Estado na disciplina escolar. É também nele que podemos observar o início de uma crise no código disciplinar da História, principalmente por princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais.

O golpe civil-militar em 1964 e a valorização oficial de uma pedagogia tecnicista agrava a crise do código disciplinar da História. Schmidt pontua a Lei 5.692 de 1971 e o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 853 do mesmo ano como o “golpe de misericórdia” contra as humanidades, criando os “Estudos Sociais” para o antigo Primeiro Grau e restringindo a disciplina de História ao Segundo Grau, com uma carga horária máxima de duas horas (SCHMIDT, 2012, p.85). Esse período de crise também é marcado pelas perseguições e censuras aos professores e profissionais da História.

Aqui, quanto a um pretensão saudosismo evocado atualmente pela educação do período da “antiga escola pública”, cabe-me citar Kabenguele Munanga quando diz que: “É bom lembrar que a escola pública já apresentou melhor qualidade, mas o negro e o pobre não entravam nela.” (MUNANGA, 2004, p. 53).

1.2. Da redemocratização à BNCC e conjuntura atual:

Após a abertura política e a redemocratização cresce um clima de renovação pedagógica e de expectativas quanto a uma educação mais cidadã. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatórios o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, são um exemplo da ampliação do debate em torno de temas como as relações étnico-raciais e do caminhar para uma educação voltada à diversidade.

A representação de uma educação pautada na cidadania foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que já fazia um indicativo para a construção de uma base curricular comum em nível nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados em 1997 para cumprir essa função, neles as relações étnico-raciais, por exemplo, eram trabalhadas com parte dos “temas transversais”, que perpassavam todos os componentes curriculares. Neste sentido, os PCN ressaltam a relevância do ensino de História:

desempenhando um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais como grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1998, p. 26).

Em contrapartida os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, como elementos constitutivos e normativos, também representam “uma retomada da centralização da educação” ABUD (2005, p. 40), atribuindo à União, juntamente com estados e municípios, o papel de formular diretrizes para a Educação Básica e o Ensino Superior. Kátia Abud ressalta em seu artigo Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária (2005) que essa centralização “alija da discussão os seus principais

sujeitos: os alunos e professores”, vendo-os como “objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber” ABUD (2005, p. 40).

Os Parâmetros (PCN) são um marco do projeto de reconstrução do código disciplinar da História. Ressalta-se que eles oficializaram nacionalmente a separação das disciplinas “História e Geografia” nos anos iniciais do ensino fundamental, depois de vários anos de críticas e lutas contra essa fusão, pondo fim aos Estudos Sociais como componente curricular. Sua construção também demarca a transição (ou confronto) de uma abordagem marxista, mais pertinente à história dos movimentos sociais e do trabalho, para uma construtivista, “nas quais predominam aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo pautada na perspectiva atitudinal e procedimental dos conteúdos” (SCHMIDT, 2012, p.89).

Sem desempenhar a função de currículo em si, os PCN geraram referências e orientações para que as redes de educação e as escolas construam seus próprios PPP. Assim, por um lado delimitavam quais elementos da cultura nacional a aprendizagem escolar deve incluir e, por outro, ressaltavam a importância da inclusão da diversidade cultural no ensino de história. Propunham a organização dos conteúdos através de eixos temáticos, aplicando nestes os temas transversais citados acima. Como pontua Selva Guimarães (2012), a escolha de eixos temáticos objetivava dar maior espaço aos assuntos da História do Brasil, dialogando através dos temas com a chamada história geral.

Faz-se necessário o registro de outra mudança que gerou implicações no ensino de História no currículo da Educação Básica, a lei federal N ° 11.274/2006, que altera a LDB e reestrutura o Ensino Fundamental, ampliando para nove anos a sua duração. A partir de então começa a ser discutido o estabelecimento de novas diretrizes curriculares na esfera do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nove de julho de 2010, foi publicado o texto do parecer para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As novas diretrizes reiteram a divisão das três etapas da Educação Básica: educação infantil, o ensino fundamental com duração de nove anos, organizado e tratado em duas fases (dos cinco anos iniciais e dos quatro anos finais); e o ensino médio, com duração mínima de três anos. Quanto à estrutura curricular que a base comum nacional deve integrar, apresentam os ensinamentos de História e Geografia no Item C do artigo 14, estabelecendo “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL. MEC, p.66),

reafirmando assim as diretrizes anteriores quanto a produção curricular e historiográfica escolar.

Apesar de em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), especialistas apontarem a necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que substituiria os PCN, foi somente em 2014 que a Lei n. 13.005, de 25 de junho, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos, e determinou na meta 7, Estratégia 7.1,

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014)

Segundo Elizabeth Macedo (2014), durante a década de 1990 os blocos econômicos (a exemplo do MERCOSUL) demandavam a padronização dos currículos com o intuito de facilitar o “trânsito entre os diferentes países”. Assim os países da América do Sul (como Uruguai, Paraguai, Argentina e Brasil) iniciaram as proposições das bases nacionais comuns. A autora aponta que concomitantemente ocorre também a aproximação de agentes sociais privados com a educação:

[...] buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airtton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 2014, p.1533)

Essa indagação é exemplificada através da criação do Movimento pela Base Nacional Comum e sua relação com esses agentes privados. O movimento, criado em 2013, se rotula como um agente não governamental cuja atuação visa facilitar a construção de uma Base Nacional de qualidade. Fazemos a observação de como esse movimento pode ter influenciado o Plano Nacional de Educação em 2014. No site da organização encontramos nomes como

Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann⁴.

Esses reformadores empresariais da educação (mídias, políticos, empresas educacionais, fundações, empresários...) se mobilizam pela justificativa de buscar a melhoria da educação, mas trabalham através da lógica do regimento da escola como uma empresa. Assim, trabalham com padronização do ensino, altas demandas de avaliações externas para medir o desempenho, meritocracia discente e docente, responsabilização do professor e privatização. Como consequência, torna-se crescente um mercado educacional com consultorias, produção de apostilas, sistemas de ensino e até privatizações de escolas públicas. A qualidade na educação se torna justificativa para determinar as demandas de diversos grupos neoliberais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três versões, sendo a primeira publicada em 2016. A primeira versão foi amplamente debatida publicamente, contando com a contribuição de mais de 12 milhões de pessoas e gerando a segunda versão do documento.

Percebemos na elaboração dessa primeira versão do documento a atenção em convidar professores especialistas nas temáticas para a construção do currículo. Na História, houve o cuidado de considerar como seria a abordagem da História Africana, Afro-brasileira e Indígena. Para tal, foram buscados profissionais com experiência com reformas curriculares e que já estudaram os currículos dos diversos períodos da nossa república.

Uma dessas especialistas foi a professora doutora Margarida Maria Dias de Oliveira, atualmente professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. Em entrevista concedida a Acácia Regina Pereira para sua dissertação de mestrado, intitulada Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC, Oliveira afirma esse cuidado com a retirada de uma História eurocêntrica e a valorização da temática racial:

A gente precisava tentar desconstruir essa tradição totalmente arraigada, nas escolas de que ensinar história é ensinar um passado inteiro da humanidade. Esse passado tem a ver com esse quadripartite francês (antiga, medieval, moderna e contemporânea). Extremamente eurocêntrica, que é ideológica,

⁴ Informação disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Último acesso em: 03/02/2022.

ela é uma história branca, é uma história eurocêntrica não tem outro nome pra definir melhor. Então a gente precisava fomentar uma mudança que fosse nesse sentido pra atender tudo que a LDB dizia, PNE dizia e as pesquisas, as experiências inovadoras no ensino de história dizia. (OLIVEIRA, 2017, p.132)

Margarida ressalta ainda a pressão governamental (representada pelo então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro), política e a oposição dos próprios colegas da academia contra a primeira versão do componente curricular de História:

No dia 15 de setembro se eu não me engano, foi publicada a primeira versão menos a de história. Por que o ministro na época, o Janine Ribeiro ele estranhou a BNCC. Nas palavras dele, faltaram os conteúdos canônicos da História. E ele segurou por mais uma semana a primeira versão. Ele queria que a gente mexesse na primeira versão colocasse a antiguidade e o medieval que foi o que ele, mas se incomodou, ele achou que não estava lá. Por mais que a gente tentasse mostrar que estava, mas não estava nessa lógica que traz a tradição (antiga, medieval, moderna, contemporânea) mas estava lá. Ele não concordou. Ele segurou mais por uma semana, nós não aceitamos modificar, em respeito a todo o processo que a gente tinha vivenciado e aí a uma semana depois ele publicou e botou em audiência pública. Só que essas críticas, vindas sobretudo da academia, sobretudo dos nossos colegas, sucessões e tal. Essas críticas deram força ao ministério da educação para eles pressionarem que a gente mudasse a base. A gente não aceitou, a gente continuou sem aceitar. E eles encomendaram a três professores de uma universidade específica que eles fizessem a segunda versão então como a gente não aceitou fazer isso a gente respeitou o processo, saímos eu, Itamar, Mauro Coelho, Cláudia nos retiramos desse processo. (OLIVEIRA, 2017, p.133)

Endossando o discurso de Oliveira, temos também a fala de outros dois membros da comissão de especialistas na elaboração da primeira versão do componente curricular de História, a professora doutora Marinelma Costa Meireles (professora de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFMA) e o professor doutor Giovanni Jose da Silva (docente e pesquisador na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP):

Uma primeira versão foi lançada via Portal na Internet no dia 16 de setembro de 2015, sem conter a proposta do componente curricular História. Tal fato já evidenciava os embates internos entre membros da própria Comissão e entre a Comissão e o MEC, que pressionava para que não se fizesse menção à diversidade de gênero e das sexualidades e que se diminuíssem as

referências à história de indígenas, de africanos e de afrobrasileiros, em detrimento de uma visão mais tradicional. [...] Modificada às pressas, a primeira versão da proposta de História foi veiculada alguns dias depois e passou a sofrer uma enxurrada de críticas, seja de associações científicas, de especialistas em Ensino de História, de professores de Educação Básica e de historiadores profissionais. (MEIRELES; SILVA, 2017, p. 14-15)

As discussões em torno da primeira versão da BNCC transcorrem de outubro do ano de 2015 a maio de 2016. Durante esse período o texto do componente curricular de História foi marcado por críticas deferidas ao documento em diversas instâncias.

O primeiro impacto veio do próprio Renato Janine Ribeiro, que retardou a publicação da primeira versão e pressionou a comissão para a mudança no documento. Ademais, um dia após passar o cargo de Ministro da Educação para Aloizio Mercadante, Ribeiro efetuou uma postagem polêmica na rede social Facebook onde dizia:

Mas o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação. (RIBEIRO, 2015, Facebook: Renato Janine Ribeiro)⁵

Em outro trecho da mesma postagem, ele afirma que “O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem.”, demonstrando sua intervenção na publicação dessa versão preliminar e sua insatisfação com um currículo decolonial e de valorização da história da cultura africana e afro-brasileira.

Acusando essa primeira versão de ser ideológica, Janine não nos dá, porém, uma explicação de como um currículo nacional pode se sustentar sem uma ideologia, sem operar uma seleção no interior da cultura e de uma visão de sociedade e de mundo. Essa pretensa neutralidade, em uma ideologia difusa, cai como uma luva diante das reivindicações dos movimentos conservadores para a proposição de currículos para a Educação Básica.

O segundo impacto veio da enxurrada de críticas feitas pela mídia e pelos próprios pares, como mencionam os relatos acima de Giovani, Marinelma e Margarida. Essas críticas

⁵ Disponível em:

https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795?__mref=message_bubble. Último acesso em: 08/03/2022

serviram para endossar a intervenção do MEC na criação de uma segunda versão, bem diferente da primeira.

Porém é importante ressaltar a dissociação dos debates sobre a 1ª versão do documento produzido a produção da 2ª versão, que tiveram sujeitos, espaços e objetivos bem diferentes. Não podemos misturar os lugares onde o debate ocorreu, aquele que aconteceu na internet e na grande mídia com aquele que aconteceu no âmbito da História e suas organizações.

O primeiro deles envolveu figuras públicas no ambiente da mídia. Nesse âmbito o debate ocorreu através de um viés político-ideológico, transformando-o em uma crítica direta aos governos do Partido dos Trabalhadores, em particular a então presidenta Dilma Rousseff. Os demais debates, pertinentes aos envolvidos com Ensino de História e a pesquisa em História, envolveram professores da educação básica, autores de livros didáticos, docentes universitários de História e pesquisadores de diversas áreas da História. Neles o assunto tomou como foco as questões relacionadas à epistemologia da área de História e o ensino desse componente curricular, desencarregado da efervescência das acusações de cunho político e ideológico que se difundiram na internet e na mídia em geral. O documento da 1ª versão da Base de História foi duramente questionado no campo científico, mas os argumentos utilizados não tinham por objetivo atacar personagens do quadro político atual ou suas posições ideológicas, não foram utilizados termos políticos de acusação, como “esquerdista”. As críticas contundentes apresentadas não menosprezavam o documento ou tinham por objetivo atingir pessoalmente os seus elaboradores para depreciá-los. O foco recaiu sobre o conteúdo intrínseco do documento e o processo apressado de sua elaboração e discussão. Esses debates não podem ser vistos meramente como uma espécie de discussão onde ninguém tem razão e que resultou na derrota de todos os historiadores. Essa visão que nega a construção do currículo como inerentemente marcada por disputas, um ato político e um processo social.

Por conseguinte, a segunda versão do documento foi lançada aparentando ter atenuado parcialmente os debates na esfera pública. O Ministério da Educação conduziu o novo processo sob a coordenação do Conselho Nacional de Educação, sem assumir a ocorrência de trocas de documentos e rupturas internas. O novo documento aparece publicamente apenas como reformulado a partir das críticas apresentadas publicamente ao primeiro.

O fatídico ano de 2016 trouxe ainda uma grande instabilidade política que também traria muito impacto nos rumos da educação na nação. O país viveu uma crise política

decorrente do controverso processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, onde o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República.

Assim, como ressaltado aqui, o processo de discussões públicas (especialmente após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff) seguiu uma estratégia deliberada de consensualização por parte do MEC e seus apoiadores oficiais, uma campanha visando adesões e aplacamento das críticas, reforçada e difundida também pelos dos reformadores empresariais da educação.

Ainda em 2016, o então presidente Michel Temer compôs uma nova equipe do Ministério da Educação, que iniciou a elaboração da terceira versão da BNCC e promoveu a “Reforma do Ensino Médio” através da Medida Provisória nº 746, de 2016. O estabelecimento do “Novo Ensino Médio” foi fincado com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da citada Medida Provisória, que:

Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)

A partir dessas alterações, a BNCC aprovada em sua versão final em 2018 estabelece uma proposta “neotecnicista” e de caráter neoliberal, se caracterizando como o início de um novo ciclo de crise das humanidades (RODRIGUES JÚNIOR, 2017, p. 17).

Em 2017 somente o texto da BNCC referente ao Ensino Fundamental foi aprovado, estendendo o debate em torno do Novo Ensino Médio e da BNCC referente a essa etapa da Educação Básica até o final do ano de 2018. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas com a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 e a resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que em seu artigo 10 diz o seguinte:

A formação geral básica tem a BNCC-EM como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades, articuladas como um todo indissociável, e enriquecidas pelo contexto histórico,

econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, deverá ser organizada nas seguintes Áreas do Conhecimento:

- I -Linguagens e suas tecnologias;
- II -Matemática e suas tecnologias;
- III -Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV -**Ciências humanas e sociais aplicadas.** (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Notamos o surgimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dando uma nova roupagem aos Estudos Sociais, agora no Ensino Médio. Não existem, portanto, habilidades específicas do campo da história, mas da área de conhecimento, sendo ela possuidora de um caráter interdisciplinar e englobante de todas as quatro disciplinas das humanidades do ensino médio (história, geografia, filosofia e sociologia). Algo que endossa a crítica de Rodrigues Júnior (2017) e nos faz refletir quanto a uma nova crise do código disciplinar da História, onde percebemos o “estrangulamento da organização curricular por disciplinas, e com isso a própria disciplina de História deixou de ser obrigatória, ficando desfigurada e diluída numa amorfa área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Para Fernando Seffner (2019) estamos vivendo um ataque às humanidades, efeitos de uma guerra indireta, porém autorizada, contra as minorias políticas e contra determinados grupos profissionais, como os professores, que são agredidos e têm seus direitos e liberdade de expressão cerceada cotidianamente. Um grande exemplo dessa perseguição aos docentes é o movimento Escola Sem Partido.

Em oposição, o autor lembra que na prática do ensino de história escolar é preciso considerar a diversidade como um problema pedagógico legítimo, não como um valor moral ou de gosto, um tema exótico. Ela deve ser vista como um aspecto que deve ser considerado no planejamento institucional de forma consistente e sistemática e que afeta a produção do conhecimento escolar, tendo em vista que a função da escola é promover, além da alfabetização científica, a sociabilidade democrática, o que se consegue através da mediação intelectual com a diversidade.

A história do ensino de história nos mostra que a disciplina vem caminhando de uma pedagogia positivista e tecnicista para uma abordagem humanista e inclusiva, valorizando a diversidade e protagonizando populações antes negligenciadas por uma visão eurocêntrica colonial, predominantemente racista e machista. Mas essa história reflexiva e que quebra paradigmas vem sendo atingida por uma onda conservadora que emerge atacando a didática da história e a liberdade de cátedra do professor.

Percebemos uma forte ascensão de uma direita neoliberal que busca institucionalizar suas agendas, interferindo diretamente no campo educacional, inter-relacionando-o com questões políticas, culturais, religiosas e econômicas. Michel Apple (2003) divide esses setores neoconservadores e neoliberais em quatro grupos:

[...] o primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto ‘opção individual’. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro grupo é o que eu chamo de populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino, são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p. 13.)

Apesar da análise de Apple ser referir a uma realidade estadunidense de quase vinte anos atrás, notamos grande semelhança com os segmentos de classes que buscam influenciar as políticas educacionais atualmente em nosso país e no Estado de Mato Grosso.

Podemos notar também uma heterogeneidade no pensamento e nas ações por parte dessa nova direita. Porém essas diferenças são superadas por um interesse em comum: o neoliberalismo. Visto nessa ótica como um sistema normativo, ele dá orientação tanto às questões econômicas quanto às questões sociais, políticas, culturais e até mesmo ao comportamento dos indivíduos, abarcando na lógica do mercado todas as esferas do cotidiano. Dentro desse sistema, a Educação é tratada como mais uma fonte de lucro e também se torna um valioso instrumento de instrução de modelos de comportamento que objetivam garantir a máxima eficiência produtiva. Assim é enfatizado o discurso de “torne as escolas mais eficientes, torne-as mais responsivas ao setor privado: e seus problemas serão resolvidos” APPLE (2004, p. 48).

O processo de construção da BNCC e seu resultado nos fazem perceber a sobressalência dos interesses dos reformadores empresariais e suas fundações, onde, após o impeachment, assumiram o protagonismo sobre o processo de definição curricular e impuseram ainda uma grande Reforma do Ensino Médio. No concernente a História escolar, prevaleceu a lógica de um currículo amarrado à “ideologia da prescrição”. Uma postura vinculada a modelos estruturados de ensino e baseada em exames padronizados e materiais didáticos apostilados, diminuindo cada vez mais os espaços de autonomia docente. Como nos

afirma Goodson (2019), percebemos o controle corporativista de mercado triunfando gradativamente sobre o currículo.

Com a Base Nacional Comum Curricular sendo gerada nesse contexto, sua instrumentalização pode significar a predominância de uma pedagogia voltada à produção de resultados e a transmissão do conteúdo, com o simples objetivo de cumprir a execução das habilidades e competências descritas no documento. Nesse sentido, Macedo e Frangella (2016) nos advertiram ao apresentarem a questão: “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?” (FRANGELLA, MACEDO, 2016, p. 15). Frangella (2020) ressalta uma lógica causal na abordagem de formação docente que se pretende com a BNCC e hegemonizada pelas políticas educacionais, onde uma nova proposta requer uma nova formação adequada a ela. Assim a formação é vista como um movimento secundário e subsequente às políticas curriculares, “ou seja, institui-se a formação para se instituir uma política curricular” (FRANGELLA, 2020, p. 382), tomando a escola apenas como ponto de referência ou ancoragem. O que justifica a forma como os professores são considerados na produção da BNCC, numa participação consultiva não deliberativa.

Ainda que figure no documento a indicação da necessidade do trabalho colaborativo e metodologias ativas, se referenciando ao protagonismo docente, isso se dá como desdobramento do que é posto como foco: as competências da BNCC, um trabalho e protagonismo alinhado ao currículo, esse estabelecido a priori e marcado pela preditividade, delimitando o que se espera do professor em termos de adaptação e adequação às práticas. Assim, atrela-se o protagonismo ao desempenho a ser alcançado, fortalecendo os discursos de responsabilização docente (FRANGELLA, 2020). Embora o discurso do protagonismo do professor garantidor da qualidade na educação possa parecer sedutor, devemos desconstruí-lo e questionarmos que outras instituições, sujeitos e dimensões são importantes no educar como processo para além de ensinar.

Trata-se, portanto, de um documento normativo e que tem como objetivo principal definir as aprendizagens essenciais:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo 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. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da

escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017a, p. 7).

É perceptível acima que a própria definição da BNCC nos faz depreender o sentido de currículo que dela se extrai: único possível, dadas as definições e assertivas que permitem determinar o que é currículo. Através dessa lógica da objetividade do conhecimento é possível controlar, definir, normatizar. Tal objetividade, apresentando o conhecimento como fundamento último, torna difícil refutá-la como princípio normativo (FRANGELLA, DIAS, 2018).

Em oposição a esse conceito, advogamos em favor de uma concepção curricular político-discursiva nunca passível de totalização. Como luta pela significação, se dá em torno da articulação de “demandas diferentes que negociam, enfrentam-se, aglutinam-se buscando encadeamentos possíveis para disputar e hegemonizar alguns sentidos que se sobreporão a outros” (FRANGELLA, DIAS, 2018, p.04). Nessa concepção, a negociação de sentidos em busca da hegemonia acontece de forma provisória e contingencial, mas não representa um fechamento total da significação. Assim também a hegemonia não suplanta nem paralisa os movimentos políticos que concorreram ou combateram sua constituição. Diante desse prisma as políticas curriculares são fruto de um jogo de diferenças e o alinhamento das diferenças em torno de uma particularidade que assume a função geral possível, constituindo um sentido hegemônico, mas não definitivo. Conforme nos diz Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 12).

1.3. O contexto da implementação da BNCC em Mato Grosso e a formação continuada de professores no estado do ano de 2018 a 2021:

Como citado anteriormente, ingressei na rede pública estadual paralelamente ao início da implementação da BNCC no estado, em 2018. Esse processo teve como referencial principal o Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o

processo de implementação da BNCC (2018), disponível através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

O Guia de Implementação previa sete dimensões que orientam o processo, “organizadas em um percurso que visa facilitar o trabalho das secretarias” (BRASIL, 2018, p. 3), sendo elas: formação da equipe de governança; estudo das referências curriculares; (re) elaboração curricular; formação continuada para os novos currículos; revisão dos projetos pedagógicos; produção de materiais didáticos; avaliação e acompanhamento da aprendizagem (BRASIL, 2018).

Essas dimensões foram desdobradas em dois ciclos (propostos pela estrutura ProBNCC) que objetivam a construção dos documentos curriculares estaduais e seus desdobramentos. O Documento de Orientação aponta esses dois momentos e as ações a serem desenvolvidas: “Ciclo 1: Revisão ou Elaboração dos Currículos Estaduais em Regime de Colaboração. Ciclo 2: Formação dos Profissionais da Educação e Revisão dos Projetos Pedagógicos.” (BRASIL, 2019, p. 3).

Quanto à formação continuada de professores, o Programa de apoio à implementação da BNCC pontua o seguinte objetivo:

Formar os profissionais da educação das redes estaduais e municipais com relação aos novos currículos, alinhados à BNCC. Meta: mínimo de 30h de formação para 85% dos professores. Revisar os projetos pedagógicos das escolas das redes estaduais e municipais com relação aos novos currículos. Meta: mínimo de 70% das escolas com projetos revisados. (BRASIL, 2019, p. 8).

Os dois ciclos citados já foram e ainda estão sendo vividos em Mato Grosso, onde o primeiro, contemplando a elaboração de um documento de referência curricular estadual a partir da BNCC já se encontra concluído.

O documento, desenvolvido à luz da BNCC, adiciona a ela competências e habilidades específicas ao Estado de Mato Grosso. Além da Base, a elaboração do DRC-MT teve como seus representativos principais o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com a Lei nº 13.005/2014 e o Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei nº 8.806 de 10/01/2008 e alterado e revisado pela Lei n.10.111 de 06/06/2014. O DRC-MT e a BNCC têm como marcos legais: o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que apresenta “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum para o

respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que já trava a necessidade de uma base curricular comum nacional. Destes marcos, como já citado, foram estabelecidos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no período entre 1997 e 2000 (BRASIL, 2014), não mais vigentes. Nessa construção dos documentos de referência dos Estados, é proposta a possibilidade de adequação Base Nacional à realidade local, bem como às características dos estudantes.

Mato Grosso optou por realizar o seu Documento de Referência Curricular em regime de colaboração entre Estado, municípios e representações e conselhos, conforme sugere o documento Guia:

Sugere-se que cada estado conte com uma equipe central, composta por Coordenadores Estaduais de Currículo e lideranças das ações de formação continuada das redes estadual e municipais, assim como equipes regionais distribuídas no estado. Essa equipe central deve garantir a formação dos professores e equipes gestoras das escolas estaduais e municipais do estado para o novo currículo. (BRASIL, 2018, p. 40).

Foi assinado um termo de colaboração entre o Estado, os 141 municípios, representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Estadual de Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT).

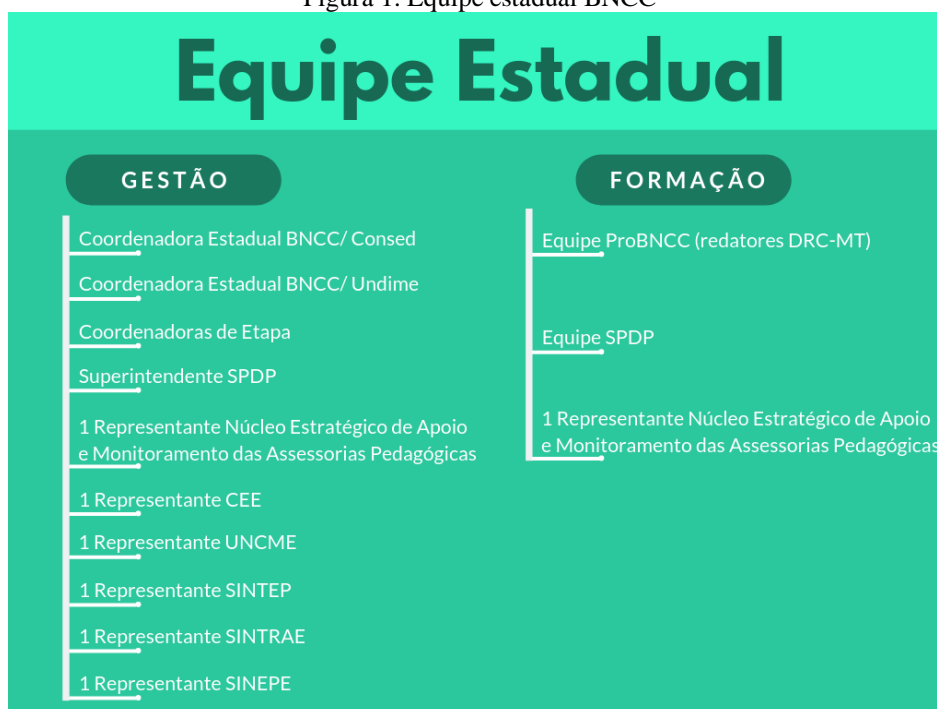
Dessa colaboração se desdobrou a organização do primeiro ciclo, onde foram selecionados dois coordenadores estaduais (um representando a SEDUC e outro dos municípios, via Undime) e três coordenadores das etapas (um para a Educação Infantil, um para os anos iniciais do Ensino Fundamental e outro para os anos finais – etapas em que o documento nacional já havia sido aprovado, em 2017). Não existiu processo seletivo para a equipe, sendo composta mediante avaliação de currículo. Foi adicionado ainda um analista de gestão externo, enviado pelo ProBNCC, com o objetivo de “Apoiar coordenadores estaduais da BNCC nas atividades de implementação curricular” e “Acompanhar e garantir o cumprimento dos cronogramas” (BRASIL, 2018, p. 25). Na estrutura ainda havia ainda um representante da Undime e um representante do Conselho Estadual de Educação (UNCME), responsáveis pela articulação entre o Estado e os municípios.

Posteriormente foram selecionados os redatores para cada etapa e para as áreas de conhecimento. Foram selecionadas três pedagogas somente para a Educação Infantil, dois professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (um de língua portuguesa e um de matemática) e dois professores para cada componente curricular dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com o término do prazo de entrega da proposta preliminar do Estado, o documento foi submetido à consulta pública, sendo disponibilizado para análise e crítica por 53 dias em uma plataforma semelhante à utilizada para a consulta pública da Base Nacional. A participação da grande maioria docente em sua construção foi feita mediante esse processo, onde fomos orientados a ler o material e tínhamos a opção de responder a duas perguntas principais: “O texto está claro?”; “O texto é pertinente?”. As opções de resposta eram: “Sim”, “Não” e “Parcialmente”, com um campo para comentários. Os CEFAPROS foram os responsáveis pela organização das contribuições dos profissionais do estado e, posteriormente, a equipe ProBNCC das Secretarias.

Essa estruturação, demonstrando o fluxo do processo desse primeiro ciclo em MT encontra-se disponível online e apresenta os seguintes organogramas a nível estadual, regional e local:

Figura 1: Equipe estadual BNCC



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental?authuser=0>. Último acesso em: 24/09/2022

Figura 2: Equipe regional BNCC



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental?authuser=0>. Último acesso em: 24/09/2022

Figura 3: Equipe local BNCC



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental?authuser=0>. Último acesso em: 24/09/2022.

Essas informações também estão contidas no documento Processo de Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2019)⁶, que contém detalhes sobre as equipes, suas respectivas funções e objetivos das formações para 2019. Faz-se o parêntese que a formação continuada dos profissionais da educação já aparece vinculada ao processo local de implementação, conforme a última imagem acima, mediante o projeto de formação Da/Na Escola de 2019.

Cabe salientar que nesse primeiro ciclo de produção textual devemos considerar o problema do tempo disponibilizado para o processo, de modo que os profissionais que atuaram não foram liberados de suas atividades laborais rotineiras, e a falta de consenso sobre o currículo, demandando negociação por parte dos redatores envolvidos no processo.

Somam-se também as diferenças do debate entre os professores que exercem a função de Assessores e os atuantes nas escolas, onde os primeiros se aproximam mais dos debates acadêmicos, críticos ao processo curricular, mas esse, porém, não foi levado no processo de implementação aos docentes da escola. Percebemos tanto um distanciamento entre a teoria e a prática quanto entre os que são do “chão da escola” e os que exercem algum posto de trabalho de assessoria. Fato é que o alinhamento com a BNCC referente ao Ensino Fundamental não foi um problema para boa parte dos professores, sendo as reclamações concentradas, por exemplo, nas condições de trabalho e na manutenção dos ciclos de formação (conforme já previsto em legislação própria).

Ao final da consulta pública, segundo o Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final (2018), foram obtidas 201.888 participações, 24.586 contribuições e 11.350 participantes, onde:

Participações: cada resposta às duas perguntas “Está claro?” e “É pertinente?” contam como 01 participação.

● **Contribuições:** cada comentário e/ou sugestão deixada por um participação conta como 01 contribuição.

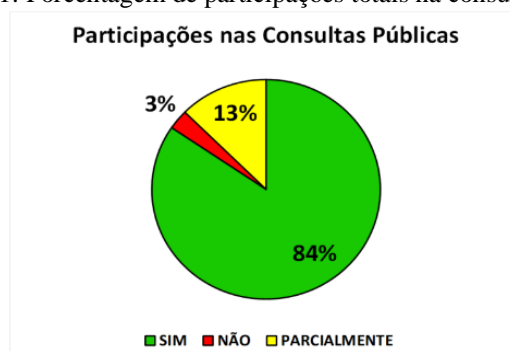
● **Participantes:** cada pessoa que fez ao menos 01 participação em ao menos 01 consulta pública. Os casos de pessoas que participaram de 02 ou mais consultas públicas, foram contabilizados como 02 ou mais participantes, de acordo com o número de consultas públicas.

(MATO GROSSO, 2018, p.4)

⁶ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VFJQTjPyOfpfR6gD-oCTWW28xVlaCBCc/view>. Último acesso em: 24/09/2022.

Considerando as participações totais, 84% responderam “Sim”, 13% julgaram os campos como “Parcialmente” e 3% discordaram com “Não”, o que ressalta o aceite já citado, como demonstra o gráfico a seguir:

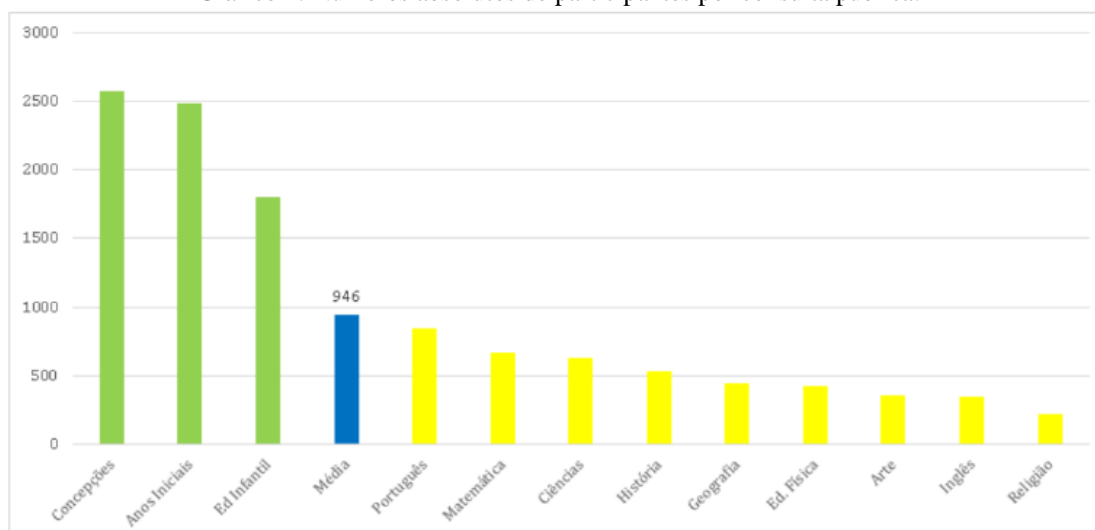
Gráfico 1: Porcentagem de participações totais na consulta pública.



Fonte: Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final (Mato Grosso, 2018, p. 4)

Quanto a cada consulta respondida, Concepções para Educação Básica foi a consulta pública com maior número de participantes (2.574), correspondendo a mais de 20% do total de participantes de todas as consultas públicas. Ensino Religioso foi a consulta pública com menor número de participantes (222) e em média as consultas tiveram 946 participantes. Já o componente curricular de História contou com aproximadamente 500 contribuições, como vemos no gráfico a seguir:

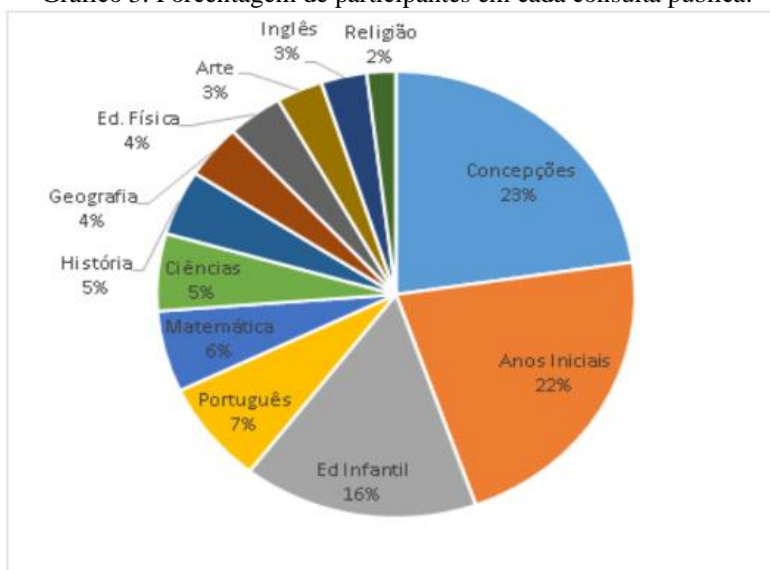
Gráfico 2: Números absolutos de participantes por consulta pública.



Fonte: Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final (Mato Grosso, 2018, p. 15)

As contribuições em História corresponderam a 5% do total de contribuições, sendo Concepções e Anos Iniciais as maiores contribuições, com 23% e 22%, respectivamente:

Gráfico 3: Porcentagem de participantes em cada consulta pública.



Fonte: Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final (Mato Grosso, 2018, p. 15)

Para sistematizar as contribuições escritas, após o encerramento da consulta pública no dia 30/08/2018, foi feita uma tabela de dez critérios de aceite e nove de não aceite das contribuições, relacionadas a seguir:

Quadro 1: Critérios de Aceite e Critérios de Não Aceite.

Critérios de Aceite	Código	Critérios de Não Aceite	Código
Novos objetivos de aprendizagem (Educação Infantil) / ACEITE	A1	Comentários sobre a BNCC e não sobre o currículo (discussão atual se refere à elaboração do documento curricular e não mais à BNCC) / NÃO ACEITE	N1
Novas habilidades / ACEITE	A2	Fere Legislação / NÃO ACEITE	N2
Contribuições na estrutura do texto / ACEITE	A3	Comentários sem sugestões / NÃO ACEITE	N3
Contribuições na escrita em parte do texto / ACEITE	A4	Fere princípios norteadores da BNCC / NÃO ACEITE	N4
Formas de contextualizar objetivos e habilidades (trazer aspectos regionais e locais) / ACEITE	A5	Externos (ex.: carreira docente, financiamento de programas de educação, infraestrutura das escolas, condições de trabalho, críticas a	N5

		governos, entre outros) / NÃO ACEITE	
Revisões ortográficas / ACEITE	A6	Já contemplado em outra parte do documento / NÃO ACEITE	N6
Novos objetos de conhecimento / ACEITE	A7	Comentário referente a outra etapa ou componente curricular / NÃO ACEITE	N7
Sugestões de mudança com justificativas / ACEITE	A8	Comentário sobre providências a serem tomadas após aprovação do documento curricular / NÃO ACEITE	N8
Organização das habilidades / ACEITE	A9	Outras / NÃO ACEITE	N9
Outras / ACEITE	A10		

Fonte: Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final (Mato Grosso, 2018, p. 16-17).

As contribuições enquadradas em qualquer um dos nove critérios de não aceite, por “não serem relacionadas ao currículo ou por ferirem legislações, normas ou princípios norteadores da BNCC” (MATO GROSSO, 2018, p. 19), não poderiam ser utilizadas. Já as contribuições dentro dos critérios de aceite passariam por análise posterior pelos grupos de redatores, para que julgassem a possibilidade de incorporação ao texto.

Intrigante é que, em relação aos critérios de não aceite, “Comentários sem sugestões” (4968) foi a categoria mais utilizada, seguida por “Outras” (3066) e “Comentários externos” (1056) (MATO GROSSO, 2018, p. 20). Ressalto a descrição dos exemplos desses 1056 “Comentários externos” exposta na tabela de não aceite elencada acima: “carreira docente, financiamento de programas de educação, infraestrutura das escolas, condições de trabalho, críticas a governos, entre outros”. Número que demonstra uma considerável manifestação docente não em relação ao documento de referência curricular, mas em relação às condições de trabalho, valorização profissional e políticas públicas voltadas para a educação. Cabe também questionar o campo vago e inespecífico do critério “Outras”, com uma grande quantidade de contribuições descartadas. Fora as 4968 manifestações dos “Comentários sem sugestões” que, apesar de não acrescentarem alguma sugestão ao documento, exprimem os posicionamentos dos participantes frente ao mesmo.

Com o estabelecimento do Novo Ensino Médio e sua homologação em 14 de dezembro de 2018, as orientações curriculares para essa etapa de ensino também deveriam ser reestruturadas. A Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018, publicada pelo Ministério da

Educação, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, convencionando os critérios e parâmetros para a participação do Distrito Federal e das secretarias estaduais. Diante desses direcionamentos, o Ensino Médio deve passar por alterações importantes, envolvendo a reelaboração dos currículos estaduais a partir da BNCC, cujas decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

A construção do documento de referência curricular direcionado a essa etapa no estado de Mato Grosso teve seu início com a Portaria n.721/2018/GS/SEDUC/MT, que criou a Comissão Estadual para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Também foi instituída a Portaria nº 507, de 17 de julho de 2019, que cria um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de coordenar a implantação das escolas-piloto.

A referida Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018 do MEC ofereceu apoio técnico para o desenvolvimento do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, apoio financeiro e apoio para formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Essa adesão se daria mediante a assinatura de um Termo de Compromisso (BRASIL, 2018, art 3º).

Para se enquadrarem no Programa, as escolas-piloto a serem implantadas deveriam estar adimplentes junto aos programas federais e contemplarem uma ou mais categorias descritas a seguir, conforme a Portaria nº649/2018: 1- ser participante do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); 2- possuir ensino médio em tempo integral sem iniciativa federal, ou seja, do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; 3- Já ter instituído a jornada diária de cinco horas por turno.

No estado de Mato Grosso, segundo o documento Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Novo Ensino Médio, foram selecionadas escolas da capital (Cuiabá) e do entorno (Várzea Grande e municípios limítrofes, facilitando, assim, o acompanhamento da implementação), que ofertavam o Ensino Médio em tempo parcial. Ainda segundo o Memorial, essa adesão se deu mediante reuniões com a equipe gestora e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) (MATO GROSSO, 2020, p.05).

Após a seleção das escolas aptas a participação, a SEDUC-MT aderiu ao Programa mediante a assinatura do Termo de Compromisso. A partir desse momento é instituída a Comissão Estadual para Implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e criado um novo Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar o currículo considerando os Itinerários Formativos, através da referida Portaria nº 721/2018/ GS/SEDUC/MT.

A publicação do edital nº 003/2019/GS/SEDUC/MT deu início a elaboração do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso – Etapa Ensino Médio. O documento regulamenta a contratação de bolsistas para trabalharem no Programa de Apoio à Implementação da BNCC, mediante Processo Seletivo Simplificado. O Programa de Apoio foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018, e essa alterada pela Portaria MEC nº 756, de 03 de abril de 2019, em atendimento à Lei Federal nº 11.273/2006. Foram selecionados bolsistas para as funções de Coordenador de Etapa, Redator Formador de Currículo – Ensino Médio/Área Componente, Coordenador de Área/Ensino Médio, Articuladores de Itinerários Formativos/Área e Educação Profissional e Técnica (EPT) e Articulador entre Etapas. A seleção se deu mediante a análise de currículo, prova escrita e entrevista. Já em maio de 2019 os membros selecionados deram início à redação do DRC-MT para o Ensino Médio, realizando encontros periódicos entre a equipe de redação, coordenação e articulação, como também encontros de cada área.

Segundo o site disponibilizado pela SEDUC, referente ao Novo Ensino Médio em Mato Grosso, a versão preliminar do documento que trata do Ensino Médio foi encaminhada para consulta pública no período de 25/09/2019 a 03/04/2020⁷. Porém, segundo o já citado documento Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Novo Ensino Médio, disponível na mesma página, no período de 12/05 a 17/07/2020 houve a “Reabertura do processo de consulta pública - Arquitetura e Flexibilização Curricular” (MATO GROSSO, 2020, p.12), dessa vez mediada pelos CEFAPROS.

A preparação dos professores formadores se deu segundo o seguinte cronograma:

- “12/05 a 17/07/2020 - Reabertura do processo de consulta pública - Arquitetura e Flexibilização Curricular.
 - 25/05/2020 - Arquitetura do Novo Ensino Médio - Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas, Trilhas de Aprofundamento) - Equipe DRC-MT/PROBNCC.
 - 26/05/2020 - Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas Sociais Aplicadas - Equipe DRC-MT/PROBNCC.
 - 27/05/2020 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - Equipe DRC-MT/PROBNCC.
 - 25/06/2020 - Reunião para alinhamentos (equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino Médio e Cefapros).
- (MATO GROSSO, 2020, p. 12)

⁷ Disponível em: https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/consulta-p%C3%BAblica-drc-mt-em/1%C2%AA-consulta-p%C3%BAblica-drc-mt-em?authuser=0#h.p_d17gyOvpIk25. Último acesso em: 26/09/2022.

Já a formação dos professores do Ensino Médio, mediada pelos professores formadores dos CEFAPROs e orientação para participação na consulta pública ocorreu nas datas a seguir: “15/06 a 26/06/2020 - Estudo envolvendo a Arquitetura Curricular”; “29/06 a 10/07/2020 - Estudo dos Itinerários Formativos” (MATO GROSSO, 2020, p.12).

Compreende-se a reabertura devido ao momento de pandemia do COVID-19, onde os professores encontravam-se em confinamento. As datas mencionadas coincidem com a abertura dos cursos online de formação do CEFAPRO – Cuiabá para Metodologias Ativas e para o Novo Ensino Médio.

Cabe ressaltar que os impactos físicos e psicológicos do momento geraram um maior distanciamento também das formações e do acompanhamento das informações do que tramitava na esfera da rede estadual de educação. Como adentraremos mais a frente, isso afetou tanto a formação continuada quanto a participação ativa dos docentes nos debates referentes às questões de construção curricular e políticas educacionais.

A consulta ainda se encontra disponível online no site da instituição. O documento foi dividido em várias partes, com o objetivo de “facilitar as contribuições”, conforme a imagem abaixo:

Figura 4: Consulta Pública DRC-MT EM.

CONSULTA PÚBLICA:

(clique no texto para ter acesso a consulta pública)

Formação Geral Básica:

- [Capítulo 01: Textos Introdutórios](#)
- [Linguagens e Suas Tecnologias](#)
- [Matemática e Suas Tecnologias](#)
- [Ciências da Natureza e Suas Tecnologias](#)
- [Ciências Humanas e Sociais Aplicadas](#)

Itinerários Formativos:

- [Capítulo 03: Itinerários Formativos](#)
- [Linguagens e Suas Tecnologias](#)
- [Matemática e Suas Tecnologias](#)
- [Ciências da Natureza e Suas Tecnologias](#)
- [Ciências Humanas e Sociais Aplicadas](#)
- [Educação Profissional e Tecnológica](#)

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/consulta-p%C3%BAblica-drc-mt-em/1%C2%AA-consulta-p%C3%BAblica-drc-mt-em?authuser=0#h.p_d17gyOvpIk25.
Último acesso em: 25/09/2022.

O contribuinte deveria preencher um formulário online, com seu nome, e-mail, e área de atuação:

Figura 5: Formulário de Consulta Pública.

Formulário de Consulta Pública com os seguintes campos:

- E-mail ***: Campo de texto para "Seu e-mail".
- Nome: ***: Campo de texto para "Sua resposta".
- Município ***: Menu suspenso com a opção "Escolher".
- Atuação: ***: Lista de opções com botões de rádio:
 - Professor
 - Aluno
 - Gestor de Educação (diretor, vice-diretor de escola)
 - Coordenador Pedagógico
 - Profissional do Governo
 - Pais de estudante
 - Outro

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCwdbQoSt74NxNmC7i0xmANW_Z4aqAQ0TNUjW6OOzQaypUQ/viewform. Último acesso em: 25/09/2022.

Cada parte pode ser avaliada em "Clareza" e "Pertinência" e deixado um comentário/contribuição para o melhoramento do documento na versão final. Segue o Exemplo do formulário para o Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Figura 6: Formulário de Consulta Pública de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Formulário de Consulta Pública de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O formulário contém:

- 1 **Propostas de Itinerários Formativos da área de CHSA**
- 2
- 3 **EU, O JOVEM NA ATUALIDADE**
- 4 'Eu, o Jovem na Atualidade' enquanto Itinerário Formativo do Novo Ensino
- 5 Médio permite trabalhar a pluralidade de ideias nas culturas juvenis, considerando as
- 6 diversidades culturais e o protagonismo estudantil. O estudante deve ser capaz de
- 7 compreender o mundo em que vive e participar das questões políticas e sociais, exercendo
- 8 sua cidadania. Para isso, é necessário que o estudante compreenda as dimensões políticas,
- 9 econômicas, sociais e ambientais, para intervir e defender ideias, analisando criticamente
- 10 os diversos contextos sociais.
- 11

Abordagens de avaliação:

- O trecho está claro?
 - Sim
 - Não
 - Parcialmente
- O trecho é pertinente?
 - Sim
 - Não
 - Parcialmente

Comentário:

Sua resposta

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCwdbQoSt74NxNmC7i0xmANW_Z4aqAQ0TNUjW6OOzQaypUQ/viewform. Último acesso em: 25/09/2022.

Percebemos que, nos mesmos moldes da construção e implementação da versão final da BNCC, o DRC-MT chega à consulta pública aos docentes da rede estadual pouco como uma construção, assemelhando-se mais a um cumprir protocolar, onde se consulta se as

execuções das habilidades e competências descritas no documento estariam claras e pertinentes a serem cumpridas, com a mesma lógica de objetividade da Base.

O Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Novo Ensino Médio relata que após a formação foi seguido o seguinte cronograma:

Dia 30/06/2020: reunião online com o GT para repasse das contribuições da Consulta Pública.

15/07 a 17/07/2020: Inserção das contribuições das leituras críticas pelos redatores.

17/07/2020: Entrega do documento finalizado para a coordenação.

17/07 a 24/07/2020: Formatação e revisão do documento.

Agosto: Entrega do documento para as considerações da Secretária Marioneide.

(MATO GROSSO, 2020, p.13)

Fato estranho é que a reunião para repasse das contribuições (30/06/2020) se dá antes do prazo informado de encerramento da consulta pública (10/07/2020). Quinze dias depois a leitura crítica dos redatores já é inserida e no dia 17/07/2020 o documento finalizado é entregue para a coordenação. Questiona-se o aprofundamento da análise das contribuições e a revisão do documento em tão pouco tempo hábil e em plena pandemia. Em contrapartida, fica clara demanda pela rápida finalização do documento (já atrasada pela situação adversa do vírus) e entrega por parte da Secretaria.

Em setembro de 2020 o DRC para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio foi enviado para aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE) e só é aprovado em maio de 2021, como consta na Portaria nº 356/2021/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a homologação do documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa do Ensino Médio.

Ainda no segundo semestre de 2018 a formação continuada em trabalho dos profissionais da educação do Estado, denominada nesse momento de PEF – Programa Pró-Escolas Formação (pertencente ao eixo Ensino do Programa Pró-Escolas, projeto de governo para educação vigente no período), também já passou a ser direcionada para a Base, sendo encaminhada a parte do documento nacional referente ao Ensino Fundamental às unidades escolares, onde deveriam ser estudadas as dez competências gerais que o norteiam. A incumbência dessa formação estava a cargo dos professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROS, responsáveis pela unidade escolar, e dos coordenadores pedagógicos da escola. O documento orientativo

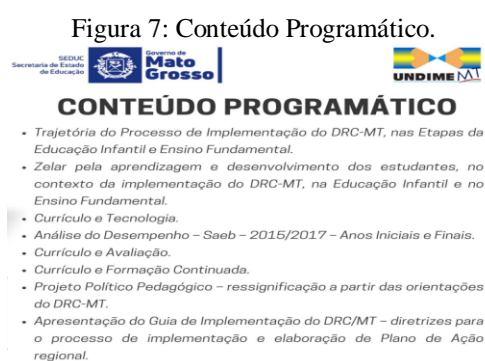
para a formação de 2018 previa que o projeto de formação da unidade escolar deveria ser elaborado através de um diagnóstico situacional, onde:

devem ser considerados os objetivos de aprendizagem do SiGEduca, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, bem como os descritores do SAEB, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, além dos conhecimentos e capacidades avaliadas no Enem. (MATO GROSSO, 2018, p. 02, grifo nosso)

Notamos a BNCC presente na formação já em 2018. Apesar da autonomia da escola na elaboração do seu projeto de formação continuada, prezando o diagnóstico interno da unidade, suas peculiaridades, seus índices e o Projeto Político Pedagógico, estes devem ser balizados pelas políticas públicas para a educação no estado e as orientações curriculares, no caso, a Base Nacional. A escola se encontra assim em uma posição paradoxal, de autonomia e subordinação. Onde ao mesmo tempo reproduz a instrumentalização do aparelhamento estatal, sendo ela mesma um braço dele, e também o critica, reformula, resiste e ressignifica.

No ano de 2019 fui coordenador pedagógico e pude presenciar mais a fundo as modificações e as relações de poder presentes na formação docente no Estado. Já nesse ano o projeto de formação continuada em serviço, intitulado “Da/Na Escola”, deveria ser pautado na BNCC e no DRC-MT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nos dias 19 e 20 de março de 2019 ocorreu o Encontro Estadual de Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Diretrizes para o processo, nele foram apresentados os seguintes tópicos:

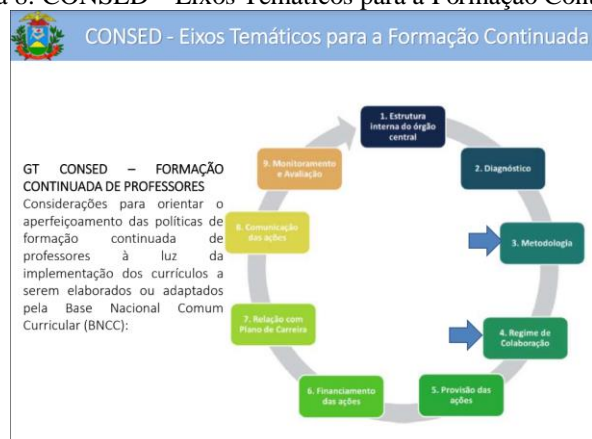


Fonte: SEDUC-MT. Certificado de Participação no evento Encontro Estadual de Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Diretrizes para o processo. Arquivo Pessoal.

Além da apresentação do processo de Implementação do DRC-MT, nas Etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental, já esmiuçada aqui, ressalto os tópicos “Currículo e Formação Continuada” e “Currículo e Tecnologia”.

Quanto ao tema “Currículo e Formação Continuada”, foi apresentado um documento com referenciais e norteadores para as unidades da rede, também disponibilizado para consulta posterior pelas escolas⁸. Nele foram expostos nove eixos temáticos para a estruturação da formação continuada no estado e em regime de colaboração com os municípios. Eixos esses elencados de acordo com as orientações do Grupo de trabalho de formação continuada de professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, contidas no Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (CONSED, 2017)⁹, como consta na imagem a seguir:

Figura 8: CONSED – Eixos Temáticos para a Formação Continuada



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/14_xwyVEJpkj6ab0Bf5NCTHB7iSRA0CNy/view. Último acesso em: 29/09/2022.

Pondero uma dubiedade no título da imagem acima, que pode gerar confusão. Apesar de o título ser “CONSED – Eixos Temáticos para a Formação Continuada”, o que a Secretaria chama de eixos para a Formação Continuada e que são o foco dessa orientação são somente os itens três (Metodologia) e quatro (Regime de Colaboração) – destacados com a seta azul.

Trago ao texto também o objetivo do documento elaborado pelo CONSED:

⁸ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14_xwyVEJpkj6ab0Bf5NCTHB7iSRA0CNy/view. Último acesso em: 29/09/2022.

⁹ Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5adf3c0d134be.pdf>. Último acesso em: 01/10/2022.

- 1 – Desenvolver e aprimorar o conhecimento técnico dos membros do grupo de trabalho sobre o tema da formação continuada de professores.
 - 2 – Promover o aprendizado e articulação entre pares sobre questões relacionadas à formação continuada de professores.
 - 3 – Construir conjuntamente um documento orientador para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores.
- (CONSED, 2017, p.4)

E o que o documento não objetiva:

- Sugerir um roteiro de ações que devem ser rigorosamente seguidas por todos os Estados.
 - Ser uma “base nacional comum” para as políticas de formação continuada.
 - Expressar unanimidade de todos os técnicos em todas as considerações.
 - Ser uma agenda exaustiva de considerações sobre políticas de formação continuada de professores ou sugerir que elas apenas discorram sobre a implementação da BNCC.
 - Minimizar a importância e relevância de políticas de formação continuada para os demais profissionais da Educação.
 - Desconsiderar políticas de formação continuada já em andamento pelos Estados.
- (CONSED, 2017, p.6)

Quanto à organização dos tópicos da imagem, o documento ressalta que:

Apesar de tal organização, essa disposição do conteúdo não deve ser entendida de modo linear, uma vez que a relação entre as diferentes temáticas não necessariamente se dá de maneira sequencial. Tampouco deve ser entendido como um conteúdo exaustivo sobre políticas de formação continuada. Conforme elucidado anteriormente, o material representa aspectos entendidos como prioritários e convergentes entre os 32 técnicos participantes do GT. (CONSED, 2017, p.9)

Ressalva-se que documento não é uma base ou um modelo fechado a ser seguido à risca, mas sim um norteador, com “considerações para orientar as políticas de formação continuada” (CONSED, 2017, p.9). Essa observação se faz importante para se evitar um discurso, infelizmente mais comum do que deveria, de que a Base Nacional, o DRC-MT e os documentos norteadores do processo “já trazem o currículo pronto”, de que “não precisamos mais fazer planejamento anual e bimestral, a base já vem montada” e “agora é só dar aula”.

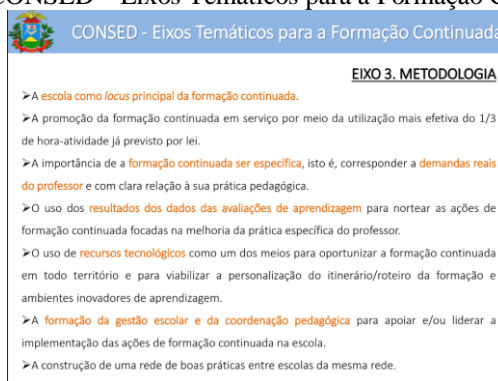
Essa visão, cômoda e comodista, dá uma falsa ilusão de qualidade e “menos dor de cabeça”. Na verdade, ela leva o professor a uma posição de conformidade, perdendo aos poucos sua liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento, transformando o ensino em um bloco homogêneo alheio às realidades do ambiente escolar e mais próximo aos interesses das políticas hegemônicas.

Percebemos então um movimento das Secretarias de educação desde 2017, antes ainda da aprovação do DRC-MT, para a estruturação da formação continuada em prol da Base Nacional. O GT do CONSED elenca nove eixos que abrangem toda a rede de educação dos estados e suas articulações com as redes municipais, tratando primeiramente da organização do órgão central, “tendo a implementação da BNCC como aspecto indutor”, onde deve considerar “o estabelecimento de um grupo de articulação interno envolvendo responsáveis pelas políticas de formação continuada, de currículo e de avaliação educacional” (CONSED, 2017, p.10). No caso de Mato Grosso, o papel das formações continuadas dos profissionais da educação segue em 2019 a cargo dos CEFAPROS, orientando-as a partir do Projeto de Formação Continuada (nesse ano denominado Da/Na Escola), como trataremos mais a frente.

Feitas as devidas observações, a apresentação do Currículo e Formação Continuada segue o foco nos tópicos Metodologia e Regime de Colaboração.

Quanto ao eixo Metodologia, são elencados sete tópicos, retirados dos doze que constam documento do CONSED:

Figura 9: CONSED – Eixos Temáticos para a Formação Continuada 2



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/14_xwyVEJpkj6ab0Bf5NCTHB7iSRA0CNy/view. Último acesso em: 29/09/2022.

Foram ausentados:

- A necessidade de se avançar no sentido de assegurar a jornada do professor em uma única escola.

[...]

- A promoção e o estímulo ao trabalho colaborativo entre os professores, por exemplo, por meio da atuação da coordenação pedagógica.
- A importância de a formação continuada ser contínua, isto é, ter duração suficiente para possibilitar que o professor efetivamente repense a sua prática pedagógica.

[...]

- A personalização dos itinerários/roteiros de formação conforme características e demandas específicas dos professores no âmbito de cada Rede, incluindo, por exemplo, ações específicas de formação para professores em estágio probatório.

[...]

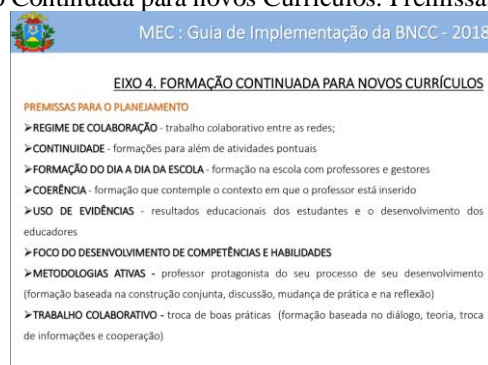
- A disponibilização de protocolos de acompanhamento da prática docente para apoiar os coordenadores pedagógicos. (CONSED, 2017, p.11).

Notamos uma seleção onde não foram incluídos os tópicos que envolviam assuntos mais delicados às políticas de governo e que tocariam de alguma forma em temas que já são sensíveis para os profissionais da educação da nossa rede, como por exemplo, a jornada em uma única escola, onde em nosso atual sistema de atribuição de aulas muitos professores são lotados em duas ou mais unidades, principalmente os que trabalham sob o regime de contrato temporário.

Enfatizo que tanto no Encontro Estadual da SEDUC-MT quanto nas orientações do CONSED a escola é tida como *locus* principal da formação continuada e essa deve ser específica, correspondendo “a demandas reais do professor e com clara relação à sua prática pedagógica” (CONSED, 2017, p.11).

O planejamento dessa formação foi apresentado de modo a seguir as seguintes premissas:

Figura 10: Formação Continuada para novos Currículos. Premissas para o planejamento.



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/14_xwyVEJpkj6ab0Bf5NCTHB7iSRA0CNy/view. Último acesso em: 29/09/2022.

Percebemos acima pontos importantes, como a continuidade da formação, vista como projeto, vista para além de pequenos cursos e “atividades pontuais” e a “formação do dia a dia da escola”, sendo ela tanto o lugar da formação quanto o seu objeto. A formação deve, portanto, possuir “coerência” e contemplar o “contexto em que o professor está inserido”, valorizando o “trabalho colaborativo” da equipe docente (MATO GROSSO, 2019, p.6). Em contrapartida, observo também a presença da premissa “foco do desenvolvimento de competências e habilidades”, olhando já a formação continuada dos professores para o desenvolvimento de competências, como preconiza a BNCC.

O Projeto Político Pedagógico da escola também deveria se adaptar, incluindo “as necessidades formativas para a implementação das políticas públicas educacionais (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso)” (MATO GROSSO, 2019, p. 16):



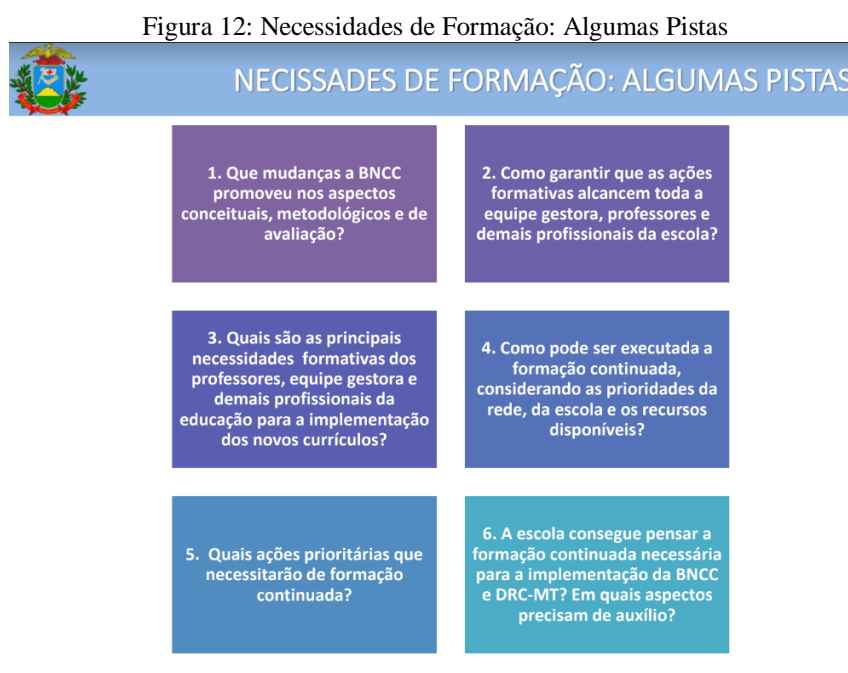
Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/14_xwyVEJpkj6ab0Bf5NCTHB7iSRA0CNy/view. Último acesso em: 29/09/2022.

Notamos novamente essa dualidade paradoxal (inevitavelmente inerente à escola pública), em que ao mesmo tempo em que as necessidades formativas da unidade são ponto estratégico do Projeto de Formação Continuada, visando “superar suas fragilidades”, esse deve ser pautado também para a implementação das políticas públicas educacionais. Na prática, coube ao coordenador pedagógico e a equipe gestora realizar essa mediação entre o corpo docente, os trabalhadores de apoio e técnicos (limpeza, administrativo, nutrição) e as

demandas da Secretaria de Educação, adaptando assim as necessidades da unidade ao DRC-MT, através de um “jogo de cintura” entre o documento e o projeto da unidade escolar.

A apresentação do Currículo e Formação Continuada termina com “algumas pistas” para diagnosticar as necessidades de formação da unidade, percebemos nelas a adequação a Base Nacional e ao DRC-MT como ponto central:



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14_xwyVEJpkj6ab0Bf5NCTHB7iSRA0CNy/view. Último acesso em: 29/09/2022.

Partimos agora para o segundo ponto destacado do Encontro Estadual de Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Currículo e Tecnologia. A BNCC e, conseqüentemente, o DRC-MT dão destaque ao tema (a ser esmiuçado no capítulo 2), gerando nas políticas para a educação de Mato Grosso um discurso de modernização e de trazer qualidade através do uso das TDICs. Desse modo, a formação continuada também é pensada para envolver essa temática na a prática docente. São abordados quatro “aspectos que precisam ser compreendidos pela comunidade escolar sobre currículo e tecnologia” no Encontro: Observar a Cultura Digital no âmbito da Educação Básica; Discutir o Letramento Digital; Instigar a leitura do DRC-MT para nortear as ações pedagógicas; Como pensar o planejamento incluindo tecnologia? (MATO GROSSO, 2019). Dessas ações, ganha centralidade a inclusão da tecnologia no currículo escolar, através da alteração do PPP:

Figura 13: Como pensar o planejamento incluindo tecnologia?

Como pensar o planejamento incluindo tecnologia?

- 1º - Como integrar a tecnologia ao currículo escolar?
- 2º - Definir no PPP como se dará a integração: Currículo e tecnologia
- 3º - Formação continuada e troca de experiências
- 4º - Ter claro a intencionalidade educativa.
- 5º - Compreender o papel da tecnologia na mediação pedagógica
- 6º - Aproximar a escola do universo do estudante
- 7º - Incluir Objetos Digitais de Aprendizagens - ODAs no Plano de aula

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_qhochKmrR1hc_LQ7MZH4HbIGRIPTsb6/view. Último acesso em: 30/09/2022.

Observamos que a utilização das TDICs na sala de aula é tida como uma política de governo, devendo a mesma ser incluída na formação continuada dos profissionais e integrada ao currículo escolar e ao PPP, de modo que os planos de aula incluam “Objetos Digitais de Aprendizagens”.

Com base nas orientações do Encontro Estadual e do Guia de Implementação, foi disponibilizado um plano de ação compondo equipes regionais para o processo de implementação do DRC-MT, descrevendo “Competências e Ações” a serem realizadas em cada esfera¹⁰. No que cabe a escola, essa deveria “promover as ações de implementação do DRC-MT e fortalecer tais ações, por meio da ressignificação do PPP e da formação continuada junto à comunidade escolar” (MATO GROSSO, 2019, p.1). Para tal tarefa, foi orientado “Definir as necessidades formativas no PPP e elaborar o Plano de Formação na/da Escola, **a partir das necessidades da política educacional** e do diagnóstico da realidade - Reunião, palestra, oficinas, grupo de estudo, produção de artigo de relatos de experiências” (MATO GROSSO, 2019, p.1 grifo nosso). Essas ações foram seguidas de um “Cronograma de Acompanhamento”, especificando as ações, datas para sua execução, metodologias aplicadas e resultados esperados (MATO GROSSO, 2019, p.4).

Através das orientações descritas se desenrolaram os documentos orientativos para as formações continuadas dos próximos dois anos (2019 e 2020), muito similares entre si.

Segue abaixo um quadro dos documentos de 2018 a 2020, facilitando essa compreensão:

¹⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SatVxHzThYt7SWjFNfc2vDNbG1MQKEzB/view>. Último acesso em: 01/10/2022.

Quadro 2: Projetos de formação continuada de 2018 a 2020.

DOCUMENTO/ANO	PÚBLICO ALVO	RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO	TEMÁTICAS E DIAGNÓSTICOS NORTEADORES
Pró – Escolas Formação na Escola – PEFE 2018	- Professores; - Área 21 (técnicos e apoio).	- SEDUC; - CEFAPRO; - Escola/Coordenador pedagógico responsável.	- Diagnóstico interno da unidade; - PPP; - PROVA BRASIL/SAEB/IDEB/ENEM - BNCC
Projeto de Formação da/na Escola – 2019	- Professores; - Área 21 (técnicos e apoio).	- SEDUC; - CEFAPRO; - Escola/Coordenador Pedagógico responsável.	- Diagnóstico interno da unidade; - PPP; - PROVA BRASIL/SAEB/IDEB/ENEM - DRC-MT - Avalia MT - Ênfase na Intervenção pedagógica
Sala de Educador - 2020	- Professores; - Área 21 (técnicos e apoio).	- SEDUC; - CEFAPRO; - Escola/Coordenador Pedagógico responsável.	- Diagnóstico interno da unidade; - PPP; -PROVA BRASIL/SAEB/IDEB - DRC-MT - Avalia MT - Ênfase na Intervenção pedagógica


Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Na formação de 2019 o intuito era o de aplicar as habilidades presentes nas áreas de conhecimento, acrescidas do DRC-MT para o Ensino Fundamental, através de intervenções pedagógicas, com prioridade em práticas para a elevação dos índices da escola (IDEB, SAEB, AVALIA-MT). A conclusão da formação se deu a partir da produção de evidências (banners, relatórios e portfólios) onde o professor (ou grupo de trabalho de professores) deveria apresentar suas intervenções, especificando as habilidades trabalhadas e o resultado obtido.


Ao final da formação, as escolas de Cuiabá foram convidadas a apresentar suas intervenções no Seminário de Formação Continuada do Projeto de Formação Da/Na Escola, nas modalidades de Comunicação Oral: relatos de experiência ou Apresentação de *Banner*. Fiquei responsável por apresentar o *banner* da minha escola. Escolhemos uma intervenção de Matemática, onde foi realizado um trabalho com os estudantes no estudo de escalas, onde eles calcularam as medidas do refeitório da escola e reproduziram em uma escala 2,5/100 no caderno e 3/50 ao elaborarem uma maquete. Também foi apresentado um trabalho em conjunto com Geografia na leitura e elaboração de gráficos e tabelas, onde os estudantes coletaram dados no site INPE a respeito das queimadas e do desmatamento no Brasil e no

Mato Grosso. Foram reunidas todas as pesquisas e aberto o diálogo sobre a confecção do banner aplicando as habilidades de gráficos e tabelas na construção de dados a respeito das queimadas no país e no Estado. Os alunos que fizeram parte dessas intervenções demonstraram interesse e participaram de forma ativa das atividades relacionadas aos conteúdos, associando os mesmos com as práticas do seu cotidiano, como o uso do refeitório, e o uso de ferramentas tecnológicas, como o computador e o celular:


Figura 14: Banner Seminário de Formação Continuada do Projeto de Formação Da/Na Escola



ESCALA, UNIDADES DE MEDIDAS, RAZÕES E PROPORÇÕES / ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS



Nome da escola e dos professores

<p>•DIAGNÓSTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interno: Dificuldades dos alunos do sétimo ano da educação básica no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos de razão e proporção e escala e análise e interpretação de gráficos e tabelas. - Externo: No AVALIA-MT/SAEB-MT/2018, no componente curricular Matemática 8º ANOS, os resultados apontam que 60% (AB) apresentam problemas com defasagens nos conhecimentos/habilidades matemáticos dispostos no Eixo I – Espaço e Forma Geométrica; 52% (AB) no Eixo II - Grandezas e Medidas; 52% no Eixo III – Números e Operações/Álgebra e Funções; e 14% (AB) no Eixo IV – Tratamento de informações. No ICSEB em Matemática, cerca de 44 alunos estão em nível Básico (54%) ou com Prouco aprendizado e 26 alunos (33%) estão com o nível Insuficiente ou Quase nenhum aprendizado. <p>•PARTICIPANTES ATENDIDOS/TURMAS ENVOLVIDAS: 79A, 79B, 79C e 79D (Turmas oriundas do 6º ano da rede municipal) – Diagnóstico das necessidades formativas feito pelo professor de matemática no início do ano letivo através de simulados e problemas com atividades do cotidiano dos alunos.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades de interpretação de razão e proporção e escala; - Realizar uma adequada análise e interpretação de gráficos e tabelas; - Elaborar gráficos e tabelas associando dados e informações; - Construir maquetes aplicando proporções e escalas; - Refletir sobre de questões atuais e problemáticas regionais e mundiais, tais como o meio ambiente, as queimadas e a poluição; - Compreender o ambiente onde está inserido e o mundo a sua volta. <p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</p> <p>1 - Escalas: Coletas de dados realizada pelos alunos no refeitório da escola, onde os mesmos utilizaram as medidas obtidas do refeitório passando para o caderno e escala menor e aplicando em escala maior na maquete. No caderno foi utilizado a escala 2,5/100 e na maquete escala 3/50.</p> <p>2 – Gráficos e tabelas: Coletas de dados realizada pelos alunos no site INPE a respeito das queimadas e do desmatamento no Brasil e no Mato Grosso. Foram reunidas todas a pesquisas e aberto ao diálogo sobre a confecção do banner aplicando as habilidades de gráficos e tabelas na construção de dados a respeito das queimadas no país e no estado.</p>	<p>FOTOS:</p>  <p>RESULTADOS PARCIAIS/FINAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que fizeram parte dessas pesquisas demonstraram interesse e participaram de forma ativa das atividades relacionadas aos conteúdos, associando os mesmos a práticas do seu cotidiano, como o uso do refeitório, e o uso de ferramentas tecnológicas, como o computador e o celular; - Verificou-se um que tabelas e gráficos oferecem um ambiente rico em comunicação e representação matemática; - Através da construção de gráficos e tabelas foi possível debater e refletir sobre o meio ambiente e suas mazelas, favorecendo a cidadania e o desenvolvimento desse tema transversal; - Ampliou-se a análise, a interpretação e a leitura a respeito dos assuntos apresentados nas tabelas e gráficos, aumentando a reflexão na resolução de problemas no contexto escolar e no seu cotidiano; - Foi atingida a compreensão de Razão, Proporção e escala e como se dá a sua aplicabilidade no ambiente a nossa volta, ampliando o conceito da matemática para algo intrínseco a vida de todos nós. <p>REFERÊNCIAS</p> <p>BANDEIRA, Edvaldo. Matemática Elementar / Edvaldo Bandeira 7 ed. – São Paulo: Moderna, 2011. “Razões, proporções e escalas”.</p> <p>BRASIL. INCC. Brasília, DF, 2016.</p> <p>MATO GROSSO. DRC-MT. Constituição. CUIABÁ, MT, 2016.</p> <p>MATO GROSSO. DRC-MT. Constituição. CUIABÁ, MT, 2016.</p> <p>MATO GROSSO. SECUC. Metodologias Ativas e Construção de um Ambiente Favorável ao Aprendizagem. Cuiabá, MT, 2016.</p> <p>MATO GROSSO. SECUC. PPP – EE PADRE ANTONIO DELFINO CESAR. CUIABÁ, MT, 2016.</p>
--	--

Fonte: Arquivo Pessoal.

O relatório da condução e monitoramento dos professores nas intervenções também fazia parte da avaliação dos coordenadores pedagógicos. O trecho do documento Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola pontua que “a Prática Pedagógica obedece a uma proposta de educação temporal e regional que vincula-se, dentre outras normativas vigentes, ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT)” (MATO GROSSO, 2019, p. 05). Dessa prática podemos evidenciar uma concepção de formação de caráter

secundário e não deliberativo, sendo instituída para executar a política curricular (FRANGELLA, 2020).

Esse prisma da formação ressalta a posição conflituosa que a escola se encontra entre a concepção da formação continuada em Mato Grosso, dos documentos orientativos para as formações e das execuções destes. Se por um lado a concepção que se tem é da escola como *locus* da formação, bem esclarecida e difundida em todos os documentos, por outro essa formação deve ser pautada nas políticas curriculares e nos índices externos. Desse modo as necessidades formativas da unidade necessariamente devem convergir com as necessidades governamentais, encaixando-se em uma concepção pré-concebida da formação que se pretende desses professores. Temos, portanto uma falsa ideia de formação a partir da escola. Ela é feita na escola, pensada pelos pares da escola, mas com pautas previamente moldadas e deliberadas.

O que acontece na prática escolar é uma determinada maleabilidade entre os orientativos e as demandas da unidade. No caso de 2019, convergindo a BNCC e o DRC-MT com as necessidades locais. Como por exemplo, duas necessidades da nossa escola nesse período:

1 – A grande quantidade de estudantes com necessidades educacionais especiais. Possuíamos doze estudantes, seis em cada turno, desses quatro possuíam o espectro autista em nível elevado e uma diagnosticada com múltiplas deficiências cognitivas. Nossa unidade passou os primeiros meses do ano letivo sem auxiliares de turma suficientes e sem professora atribuída para a Sala Recursos Multifuncionais, responsável pelo atendimento educacional especializado para esses estudantes. A situação só caminhou após alguns responsáveis acionarem o Ministério Público e uma emissora de televisão, exigindo o cumprimento da lei federal Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Após a repercussão foi encaminhado um representante do CASIES – Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial – para dialogar com a equipe gestora e os pais. A reunião gerou a disponibilidade de mais auxiliares de turma e de uma professora para a Sala de Recursos Multifuncionais. Agora, porém, necessitávamos de formação para a equipe de docentes e apoio para esse tipo de atendimento.

2 – A demanda das funcionárias da limpeza e da cozinha pela organização e conservação do ambiente escolar por parte dos estudantes e a necessidade de conscientização dos mesmos quanto à preservação do meio ambiente.

Essas duas necessidades específicas da nossa unidade foram enquadradas na Competência Geral nº 7 da BNCC:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017)

Faço a observação que na primeira situação não existe nenhuma competência ou enfoque voltado à Educação Especial nem ao seu público-alvo, trazendo ofuscada essa modalidade. O que a Base nos trás são colocações mais vagas, remetendo a “equidade” e “inclusão” da pessoa com deficiência, sem direcionamentos específicos. O termo Educação Especial aparece duas vezes no documento: 1 – Tratando da adequação do currículo às diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2017, p.17); 2 – Tratando do acolhimento e respeito às diferenças individuais na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.325). Por tal circunstância a necessidade formativa também foi enquadrada na Competência Geral nº 7, citada acima.

Realizamos essa formação para docentes e apoio, visando à capacitação para o atendimento educacional especializado e troca de saberes. A participação e o protagonismo da professora da Sala de Recursos Multifuncionais nesse momento foram essenciais. Também foi convidada como formadora uma professora de uma escola da rede que é especializada há 37 anos no atendimento aos estudantes com deficiência, foram tratados assuntos como socialização, inclusão, material pedagógico especializado, funções e atribuições de docentes e apoios educacionais, dentre outros.

O resultado obtido foi: maior participação dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais, através da busca ativa e incentivo realizados pelo corpo docente; intervenções pedagógicas através de atividades elaboradas pelos professores de acordo com a necessidade de cada estudante, auxiliados pela professora da Sala de Recursos; protagonismo e inclusão dos alunos com deficiência nas atividades coletivas; trabalho de conscientização e participação da comunidade escolar em relação ao tema. Em minha concepção, este último se tornou o maior legado. Onde inicialmente tínhamos uma situação conflituosa entre os responsáveis dos estudantes, a escola, a SEDUC e o Ministério Público, terminamos o ano

letivo com um trabalho de parceria. Cito como os maiores exemplos os dois estudantes com os graus de autismo mais elevados dos dois turnos: No turno matutino nosso estudante, que inicialmente possuía uma grande dificuldade de socialização e realização das propostas de aula, dependendo muito da mãe, passou a realizar as atividades através do computador (seu hiperfoco) e ir para sua casa sozinho, acompanhado dos demais colegas de turma. Já nosso estudante do turno vespertino foi envolvido com a turma através da educação física, por amar bolas, e se aproximou das demais atividades por vídeos e animações, que adora. Seus pais, inicialmente combativos, com toda razão, se tornaram grandes parceiros da escola, sendo os mais participantes na maioria das atividades da comunidade escolar.

Na segunda demanda incluímos na formação da chamada Área 21 (técnicos e apoios administrativos) o tema Preservação do Meio Ambiente, Conservação e Valorização do Patrimônio Público, onde as próprias funcionárias foram formadas para palestrar, conscientizar e envolver os estudantes. Além do maior envolvimento com o ambiente do refeitório já mencionado na intervenção docente citada anteriormente, a formação da Área 21 gerou intervenções de coletas seletivas do lixo, debate com os discentes, cartazes e banners informativos na escola (também envolvendo as habilidades de leitura e escrita da Base), plantio de árvores (em parceria com a professora de Biologia) e oficina para a utilização de materiais reciclados.

As demais necessidades formativas foram baseadas nos índices SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da unidade. Foram feitas formações para elevação do índice de leitura e interpretação de texto, leitura e interpretação de mapas, gráficos e tabelas, números e operações, estatística e probabilidade:

Figura 15: Projeto Da/Na Escola, necessidades formativas.

4. Necessidades Formativas

Pelos docentes, as necessidades formativas constituem-se em: Implementação das políticas públicas educacionais estaduais, O DRC MT Concepções; As terminologias do DRC-MT e da BNCC: habilidades/objetos de conhecimento/competências/unidades temáticas; Leitura por Compreensão – Procedimentos de Leitura e Compreensão de fato e opinião, Leitura visual e Cartográfica.

Na Matemática, serão estudadas as unidades temáticas: Geometria, Números e Operações e Estatística e Probabilidade no tratamento de informação, de acordo com o DRC-MT/BNCC.

No campo das Metodologias ativas: DRC-MT: Metodologias Ativas. DRC-MT: Metodologias Ativas de Leitura, Leitura visual e cartográfica.

Pelos profissionais da Area 21: Educação Especial Inclusiva na BNCC e no DRC-MT Concepções; Educação Inclusiva: Material complementar para reelaboração dos currículos e dos planos de aula; Meio Ambiente, Conservação e Valorização do Patrimônio Público.


Fonte: Arquivo pessoal

Notamos acima que na letra da proposta do projeto, todas as necessidades englobam a BNCC e o DRC-MT. Nas necessidades também não fica claro o diálogo entre a formação

docente e os profissionais técnicos e apoio. Em uma autoanálise, hoje percebo certo temor meu e do meu professor formador (sem o qual não conseguiria realizar o projeto) em relação a não fugir do “desenho” de uma formação moldada para a Base. Penso que isso se deu por inexperiência, inocência e medo, tendo em vista o ambiente de tensão que vivi na época (pressões da função de coordenador na escola, demandas da SEDUC, a tensão do momento político – greve, embate com o governo e corte de pontos – e estar em um período de avaliação de estágio probatório).

Ainda em 2019 também foram instituídos dois instrumentos de avaliação dos docentes e da gestão escolar, o Avalia MT e o SEDUC vai à Escola. O Avalia MT já havia sido proposto em 2018, com a resistência da comunidade docente foi postergado para 2019. É um sistema que pretende executar uma avaliação diagnóstica dos alunos, das unidades escolares e que também no ano de 2019 atribuiu uma listagem extensa de pontuações de desempenho aos docentes e gestores, onde o tópico 1.3.3 da Ficha de Avaliação para Desempenho do(a) Professor(a) pontua o sucesso da participação no curso erroneamente chamado “Pró – Escolas Formação na Escola (PEFE)”, exigindo como evidências “Documentos da Coordenação que comprovem o envolvimento e aproveitamento efetivo do (a) professor (a) nas formações, a partir da aplicação dos saberes / conhecimentos adquiridos. (Relatórios e Atas de Intervenções)” (MATO GROSSO, 2019, p.2), associando assim a execução do DRC à avaliação de desempenho:

Figura 16: AVALIA-MT – Ficha de avaliação para desempenho do(a) professor(a)

 GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO EDUCACIONAL E INOVAÇÃO FICHA DE AVALIAÇÃO PARA DESEMPENHO DO(A) PROFESSOR(A)							
Critérios de Desempenho	Item	Ação a ser Avaliada	Documentos Comprobatórios	Comprovação		Pontos	
				Prevista	Apresentada	Geral	Obtidos
1. Compromisso Profissional	1.3. Participação nas atividades de Planejamento	1.3.2. Desenvolve a proposta pedagógica estabelecida no PPP coerente com as estratégias e metas previstas para o ano letivo;	Planejamento do professor com validação do Coordenador Pedagógico durante o ano letivo;	2		4 (2 pontos por documento comprobatório apresentado)	
			Certificação e/ou atestado institucional comprobatório de assiduidade na formação continuada promovido pelos CEFAPROS e/ou unidades escolares;	2		4 (2 pontos por documento comprobatório apresentado)	
		1.3.3. Participa no Pró - Escolas Formação na Escola (PEFE);	Documentos da Coordenação que comprovem o envolvimento e aproveitamento efetivo do (a) professor (a) nas formações, a partir da aplicação dos saberes / conhecimentos adquiridos. (Relatórios e Atas de Intervenções);	3		6 (2 pontos por documento comprobatório apresentado)	
		1.3.4. Participa das reuniões pedagógicas e administrativas com foco no planejamento;	Registro no livro ata da unidade escolar que comprove a participação, nas reuniões de: Semana Pedagógica; Reuniões Pedagógicas; Reuniões Administrativas;	3		3 (1 ponto por documento comprobatório apresentado)	

Fonte: SEDUC-MT.

A nota de rodapé desse documento cita a Lei Complementar Nº 50, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e em seu artigo 42 prevê que:

“As normas de avaliação de desempenho, específicas do cargo de Professor, incluindo os instrumentos e os critérios legais e objetivos, terão regulamento próprio, a ser definido por **Comissão constituída pelo Órgão da Educação e pelos Sindicatos representantes da categoria**” (MATO GROSSO, 1998, grifo nosso).

Porém a comissão para elaboração de normas para avaliação de desempenho dos Professores da Educação Básica só começou a ser instituída em 26 de novembro de 2019, a partir da portaria Nº 789/2019/GS/SEDUC/MT (conforme o diário oficial do dia 29/11/2019), esta depois revogada pela portaria Nº 023/2020/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o mesmo tema. Se tratando de algo tão caro aos profissionais e que pode se tornar um poderoso instrumento de controle por parte do poder instituído, o assunto é complexo e envolve muitos embates. Evidencia-se pela tentativa mal sucedida da avaliação profissional em 2018 e 2019, estendida até a nova comissão em 2020 e sem nenhuma novidade até o momento.

Como já mencionado, a Secretaria de Educação realiza anualmente atribuição dos servidores na unidade escolar, onde a vaga em determinado cargo para o ano subsequente é disputada através de uma contagem de pontos. Para a atribuição de 2020 a formação Da/Na Escola também contou pontos no ranking, onde o item 5.1 dos formulários de inscrição atribuía pontuações de 75% a 100% de assiduidade no Projeto de Formação Da/Na Escola do ano vigente, vinculando diretamente a execução das diretrizes do projeto de formação com a maior probabilidade de permanência na escola. Os critérios para a pontuação do curso de formação seguiram portaria Nº 758/2019/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a certificação do Projeto de Formação da/na Escola e Projetos de Intervenção Pedagógica, onde em seu artigo quatro estabelece que: “Para o processo de atribuição da SEDUC destinado à organização do ano letivo de 2020, a certificação do Projeto de Formação da/na Escola do ano de 2019 se dará por meio da declaração parcial de frequência no Projeto” (SEDUC, 2019).

A proposta inicial do projeto Da/na Escola ainda delimitava uma pontuação proporcional ao número de intervenções pedagógicas pautadas no DRC-MT:

Além da certificação do Projeto de Formação da/na Escola com a carga horária de até 80h, todo profissional da educação, depois de cumprido o fluxo de intervenção pedagógica, poderá receber pontos adicionais a considerar o quantitativo de intervenções pedagógicas realizadas e efetivadas pelo profissional na escola no decorrer no ano letivo vigente. (MATO GROSSO, 2019, p. 14)

Extremamente questionada pelos professores, principalmente pensando na condição dos que deveriam fazer o processo seletivo para contrato temporário, essa situação só foi impossibilitada graças às reivindicações de uma greve histórica de 75 dias da educação estadual em 2019. Fato que travou o andamento das formações e seus desdobramentos, necessitando refazer o calendário escolar seguinte.

Já o “SEDUC vai à Escola” veio com a proposta de “auxiliar” a escola, tanto no cumprimento da BNCC quanto na elevação dos índices do SAEB e do IDEB da unidade escolar, assim, conseqüentemente, interferindo na proposta para a formação continuada. Cabe ressaltar que a função de acompanhamento e assistência às escolas já existia através das Assessorias Pedagógicas e orientação pessoal do assessor pedagógico da unidade. Notamos um anseio governamental pelo aumento dos mecanismos de controle das unidades e um reforço no discurso do aumento dos índices, reforçando um demonstrativo de qualidade na educação, o que não reflete necessariamente a realidade escolar e do aprendizado do estudante.

Percebemos também uma lógica causal da formação continuada preconcebida pela política educacional estadual, com ênfase na execução da BNCC e o DRC-MT. Seu cunho unilateral, baseado em índices e evidências, vincula o sucesso dos desígnios da formação à avaliação de desempenho profissional. Deparamo-nos com uma formação de tendência tecnicista e meritocrática, com ênfase em uma prática docente onde recai sobre o professor a responsabilidade pelo insucesso dos alunos e dos índices escolares.

É nesse contexto de efervescência do debate (e embate) em torno do currículo e da formação continuada que ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História no ano de 2020, influência crucial na delimitação do meu objeto de pesquisa. Porém meu início no curso foi marcado pela catástrofe que impactou a vida de toda a população mundial, a pandemia do COVID-19. Em março, com apenas uma semana de aula no mestrado e faltando menos de um mês para o início do ano letivo nas escolas que lecionava, é decretado *lockdown* na cidade de Cuiabá e no Estado de Mato Grosso.

Além da ameaça física da doença, da desestabilização psicológica, da perda de entes queridos e do abalo econômico, a pandemia também nos obrigou a transformar nossas redes de interação e de sociabilidade. A casa se tornou o abrigo mais seguro e as visitas passaram a ser a endereços eletrônicos. As reuniões sociais, tanto de lazer quanto de trabalho, migraram ao ambiente virtual através de *lives* e videoconferências. Assim, também fomos obrigados a reaprender a aprender e a ensinar de maneira virtual. Termos como “Ensino à distância”, “ensino híbrido” e “aula flexibilizada”, nunca estiveram tão presentes na mídia e nas redes de ensino, mesmo que empregados fora de contexto.

Aqui, abro o parêntese para a experiência de ter participado de uma trajetória completamente online no mestrado: Essa condição, alheia ao poder de todos, gerou certo desconforto inicial, tanto aos docentes quanto aos discentes. O afastamento e o estranhamento acabaram causando uma dificuldade na interação virtual e na troca de saberes e experiências. Novas interferências, como estar estudando dentro do ambiente familiar e problemas de conexão de internet, por exemplo, também dificultaram o processo.

O período pandêmico também impactou o desenvolvimento da pesquisa, de modo que a prática escolar ficou debilitada e a interação entre professores e alunos e entre os próprios docentes na educação básica da rede pública estadual foi nula até o mês de agosto de 2020 e posteriormente correu de maneira extremamente debilitada.

Porém, apesar do desafio do ensino remoto, foi um período de grande crescimento e aprendizado ao longo do curso. Os professores sempre permaneceram solícitos e presentes, estimulando os discentes e prestando o amparo necessário por diversos meios: aplicativos de mensagens, plataformas digitais de chamada de vídeo, fóruns e ambientes de compartilhamento de materiais. Esse amparo favoreceu a excelência do desenvolvimento teórico-metodológico e o levantamento bibliográfico.

Sou obrigado a mencionar a pandemia tanto pela interferência no caminhar pesquisa quanto em seu objeto. A emergência do ensino remoto na rede pública estadual impactou diretamente os direcionamentos das políticas públicas para a educação, a prática docente e a formação continuada em serviço. O foco recaiu em torno do desenvolvimento da competência geral número 5 da BNCC, que tem como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, visando:

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, 2018, p.09)

Essa competência geral possui certa centralidade no documento, englobando outras. O termo digital, por exemplo, também aparece nas competências gerais de número 1 e de número 4. O DRC-MT em sua parte referente às Concepções Para a Educação Básica possui um tópico somente para as TDICS, intitulado Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa, onde enfatiza que:

Nesse sentido, se se almeja a formação integral dos estudantes, é de grande relevância racionalizar um processo de aprendizagem onde as metodologias ativas estejam articuladas as TDICs, pois dessa forma propicia-se que o espaço da sala de aula esteja aberto para o mundo digital e o mundo digital também possa fazer parte do espaço da sala de aula, auxiliando professores e estudantes em um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e colaborativo. (MATO GROSSO, 2018, p.38)

Tal protagonismo das tecnologias foi assumido durante a pandemia do COVID-19, de modo que a formação para a cultura digital e o desenvolvimento das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) se tornou temática urgente no meio docente.

A formação continuada em serviço também foi impactada. Durante o primeiro semestre de 2020 as aulas não aconteceram, nem de maneira remota. Enquanto isso o Cefapro ofertou dois cursos livres de formação online: Um intitulado “Metodologias ativas e Ensino Híbrido” e outro intitulado “Formação DRC - Ensino Médio”.

O retorno das aulas se deu no mês de agosto do mesmo ano através da Resolução Normativa Nº 003/2020-CEE/MT, e orientado pela Nota Técnica Conjunta SEDUC/SES//MT Nº 001/2020, estabelecendo o retorno remoto a partir de 03/08/2020 e o retorno presencial “assim que as autoridades de saúde declararem haver condições para o retorno dos estudantes às unidades escolares” (MATO GROSSO, 2020, p.01). Os professores, ao mesmo tempo em que estavam sendo formados para o ensino remoto (lê-se tentativa de instrução em massa nas TDICs), deveriam lecionar de forma online, aprendendo por empirismo ou pelo auxílio dos pares, fundamental nesse momento. Paralelo às aulas online, nos vimos na situação de produtores, redatores e corretores de apostilas mensais, elaboradas para os alunos que não

possuem acesso à internet. Foi-nos encaminhado um Guia de Orientação para Elaboração de Material Didático¹¹, definindo as normas de redação e elaboração do material, onde o professor deveria produzir:

Material apostilado para cada semana;
Tarefa avaliativa semanal;
Indicar vídeos que estejam articulados com o material elaborado.
Tarefa avaliativa complementar, retomando a atividade realizada na semana anterior. Este material será disponibilizado a partir da 2ª semana, pois tem como objetivo oportunizar a melhoria contínua na aprendizagem dos estudantes. (MATO GROSSO, 2020, p. 10)

Apesar de ter o objetivo específico de orientar e capacitar os docentes para a produção de material didático, o Guia não se desvinculou da implementação da BNCC e do DRC-MT nas escolas mesmo durante a pandemia:

Figura 17: Guia de Orientação para Elaboração de Material Didático



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/orientativo-de-volta-as-aulas>. Último acesso em 03/10/2022.


A apostila mensal foi disponibilizada para os alunos *online* e impressa para os alunos *offline*. Apesar da orientação de como utilizar os objetos de conhecimento, das sugestões de abordagem, metodologia e demais orientações do Guia, bastante norteadoras, as grandes

¹¹ Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/orientativo-de-volta-as-aulas>. Último acesso em 22/05/2022.

dificuldades enfrentadas pelos professores não foram referentes aos objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC, mas sim na elaboração do material em si, tais como a destreza no manuseio dos aplicativos de edição de texto, de disponibilização de links de vídeo, de atividades interativas online e da formatação de acordo com as normas da ABNT (margens, letra, alinhamento, referências e citações). Pela facilidade com informática, coloquei-me à disposição nesse período como um apoio aos colegas, criando modelos de arquivos já na formatação adequada, revisando apostilas e auxiliando na elaboração do material.

Segue trecho do modelo de apostila elaborado por mim, demonstrando a formatação de margens, alinhamento, imagens e link de vídeo:


Figura 18: Apostila de História

<p>A maior parte dos combates ocorreu na Europa e na Ásia, mas as operações militares aconteceram em todos os continentes. A América não foi afetada; houve apenas operações navais, com submarinos alemães. Entre as principais causas da guerra está a política expansionista de Hitler, baseada na ideia de formação de um grande império de povos de raça ariana, que sua teoria considerava como a única raça pura.</p>	<p>Indicação: SEGUNDA GUERRA MUNDIAL - Resumo Desenhado. Disponível em: https://youtu.be/Vq9oIj2ecU8. Último acesso em: 23/09/2020.</p>
<p>As características essenciais da guerra foram: a importância da aviação; o envolvimento dos civis; os grandes bombardeios dos centros de armamento (que não tiveram efeitos sensíveis sobre a produção da guerra, mas que destruíram casas e mataram civis: o de Dresden, em 1945, causou 200.000 mortes) e os campos de concentração onde morreram milhões de judeus, comunistas, ciganos (sem esquecer os campos de concentração aliados para os soldados alemães, onde muitos desapareceram de maneira pouco explicada). A guerra chegou ao fim em 1945, após os bombardeios de populações civis japonesas de Hiroshima e Nagasaki. (Adaptado de HOBBSAWM, 1995, p. 43-51, 144-148).</p>	
<p>O Brasil na 2ª Guerra: A participação do Brasil durante a Segunda Guerra Mundial foi um pouco mais intensa. O governo do Brasil não tinha uma posição de apoio muito clara nos primeiros anos da guerra. Ideologicamente o Estado Novo achava-se muito mais próximo do fascismo italiano do que dos regimes liberais, e, além disso, havia uma certa dependência da aviação comercial brasileira em relação aos países do eixo. Por outro lado, as relações econômicas colocavam o Brasil na órbita dos Estados Unidos, empenhados na hegemonia econômica, política e militar sobre as Américas.</p>	
<p>Posicionando-se ao lado dos norte-americanos, o governo brasileiro declarou guerra aos países do eixo em 31 de agosto de 1942. No ano seguinte começou o recrutamento para lutar na Europa. O grupo de soldados enviados para a guerra foi chamado de Força Expedicionária do Brasil (FEB). Em 16 de julho de 1944, o primeiro escalão da FEB desembarcou em Nápoles, na Itália; posteriormente chegaram outros quatro escalões. Os soldados, do Exército e da Força Aérea, foram incorporados ao IV corpo de Exército norte-americano integrante do XV Grupo de Exércitos Aliados.</p>	<p>Desembarque do 1º Escalão da FEB (Nápoles, 16 de junho de 1944). Disponível em: www.clio-historia.hpg.ig.com.br/. Último acesso em: 23/09/2020.</p>
<p>Os pracinhas, como foram chamados os soldados brasileiros, lutaram no território italiano entre o final de 1944 e os primeiros meses de 1945. Ao todo, foram 239 dias de ações militares marcadas por centenas de baixas e algumas conquistas. (Adaptado de Nosso Século: 1930-1945, 1985, p. 100-106).</p>	

Fonte: Arquivo pessoal

O cabeçalho das apostilas, das atividades e dos roteiros de aula também deveriam incluir as Habilidades da BNCC e seus respectivos objetos de conhecimento:

Figura 19: Cabeçalho da Apostila

	
nome da escola	
Aprendizagem Conectada Atividades Escolares 9º ano do Ensino Fundamental	
História – Mês de Novembro	
Códigos das Habilidades	Objetos de conhecimentos
EF09HI13: Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). EF09HI15: Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. EF09HI16: Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. EF09HI06: Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	— A Segunda Guerra Mundial. — O Mundo pós Segunda Guerra — Governo de Getúlio Vargas
Nome do Professor: _____	
Nome do estudante: _____	
Período: () vespertino () matutino Turma 9º ano ____	

Fonte: Arquivo Pessoal

Na transição de agosto para setembro de 2020 a SEDUC disponibilizou a plataforma Aprendizagem Conectada, com conteúdos e atividades online. O site foi recebendo atualizações ao longo do tempo e aos poucos a Secretaria o alimentou com materiais divididos por Segmentos da Educação Básica, por anos e por Área do Conhecimento. Esses materiais também poderiam ser utilizados para compor as apostilas a serem elaboradas pelos professores e os roteiros de aula. O site ainda se encontra disponível online:

Figura 20: Aprendizagem Conectada

Material Pedagógico



Fonte: SEDUC-MT. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/>. Último acesso em:

03/10/2022.

Em 2020 a formação continuada oferecida pela SEDUC-MT foi realizada via grupos de aplicativo de mensagem e *lives* gerais de vídeo para todos os membros da rede. Nela o manuseio das TDICs se mostrou como um grande desafio para boa parte dos profissionais, onde ocorriam dificuldades na interação nos grupos, no encontro dos links, no download e edição das atividades propostas, entre outras atividades que exigiam certa intimidade com tecnologias digitais e plataformas de comunicação online. Um exemplo claro foi a dificuldade para manter a organização para as reuniões por vídeo, onde sempre um participante (ou vários) deixava o microfone ligado e transmitia o áudio da casa para a turma, quando também não expunha alguma cena privada ao esquecer a câmera ligada. Por esse motivo o CEFAPRO optou por turmas via aplicativo de mensagem e as formações em vídeo através de transmissões gerais, onde os professores interagiam por *chat*.

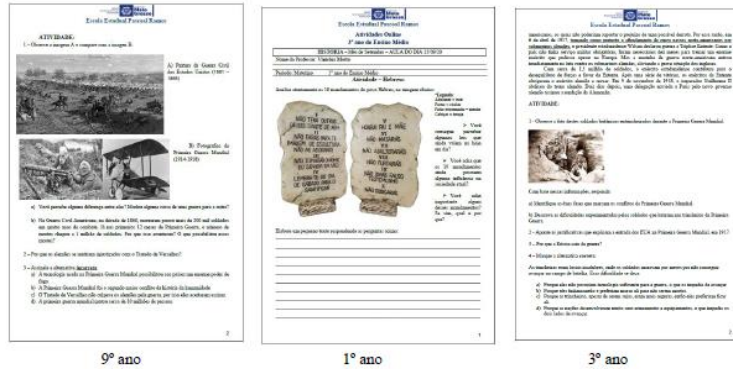
Outro assunto em voga nas formações foi a elaboração do portfólio. A Secretaria de Educação emitiu o Orientativo Para Portfólio Virtual Volta às aulas não presencial, elencando uma lista extensa de 32 “documentos imprescindíveis” no portfólio do professor e 17 “opções de instrumentos para os registros”, com o objetivo, segundo o documento, de “que as atividades não presenciais estejam devidamente registradas, resguardando tanto a carga horária de estudo dos alunos da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, quanto a carga horária de trabalho dos profissionais da educação” (MATO GROSSO, 2020, p. 02).

O portfólio é um instrumento de aprendizagem que proporciona a reflexão da prática, não somente organizando comprovações, mas refletindo sobre tais evidências que relacionam a execução com as mudanças que ocorreram durante as experiências vividas. Nesse contexto de pandemia e na correria de um calendário letivo apertado, em vez de ser um instrumento de avaliação diagnóstica e uso de metodologias construtivistas, o portfólio serviu mais como um documento para a comprovação do ponto dos servidores de maneira remota e evidências da execução das diretrizes da Secretaria de Educação do Estado. A análise reflexiva sobre as práticas foi pouca, principalmente no coletivo. Ficou somente a cargo da escrita do docente no texto, gerando o seu arquivamento na coordenação pedagógica caso haja a necessidade de eventuais consultas.

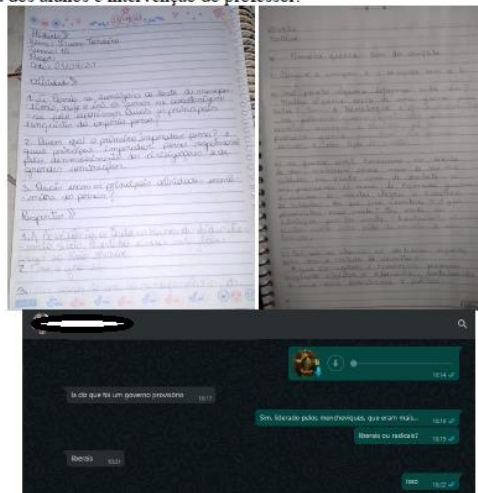
Nesse período trabalhei em duas escolas, necessitando elaborar, além dos materiais para as aulas online e off-line, um portfólio bimestral para cada unidade. Seguem abaixo dois trechos de um dos documentos elaborados por mim:

Figura 21: Portfólio 1

• Atividades Complementares:



• Devolutiva dos alunos e intervenção do professor:



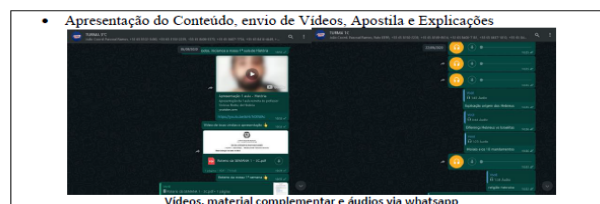
Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 22: Portfólio 2

3. Cronograma para atendimento aos estudantes e familiares, com dia, horário e canal de comunicação definidos:

Matutino:	3ª feira	4ª feira
1º horário		1º B: 07:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 09:00
2º horário		
3º Horário		1º C: 09:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 10:00
4º Horário	1º C: 10:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 11:00	3º C: 10:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 12:00
5º Horário	3º C: 11:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 12:00	
Vespertino (todos os nonos anos):		
1º horário	13:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 15:00	
2º horário	15:00 - Contato pelo WhatsApp e atendimento via WhatsApp e plataforma Teams. Atendimento pelos dois canais e recebimento das atividades até as 17:00	

4. Registro das ações pelos professores dos processos de mediação pedagógica e de interação com os estudantes, com uso de recursos digitais (online - Teams, telefone, WhatsApp, e-mail, outros) e material impresso (off line):



Fonte: Arquivo Pessoal

Mesmo com pouca reflexão coletiva, a elaboração do portfólio possibilitou a autorreflexão, a revisão da própria prática, principalmente em um ambiente de aulas e um modo de lecionar completamente novos. Acredito que na maioria dos colegas, assim como eu, pairou uma sensação de impotência e o questionamento de “Onde poderia ter feito mais?”, principalmente em uma realidade em que a maioria dos alunos era off-line e os online interagiam muito pouco.

Porém as exigências de todas as evidências elencadas, somadas a elaboração das apostilas, as frustrações das aulas e a tensão inerente ao momento vivido transferiu, novamente, o peso do sucesso ou não do ensino remoto sobre o professor. Nessa situação a categoria recebeu, inclusive, a responsabilidade da prestação de contas dos alunos evadidos das turmas e o que foi feito pelo professor para encontrá-los em meio à pandemia, como contatar os responsáveis de cada aluno da sua turma. Assim, foram tomadas por secundárias questões cruciais, como a desestrutura social e familiar, a crise financeira, a falta de acesso aos meios digitais de comunicação pelas famílias e a falta de conhecimento e treinamento adequado de uma grande parcela dos profissionais no manuseio de tecnologias digitais. Cito como um exemplo a situação infeliz vivida durante a pandemia na escola que passei a lecionar a partir de 2020. Ela se situa no bairro Pedra 90, região periférica de Cuiabá e com muitos alunos em situação de vulnerabilidade social. Como não houve merenda no período de fechamento das escolas, a orientação era para que as unidades fizessem cestas básicas, também chamadas de “kits merenda”, para serem entregues às famílias. Em março de 2021, período de nova elevação dos casos do corona vírus, ocorreu a entrega de mais uma leva desses kits. Visando diminuir a evasão do ano anterior, a coordenação pedagógica também agendou a entrega das apostilas na mesma data. Porém houve um equívoco quanto ao agendamento, o que gerou muita aglomeração e filas enormes, trazendo confusão no local e brigas por lugar na fila. Pela necessidade financeira, alguns responsáveis chegaram ainda durante a madrugada para enfrentar a primeira fila e retirar senha. A fila cresceu para além do extenso quarteirão que compreende os limites da escola. Como consequência da aglomeração e exposição ao vírus, os três coordenadores pedagógicos contraíram COVID-19, sendo que dois deles eram do grupo de risco (uma idosa e um com comorbidades). Esses dois ficaram internados e a coordenadora idosa, que dedicou sua vida naquela escola, infelizmente veio a falecer.

Retomando o tema da formação, é importante salientar que o documento orientativo para a formação continuada de 2020, emitido pela SEDUC em janeiro (pouquíssimo tempo antes do crescimento da pandemia no Brasil e no Mato Grosso), caminhava nos mesmos

moldes do anterior, definindo a BNCC e o DRC-MT como base para o planejamento. Destaca-se que no documento o centro da formação é a escola, enfatizada como o lócus do processo formativo. Retomando o nome Projeto Sala do Educador, ele previa que:

O desenvolvimento do projeto abarca a compreensão da sua importância por parte dos gestores escolares, professores, técnicos administrativos escolares (TAEs) e apoios administrativos escolares (AAEs). Para tanto, consideramos **a escola como lócus principal da formação continuada** (utilização efetiva do 1/3 de hora-atividade como prevê a lei 11.738/2008, exclusivo para professores em sala de aula). (MATO GROSSO, 2020, p. 08, grifo do autor).

Além do impacto gerado pelo COVID-19, ressaltamos que a troca do comando da Secretaria de Educação em novembro de 2020 foi preponderante para uma mudança nas ações para o ensino e para a formação continuada na rede. A professora Marioneide Kliemaschewsk (que vinha ainda da gestão do antigo governador) dá lugar ao engenheiro civil Alan Porto, ex-secretário adjunto de Obras e secretário adjunto-executivo da SEDUC, parceiro de longa data do atual governador Mauro Mendes desde a sua gestão como prefeito da cidade de Cuiabá (2013-2016). O novo secretário muda o tom da gestão da pasta, enfatizando já em sua posse que “será uma gestão voltada para uma aprendizagem inovadora, baseada em evidências”, na qual “será implantado o Sistema Estruturante de Ensino, uma solução educacional que prevê material pedagógico de excelência para todos os alunos da rede estadual”:

Figura 23: Matéria de posse Alan Porto

O novo secretário anunciou investimentos de R\$ 449 milhões, o maior investimento na história de Mato Grosso somente na área pedagógica, o que significa uma valorização tanto do professor como do aluno.

O novo titular da pasta garantiu o fortalecimento das formações continuadas para os professores e avaliação permanente dos estudantes. Com isso, será possível acompanhar o aprendizado dos alunos.

“Vamos ter grandes resultados no aprendizado porque cada etapa da avaliação será um ganho significativo para cada aluno e para o planejamento do professor”, assegura.

Será implantado o Sistema Estruturante de Ensino, uma solução educacional que prevê material pedagógico de excelência para todos os alunos da rede estadual. Estão previstos a aquisição de chromebooks (computador portátil específico para a educação), considerado tecnologia de ponta.

O novo secretário anunciou também o Programa Profissão 4.0, que haverá a instalação de Fab Labs - laboratórios abertos ao público para que a comunidade possa participar, contribuir e aprender com ferramentas tecnológicas que estão disponíveis no mercado, mas dificilmente podem ser utilizadas por um cidadão comum — como uma impressora 3D ou uma cortadora a laser.

“Em pleno Século 21 não podemos aceitar que nossos alunos não tenham noção de informática”, frisa.

A secretária Marioneide Kliemaschewsk, que permaneceu 20 meses na titularidade da pasta, agradeceu a oportunidade de ter trabalho pela educação pública de Mato Grosso. Disse que vai alçar novos voos na educação.

Fonte: SEDUC-MT. Matéria completa disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15791380-alan-porto-assume-secretaria-de-educacao-com-compromisso-de-modernizar-e-acelerar-as-acoes-da-pasta>. Último acesso em: 03/10/2022.

Notamos que a fala do novo secretário também trata da formação continuada, garantindo fortalecê-la. Conseqüentemente, na transição do ano de 2020 para o ano de 2021, ocorreu a “reorganização” dos CEFAPROS pelo órgão central. Considera-se a “reorganização” um desmonte no modelo e no projeto de formação existente no Estado de Mato Grosso. Essa medida reduziu o órgão, posteriormente incorporado pelas recém-criadas DREs – Diretorias Regionais de Educação, e possibilitou a terceirização da formação a partir do ano de 2021. As formações do órgão eram realizadas, discutidas e acompanhadas pelos profissionais da rede de ensino. Ou seja, os professores responsáveis pela formação eram profissionais da educação do Estado de Mato Grosso e conhecedores das realidades, demandas e especificidades regionais. Os projetos de formação também eram concebidos por meio de diálogos entre os CEFAPROS e unidades escolares, baseando a implementação formativa de acordo com as necessidades apontadas pelos profissionais da rede, pautada em metodologia prático-reflexiva.

Na concepção de Nóvoa (1991), já citado como uma das bases da Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010), a formação abarca o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional e, por isso, essas três dimensões devem ser contempladas e articuladas dentro das instituições educacionais e no contexto da formação de professores. Na “reorganização” executada pelo órgão central o desenvolvimento organizacional é preponderante na formação, o pessoal subtraído e o profissional pautado em uma ótica neoliberal com ênfase na eficiência e desenvolvimento/execução das competências direcionadas.

Exemplo é que já no ano de 2021 a formação foi terceirizada, fornecida por uma instituição privada e no molde de cumprimento de pacotes EaD. Através dessa conjuntura vemos se delinear uma resposta á questão levantada por Macedo e Frangella (2016), citada anteriormente: “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?” – O presente quadro nos indica que sim.

CAPÍTULO 2: O CIBER É POP: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MT E O ENSINO HÍBRIDO DE HISTÓRIA TEMPOS DE PANDEMIA:

2.1. A formação continuada em serviço no Estado: caminhos e descaminhos:

António Nóvoa, na obra *Vidas de Professores* (1992), em seu artigo *Os professores e as histórias da sua vida*, afirma que a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa. Para ele, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal:

A resposta à questão “Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram constituindo gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional. (NÓVOA, 1992, p.16).

Ele explicita nesse fragmento a ideia de que o cotidiano da prática profissional (experiências e acasos) possibilita que se construam modos de ser docente. Pode-se entender que esses modos foram produzidos nas situações cotidianas vivenciadas na prática, cada um ao seu próprio modo de acordo com suas experiências.

De acordo com Nóvoa, essas características se relacionam à autoconsciência, ação e adesão, que baseiam os professores em seu processo identitário. Ele se certifica de que a identidade não é algo adquirido ou um produto. Antes é um lugar de conflitos, de construção de maneiras de estar e de ser na profissão. Sendo assim, somente o fazer docente, com situações e sujeitos reais, pode ser o lócus de conflitos que permitem a construção das maneiras de ser professor.

Acreditamos que aprender a ensinar é um processo que se desenvolve através de toda a trajetória da vida e atuação profissional docente. Dentro desse processo contínuo as vivências de experiências, ao serem contextualizadas, trazem a oportunidade de mudanças de conceitos quanto à própria prática.

Carlos Marcelo García (1999), em seu livro intitulado *Formação de professores: para uma mudança educativa*, inicia com uma reflexão a respeito dos tipos de formação possível, em um sentido mais amplo, contextualizando-a social e politicamente. García reconhece a importância dos variados contextos para a formação, mas recai o foco para a formação de professores no contexto escolar. Segundo ele, essa formação de professores não se priva ao “impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internalização da economia” (GARCÍA, 1999, p.11).

Para o autor existe uma alta complexidade e diversidade na formação humana, assim ele descreve o desenvolvimento profissional docente como uma série de processos e estratégias que propiciam a reflexão sobre sua prática, “que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (idem, p.144).

Ao considerar a formação humana como algo complexo, García delinea a formação de professores em diferentes etapas. Ele apresenta as fases relativas ao processo de aprender a ensinar apropriando-se do conceito de Sharon Feiman-Nemser (1983). Expõe que a formação de professores deve considerar os múltiplos ambientes sociais nos processos de aprendizagem e não apenas a escola e a sala de aula, fazendo presente na prática pedagógica do professor as experiências pré-profissionais e pessoais, mesmo que inconscientemente. Assim: “aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões”. (FEIMAN-NEMSER, 1990 apud idem, p.32).

Deste modo, a formação continuada de professores em serviço deve proporcionar aos docentes a reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas e o seu questionamento com o objetivo de melhorá-la. Mas para isso é preciso que os docentes sejam vistos como “sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (idem, p.30), podendo por meio da reflexão melhorar sua prática pedagógica.

Apesar do modelo formativo do documento da Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010) não explicitar os pressupostos teóricos de García (1999), é possível observar muitas similaridades com o que o autor propõe. Como a visão da escola como locus da formação docente e a prática pedagógica baseada em um método investigativo, possibilitando ao professor refletir, diagnosticar e intervir para a promoção da aprendizagem dos estudantes e possibilitando o seu desenvolvimento profissional.

Porém ao lançarmos as perspectivas de Nóvoa e García sobre o caminhar do Projeto de Formação docente continuada da SEDUC/MT percebemos que os princípios da autonomia, da capacidade de gerar conhecimento e da formação através da prática em serviço vão aos

poucos dando lugar para formações encaminhadas com abordagens reguladoras e normativas, definidas fora do contexto da comunidade escolar e sem a participação do professor. Imbernón nos alerta a importância de que:

sem a participação dos professores qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode inclusive chegar a refletir processos imaginários quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. (IMBERNÓN, 2010, p. 26)

Também os Orientativos para as formações, ao longo da dimensão temporal, reafirmam e reconhecem a escola como autônoma na condução dos processos formativos, mantendo a preocupação de proporcionar tempo e espaço para o investimento contínuo dos professores na sua formação, individual e coletiva, através da organização dos grupos de estudos. Esses encaminhamentos nos fazem refletir que talvez uma direção coerente com a realidade para o desenvolvimento das formações seja aquela ancorada em fundamentos teóricos que trabalhem as questões da escola na escola, tratando a prática docente a partir das experiências vividas no contexto em que elas acontecem. Não somente falando sobre os professores, mas com os professores participando ativamente, traçando um caminho que valorize e discuta os saberes da experiência em harmonia com os saberes curriculares.

Contrariando a concepção assumida acima, o que observamos são processos formativos marcados pela normatividade, em uma busca constante por resultados nos índices de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Assim temos a formação pensada não como um momento do processo de desenvolvimento profissional de articulação das aprendizagens dos professores, mas como um instrumento de intervenção.

Desse modo, as formações vão recebendo das diretrizes expressas nos documentos uma perspectiva instaurada a partir de intensas e recorrentes disputas de um cenário de narrativas políticas. Essas diretrizes, oriundas de movimentos descontínuos na construção de visões político-pedagógicas, tornam a formação continuada de professores instável e limitada ao reverberar dos direcionamentos governamentais.

Esse é o grande paradoxo das políticas educacionais implantadas pela SEDUC/MT para a formação continuada dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo em que o diz ter por objetivo fortalecer a escola como espaço formativo coletivo, elaborando o projeto de formação a partir de suas demandas próprias, também deve atender e executar as políticas

educacionais e de formação demandadas pelo órgão central da instituição. É diante dessa ambiguidade que os profissionais da escola elaboram e desenvolvem a formação continuada, buscando ressignificar e/ou subverter as temáticas apontadas pela SEDUC/MT através de suas próprias condições, anseios e necessidades, onde muitas das vezes a prática e o documento caminham em direções diferentes.

A Professora Doutora Valéria Filgueiras Dapper (conhecedora da realidade de Mato Grosso, com vasta experiência como professora da rede estadual de educação e como formadora do CEFAPRO/Rondonópolis) em sua tese de doutorado intitulada *O Projeto Sala De Educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015)* nos traz à reflexão a formação continuada em serviço como um espaço de disputas entre as demandas da Secretaria de Educação e dos professores. Expondo justamente o paradoxo citado acima, ela ressalta que “o que temos constado ao analisar os projetos Sala de Educador é que as questões e temas vinculados às reflexões docentes são vistas como “angústias” e não como pontos de análise para a formação continuada.” (DAPPER, 2016, p. 79).

Traçando um panorama do desenvolvimento da formação continuada em serviço da rede estadual de educação de Mato Grosso, Valéria já nos alerta, portanto, quanto ao avanço da formação para o professor e não pelo professor, onde suas demandas são atendidas quando convergem com as necessidades da Secretaria de Educação.

Assim os docentes têm sido cada vez mais exigidos em sua função, onde urgem atribuições complexas de modo que se adaptem às transformações do sistema educativo e da sociedade. Esse acúmulo de funções acelera a atividade docente, demandando muito mais tarefas e diminuindo o tempo necessário para que o professor reflita sobre a sua prática e construa suas teorias.

As novas competências exigidas do professor e as habilidades postas a serem desenvolvidas nas formações reforçam o contrário do professor reflexivo – um docente como um técnico especialista na transmissão de conhecimentos produzidos por outros em outras instâncias, vistos como mais especializados que ele no assunto, como institutos e fundações de ensino.

Compreendemos uma formação em que os professores são os verdadeiros sujeitos e protagonistas. O seu conteúdo são as práticas pedagógicas, problematizadas e refletidas pelo coletivo de profissionais da escola unidade escolar, dentro do contexto de sua atuação. A prática da formação possibilita o desenvolvimento do profissional docente, na perspectiva de (re)pensar a sua prática, construindo suas próprias teorias “à medida que refletem,

coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais”. (MATO GROSSO, 2010, p. 15). O documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso apresenta diretamente como referência o conceito de “professor reflexivo”, propondo que construam as suas próprias teorias enquanto refletem, porém “não há indícios que as teorias construídas pelos professores no fazer cotidiano sejam incorporadas a política de formação continuada e demais ações da secretaria de educação” (DAPPER, 2016, p. 78).

A partir das reflexões apresentadas acima apreendemos a relevância e a necessidade de se repensar os itinerários formativos, sustentados e organizados em narrativas que não contemplam as necessidades reais e presentes dos docentes da unidade escolar. Olhando para essas experiências podemos ressignificar as ações do presente e prospectar alternativas positivas que transformam os processos formativos em uma constante preparação para o futuro (NÓVOA, 1999. IMBERNÓN, 2016).

2.2. Análise das TDICs na educação e no ensino de História:

Michel Serres (2015), em sua obra Polegarzinha, nos afirma que a geração dos polegares vê o mundo e se comunica de forma diferente, afirmando que as tecnologias digitais permearam todos os segmentos da sociedade, modificando a natureza do conhecimento e as formas de percepção e de expressão do mundo. Segundo ele, nossos alunos, nativos digitais, fazem parte de uma nova geração que não pensa mais da mesma maneira. Esse novo modo de ver e se relacionar com o mundo leva a desordem para a escola e a sua ordem, não sendo mais suficiente a sua organização formal. “As novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página” (SERRES, 2015, p. 41).

O conceito de nativos digitais foi difundido pelo designer de jogos Marc Prensky, em um pequeno texto da virada do milênio (2001) intitulado *Digital natives, digital immigrants*. Nele Prensky defende a existência dos nativos digitais endossada acima por Serres, mas também os contrapõem aos denominados “imigrantes”, pessoas nascidas em uma geração anterior e sem familiaridade com a tecnologia. Para o autor, existe um abismo entre os nativos e os imigrantes, onde esses, mesmo tentem se aperfeiçoar, não alcançaram os nativos devido ao seu desenvolvimento social e de raciocínio diferente, possuindo sempre um “sotaque” da geração anterior.

Ana Elisa Ribeiro, em seu artigo *Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções* (2019), critica o conceito de Prensky, pontuando a temporalidade do texto se aplicado duas décadas depois, o conceito pejorativo do imigrante retratado pelo autor, a aplicação do conceito à realidade brasileira contemporânea ao texto e também o delineamento por ele de um “fosso” entre o imigrante e o nativo digital. Para a autora:

Seria ingênuo não admitir que a exposição precoce a tecnologias, artefatos, ferramentas torne as pessoas familiarizadas com elas, capazes de compreender seus usos e suas utilidades, daí em diante incorporando-as em seus repertórios de soluções e de possibilidades. No entanto, talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias, por exemplo. (RIBEIRO, 2019, p. 16)

Ribeiro argumenta que a mencionada geração de nativos digitais já é passada, se relacionando com uma nova, intitulada por ela de “nativos jr”. Muitos dos nativos de outrora agora já ocupam as salas de aula como professores e utilizam o celular para estudos, transações e jogos. A autora intitula uma nova geração visando quebrar com o conceito de cisão, de divisão geracional, criado por Prensky. Para ela o conceito se configura como algo comercial, sem favorecimento para a educação nas relações entre professor e estudante na construção do conhecimento. Ribeiro defende possibilidades menos polarizadas, visando a formação de redes, compartilhando e não subjugando. “Construir e reformar, em conjunto, mais do que desconstruir tudo e considerar que os que podem trabalhar sejam incompetentes para suas funções” (RIBEIRO, 2019, p. 23).

Diante disso, também cabe ao professor de História o uso das tecnologias em sua prática docente de forma interacional, multidirecional e inclusiva, trabalhando a didática da história em harmonia com a sociedade do conhecimento e da conectividade, contribuindo para uma formação reflexiva dos estudantes.

Pressupondo que as tecnologias e a internet tomaram popularidade no Brasil na década de 1990, percebemos que as produções acadêmicas sobre o tema Tecnologias Digitais no Ensino de História são em um número bastante incipiente. Por outro lado, o tema está entre os emergentes nos últimos cinco anos. (TAMANINI, SOUZA, 2018. p. 151).

Na sociedade atual as informações estão em todos os locais, muito além das escolas ou dos livros didáticos. Podendo ser acessadas de qualquer lugar, elas são compartilhadas em um ciberespaço. Lévy (1999), em sua obra *Cibercultura*, define o termo ciberespaço como:

novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Guimarães Jr. também fala sobre o ciberespaço ao pressupor que as redes de informação “engendram fenômenos que vão muito além da comunicação no sentido estrito do termo” (GUIMARÃES JR., 2000, apud SILVA, 2013, p. 9-10). Estas, apesar de autônomas, estão intrincadas ao passado, presente e futuro, reestruturando na atualidade o entendimento sobre a cultura humana. Entretanto, é importante salientar que, sendo um ambiente criado e gerido pelo homem, o ciberespaço também é, portanto, entrelaçado por contrassensos, contradições, rivalidades ou afinidades (ALMEIDA, 2016). Assim surge a utilização reflexiva e crítica dos mecanismos digitais.

O uso das tecnologias digitais é um fator importante no aprimoramento e na adequação à atualidade dos métodos de aprendizagem. Novos recursos podem permitir a escola de ambientes que englobem situações mais cooperativas, fazendo emergir variadas formas de ensino e aprendizagem (RAMOS et al., 2014).

Essas reflexões alinham-se com as orientações da BNCC, onde a importância da comunicação e da cultura digital são destacadas no documento, visando o aprendizado dos estudantes para que estes possam utilizá-las de maneira crítica e responsável ao longo da Educação Básica:

Competência geral 4:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Competência geral 5:

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. Idem (BRASIL, 2017).

Diante de tal contexto, destacamos as seguintes questões: quais são as potencialidades proporcionadas pelo ensino híbrido e o uso de tecnologias na prática pedagógica e no ensino de História? Quais os perigos do seu uso indiscriminado? São realmente acessíveis para todos ou podem reforçar desigualdades? Nesse sentido, objetivamos averiguar os aspectos relacionados entre o ensino de História e as TDICs, analisando criticamente os conceitos sobre a relação entre as TDICs, a Educação e o ensino de História. Ao alcançar tal objetivo, almejamos refletir sobre o uso das novas tecnologias da Educação no ensino de História na Educação Básica pública em Mato Grosso.

O papel formador da educação com relação às TDICs é indispensável na atualidade. Compreender a pesquisa na web e sua complexidade, por exemplo, é um elemento crucial às pesquisas em uma época que as *fakes news* propagam dados desconexos. Proporcionar ao estudante a capacidade de distinguir e selecionar informações e conhecimentos é aproveitar de fato suas potencialidades, formando-o para gerar atitudes frente a novos dados disseminados pelas mídias em geral (ARAÚJO, 2017).

Aqui ressaltamos a importância da História enquanto disciplina, instigando uma análise crítica, auxiliando o estudante em sua formação quanto a sua própria percepção sobre a constituição do tempo no passado, do presente e as transformações que o acompanharam. Após a “constituição cidadã” e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, os currículos de História têm sido desenvolvidos com o compromisso da construção da cidadania. Em paralelo, as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas têm buscado a articulação entre o conhecimento histórico, a reflexão política e o entendimento das diversidades culturais e desigualdades econômicas da sociedade brasileira.

Para trabalhar os conteúdos históricos em consonância com a sociedade da informação e com o perfil do alunado atual demanda do professor desenvolver, através dos diversos

recursos tecnológicos disponíveis na escola e na sociedade, estratégias que favoreçam o acesso a linguagens mais interativas e meios familiares ao aluno (como podcasts, vlogs, fóruns, museus virtuais, jogos educativos, animações, etc.). Nessa perspectiva, “ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 2017, p. 57).

Bittencourt (2011, p. 107) ressalta que “[...] os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias”. Essa articulação no ensino de História conduz à superação de aulas centradas na exposição oral, favorecendo também uma maior autonomia dos alunos sobre o que e o como aprendem.

Porém, ao analisarmos os impactos do uso das tecnologias digitais na educação, é necessário se apropriar criticamente dessa discussão, evitando conclusões superficiais e o deslumbramento quanto ao seu potencial, entendendo a complexidade paradoxal que surge como potência nesse ciberespaço. Longe de ser um espaço de neutralidade, ele promove subjetividades, circulando posicionamentos ideológicos e intencionalidades que precisam ser debatidas pela educação. Silva (2016) ressalta que as políticas educacionais, especialmente as de formação de professores, se apropriam desse deslumbramento diante do potencial das tecnologias digitais em seu discurso. Esse discurso pragmático e instrumental, quando a serviço do capital, dissemina a concepção de um “maravilhamento”, onde as novidades tecnológicas se apresentam como o caminho mais curto e eficiente para as inovações no meio educacional (MENEZES; PRETTO, 2014).

Essa posição pouco crítica e equivocada limita a reflexão sobre as TDICs, reduzindo outras formas do seu uso e a produção de novos sentidos. Menezes e Pretto (2014) ressaltam que as tecnologias são mecanismos culturais da humanidade, onde sua disseminação e produção são, portanto, cobertas de intencionalidade. Isto posto, é a ação humana, por intermédio das TDICs, que vai gerar uma nova configuração na cultura, a cibercultura, ou seja, a cultura que emerge na contemporaneidade através das tecnologias digitais da informação e comunicação (SANTOS, 2014).

O marketing educacional e o senso comum têm associado essas produções humanas às noções de evolução, modernidade, inovação e qualidade na educação, envolvendo as tecnologias em uma abordagem fetichista. As proposições de políticas educacionais, quando alicerçadas nessa visão, enfatizam as TDICs como o grande potencial para dividir as águas na prática docente, abrindo mão de problematizá-las e contextualizá-las na realidade encontrada pelos docentes em seu efetivo exercício profissional.

Vale ressaltar também a hipótese de Sérgio Amadeu da Silveira, sociólogo e professor da UFABC (Universidade Federal do ABC), que como pesquisador de Redes Digitais e conselheiro do Comitê Gestor da Internet – CGI.br – tem atuado como importante defensor e divulgador do software livre e da inclusão digital no Brasil. Ele ressalta que essa falta de questionamento ou críticas ofuscadas esconde um epistemicídio, baseado na alienação técnica e normalizado pelas estruturas de submissão que são fundamentais para o ordenamento neoliberal em uma sociedade extremamente dataficada (baseada na coleta massiva de dados) e inserida em um cenário de capitalismo informacional. Silveira (2021) pontua questões “encobertas e ofuscadas, tornadas não-questões, pela colonialidade”:

Primeiro, a dúvida sobre a crença de que as empresas e plataformas digitais são neutras e que não interferem em nosso cotidiano, exceto para nos servir. Segundo, a interrogação sobre a inexistência de consequências negativas locais e nacionais na utilização das estruturas tecnológicas das plataformas, uma vez que elas respeitariam os contratos. Terceiro, a avaliação de que as implicações sobre a coleta massiva de dados nos países centrais da plataforma tecnológica possuem os mesmos efeitos econômicos, políticos e socialmente moduladores que nos países periféricos. Quarto, a indagação sobre se seria possível apostar no avanço de uma inteligência computacional local, na soberania algorítmica e no conhecimento tecnológico como um bem comum livre. (SILVEIRA, 2021, in Outras Palavras, Publicado em 25/11/2021, disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/o-colonialismo-digital-eo-convite-a-impotencia/>)

A partir dessa perspectiva, podemos questionar o avanço do ordenamento neoliberal, ampliando e aprofundando a colonialidade dentro do meio digital, se empenhando em “definir as empresas como elemento crucial da existência e a concorrência como o objetivo maior de qualquer agregado humano” (SILVEIRA, 2021).

Endossando as pontuações de Silveira, ressalto o conceito de capitalismo de plataforma de utilizado por Nick Srnicek, professor de economia digital do departamento de *digital humanities* do King’s College, afirmando a hegemonia do modelo de economia digital, onde os negócios que envolvem o uso da tecnologia da informação, dados e internet se destacam. Ele afirma que os dados são uma das principais matérias-primas do capitalismo do século XXI e as plataformas digitais são os instrumentos utilizados para organizar os negócios, extrair, monopolizar, analisar e usar esses dados para os fins do capital. Essas plataformas (como Google, Facebook e Instagram) são infraestruturas digitais que se colocam

como intermediárias entre diversos usuários, conectando-os e permitindo que dois ou mais grupos interajam com consumidores, anunciantes, prestadores de serviços, produtores e fornecedores. Como esses ambientes virtuais são a base das atividades e das interações, ficam em posição favorável para coletar e utilizar seus dados de maneira privilegiada (SRNICEK, 2017, p. 43-45).

Desse modo, aprofundando o consumismo, essa ótica chega ao domínio até das estruturas e processos educacionais dos países pobres. Ao defender as big techs (grandes plataformas digitais), a gestão pública entrega as atividades antes executadas pelo Estado a empresas privadas, inundando as cartilhas e fontes midiáticas da rede pública com reforços à dependência desses ambientes virtuais. A qualidade e a velocidade das soluções ofertadas por essas plataformas são exaltadas, uma solução pronta e de fácil alcance, bem mais rápidas do que caminhar uma trilha de aprendizado e de fortalecimento das inteligências locais. “No contexto da colonialidade, o colonizado, a inteligência coletiva local, nunca está pronto, apto, capacitado para enfrentar um problema sem recorrer a uma corporação da matriz. O neoliberalismo se aconchega na colonialidade” (SILVEIRA, 2021).

Ainda dentro de uma apropriação crítica do debate sobre as TDICs, é de suma importância trazer a situação de exclusão digital que permeia o país, onde “a falta de acesso à rede permanece como importante barreira para a apropriação da Internet por segmentos mais vulneráveis da população brasileira” (CETIC.br, 2021, p. 66).

A Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC Domicílios) referente aos dados de 2020 analisou o cenário de conectividade dos domicílios brasileiros e o uso da Internet durante a pandemia COVID-19. Ela é realizada desde 2005 e investiga o acesso às TIC nos domicílios e seus usos por indivíduos com dez anos ou mais.¹² De acordo com a pesquisa:

em 2020 havia cerca de nove milhões de domicílios sem acesso à Internet nas classes DE do país, compondo a maior parte dos 12 milhões de domicílios desconectados. Entre os motivos mais mencionados para a falta de acesso à Internet estava o fato de os moradores considerarem o serviço caro (68%). (CETIC.br, 2021, p. 66)

¹² Os resultados da pesquisa, incluindo as tabelas de proporções, totais e margens de erro da pesquisa, estão disponíveis em: <https://cetic.br>. Último acesso em 04/05/2022.

Seus resultados demonstram a persistência de desigualdades digitais que afetam a apropriação das TIC e das oportunidades decorrentes da sua adoção por diferentes parcelas da população. Enquanto 12 milhões de domicílios das classes C e DE estão desconectados, 100% dos analisados da classe A e 99% da classe B possuem conexão com a internet. Quanto ao uso de computadores, a estimativa de domicílios com computador alcançou 45% em 2020. “Enquanto estava presente na totalidade dos domicílios de classe A (100%) e em 85% dos domicílios da classe B, apenas metade dos da classe C (50%) e 13% dos domicílios das classes D e E possuíam computador em 2020” (CETIC.br, 2021, p. 69).

Assim, a desigualdade social e as restrições às oportunidades também são notáveis no âmbito do uso da internet pelos indivíduos, onde a parcela de brasileiros que nunca acessaram Internet segue sendo composta principalmente por indivíduos de nível socioeconômico mais baixo.

Nesses segmentos também se encontram os maiores percentuais de usuários de Internet pelo telefone celular que utilizam apenas 3G ou 4G, ou exclusivamente WiFi, enquanto entre usuários de classes altas e com maior escolaridade é mais alta a proporção de pessoas que usam múltiplos dispositivos e tipos de conexão. A questão crucial deixa de ser se uma pessoa meramente tem ou não acesso, mas qual a qualidade desse acesso, isto é, quais características garantem uma “conectividade significativa” (*meaningful connectivity*). Isso envolve aspectos como a frequência de uso da Internet, com dispositivos adequados, por meio de uma conexão de velocidade apropriada e com volume de dados suficiente. Às privações relacionadas aos tipos de conexão e dispositivos predominantemente utilizados para acessar a Internet pelas parcelas da população mais vulneráveis economicamente somam-se as desigualdades no tipo de uso que fazem da Internet. De acordo com a TIC Domicílios 2020, atividades que demandam melhor qualidade de conexão e pacotes com mais dados, como assistir a vídeos, transmissões em tempo real, ou realizar atividades de trabalho ou de educação, foram mais frequentes quanto mais alta a escolaridade ou a classe dos usuários de Internet. (CETIC.br, 2021, p. 89).

Percebemos que as camadas mais favorecidas socioeconomicamente tendem a ter mais facilidade de acesso à informação e em mais velocidade do que grupos desfavorecidos. Sendo a educação um importante fator para a mobilidade social, o acesso à Internet é determinante para potencializar as ferramentas fornecidas pela educação formal. Portanto esse descompasso impacta também as mobilidades sociais possíveis, criando barreiras de acesso ao conhecimento aos mais pobres em relação aos grupos privilegiados.

O acesso à internet e às ferramentas digitais durante pandemia de COVID-19 intensificou essa disparidade, sendo uma importante ferramenta de apoio à continuidade da educação no contexto do distanciamento social e da escolarização à distância. Assim, “os estudantes com mais estrutura informativa são capazes de conseguir mais recursos para estudar, num ritmo mais rápido e com melhor qualidade do que outros” (CETIC.br, 2021, p. 126).

2.3. O Ensino Híbrido como metodologia de ensino:

O ensino, em constante movimento, deve ser analisado e discutido através das transformações sociais e tecnológicas dos locais em que ele é realizado. Assim, é necessário que o professor se atente às características dos seus alunos, objetivando inserir recursos que modifiquem a situação da recorrente educação bancária, pautada em aulas expositivas e execução de exercícios, acrítica e descontextualizada.

Percebemos que a inserção das tecnologias digitais no ensino de História não pode ser feita em dissonância aos desafios contemporâneos, utilizando metodologias anacrônicas. É notória a demanda por um ensino fundamentado na criticidade, na problematização, na autonomia e na inventividade. Através da mudança na compreensão do que é ensinar e aprender na sociedade atual, as tecnologias efetivamente contribuirão para o desenvolvimento da cidadania do aluno contemporâneo para a sua aprendizagem significativa.

Ainda não se definiu exatamente qual seja a metodologia mais adequada para esse processo de incorporação dos recursos digitais virtuais no ensino no século XXI, mas já existem algumas alternativas metodológicas nesse sentido. Para o já citado Marc Prensky (2012), as formas pedagógicas ainda estão se desvelando, com destaque atual para as metodologias ativas onde a colaboração, a participação do aluno e sua autonomia são enfatizadas, vendo-o como protagonista de sua aprendizagem.

É nesse contexto que se desenvolve o chamado Ensino Híbrido, o qual tem por objetivo promover o aprendizado dos alunos de forma personalizada, respeitando as limitações e habilidades de cada um. Para tal, norteia-se na ideia que todos possuem formas diferentes de aprendizagem, que devem ser respeitadas e potencializadas.

A definição de ensino híbrido difere dos conceitos de *blended learning*, entendidos como os modelos em que o método presencial tradicional é misturado com o ensino à

distância, com a possibilidade da ministração de determinadas apenas online. Em uma concepção de educação híbrida a aprendizagem é um processo contínuo e que acontece de diferentes formas, em diferentes espaços, não existindo uma forma única de aprender. A configuração do Ensino Híbrido é uma combinação metodológica que gera impacto “na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.43).

Para tanto, vamos para além da sequência de atividades, mas de estações/comunidades de aprendizagem que ofereçam, no seu design/forma arquitetônica, atividades que os participantes discutam, criem, elaborem, se transformem e que a relação com o conhecimento venha por outros espaços/participantes de forma mais exploratória e não somente via professor verbalizado, transmissivo (TANZI NETO, 2021, p. 497).

Nos Estados Unidos a utilização do Ensino Híbrido foi pesquisada principalmente pelo Clayton Christensen Institute¹³. Já no Brasil este modelo ganhou notoriedade e teve mais visibilidade através do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, desenvolvido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann. O conceito tratado por essas instituições é a base teórico-metodológica utilizada pela SEDUC-MT para o uso do Ensino Híbrido.

Partindo desse pressuposto, vamos analisar o que conceitualmente se denomina por Ensino Híbrido de acordo com os autores CHRISTENSEN, STAKER e HORN (2013):

é um programa de educação formal no qual um estudante aprende pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante, em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada. (CHRISTENSEN; STAKER; HORN, 2013.p. 8).

De acordo com esse conceito de Ensino Híbrido, o uso de tecnologias na educação visa garantir a qualidade e equidade na educação, favorecer a colaboração entre os alunos e

¹³ O Clayton Christensen Institute se identifica como uma “instituição apartidária e sem fins lucrativos dedicada a melhorar o mundo através de inovação disruptiva”. Ver <http://www.christenseninstitute.org/our-mission/#sthash.Jxplwpcldpuf>. Último acesso em 25/10/2021.

personalização do ensino, possibilitando integrar sala de aula e outros espaços e estabelecendo uma continuidade no processo de aprendizagem.

Nessa abordagem pedagógica do ensino híbrido as atividades presenciais são combinadas com as atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diversas proposições de como combinar essas atividades, porém essencialmente “a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza” (VALENTE, 2015 p. 17).

Como justificado acima, o ensino híbrido promove a junção do “convencional” com o “tecnológico”, a lógica do modelo tradicional de ensino é invertida e o espaço da sala de aula convencional é potencializado. Um estranhamento é que não cabe ao professor, obrigatoriamente, a tarefa de expor o conteúdo a ser trabalhado em sala, possibilitando aos alunos acessá-lo por meio dos recursos disponibilizados previamente pelo professor. Estes podem ter o formato texto, apresentação de slides, vídeo, áudio, dentre outros. Assim caracterizando uma sala de aula invertida, onde o que antes era feito em sala de aula agora passa a ser realizado em casa e o que normalmente era realizado em casa agora é trabalhado no espaço da sala de aula.

Assim o professor deve pensar não apenas nos conteúdos, mas também nas habilidades dos alunos, estimulando a colaboração e a autonomia. Através do acesso a informação por meio das tecnologias, o professor passa de orador para facilitador, em uma concepção centrada na construção do conhecimento. Deixando de focar no conteúdo apenas, o docente passa a se concentrar também em habilidades e até na postura dos alunos.

As possibilidades de ensino híbrido são classificadas em inovações sustentadas e inovações disruptivas:

As inovações sustentadas são aquelas que buscam integrar o método tradicional e online, não causando muitas rupturas e não gerando muitos custos. Nelas as principais dificuldades da implementação do modelo híbrido são dissipadas, não rompendo com o modelo já existente na maioria das escolas.

Já as inovações disruptivas são aquelas em modelos que se afastam da sala de aula tradicional. Nelas as escolas se afastam do modelo tradicional e utilizam a tecnologia como a principal fonte de acesso ao conhecimento.

Nas inovações sustentadas encontram-se os modelos de rotação, onde os alunos participam de diferentes modalidades de ensino organizados em grupos, tendo pelo menos

uma dessas modalidades na forma online e cumprindo a execução de um roteiro fixo ou não, a critério do professor. Os modelos de rotação subdividem-se em:

- 1 – Rotação por Estações: os estudantes participam de diferentes situações de aprendizagem dentro de sala, revezando-se entre grupos chamados de estações, onde são disponibilizados vídeos, textos, atividades, sites e outros recursos sobre um mesmo assunto e ao longo do período;
- 2 – Laboratório Rotacional: nesse caso a rotação acontece entre o espaço de sala de aula e o laboratório de informática para as atividades online;
- 3 – Sala de Aula Invertida: a rotação ocorre entre a sala de aula e as atividades realizadas fora da escola. Neste modelo, sob a supervisão do professor, os estudantes podem acessar atividades online para se apropriarem de conhecimentos prévios a respeito do assunto a ser trabalhado em sala de aula;
- 4 – Rotação Individual: Neste modelo os estudantes recebem roteiros individualizados, onde não participam necessariamente de outras estações ou modalidades.

Dentro das inovações disruptivas encontram-se os seguintes modelos:

- 1 – Flex: Apesar de possuir atividades off-line, a base do aprendizado do estudante é o ensino online, Neste modelo existe um roteiro individualizado personalizado a partir dos interesses e necessidades do aluno, de acordo com a orientação do professor local;
- 2 – A la carte: os alunos participam de cursos inteiramente online, com professores online e, ao mesmo tempo, desenvolvem atividades em espaços escolares;
- 3 – Virtual enriquecido: Este modelo modifica toda a escola. Cada disciplina é organizada em atividades online e presenciais, não necessitando que os estudantes apresentem-se sempre na escola.

Diante da visão compartimentada exposta acima, vale ressaltar novamente a origem do pensamento metodológico do Ensino Híbrido no Brasil, baseado nas organizações empresariais e industriais. Em contraponto, Adolfo Tanzi Neto, um dos organizadores da obra supracitada, ressalva que:

Na época do lançamento do livro Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação, falávamos sobre o uso de estações para ocupar esse espaço de forma menos hierárquica. Hoje tenho debatido a questão de como essa perspectiva ficou apenas como um espaço cognitivista de tarefas a serem cumpridas pelos alunos (TANZI NETO, 2021, p. 497).

Adolfo enfatiza o Ensino Híbrido para além da sequência de atividades, oferecendo estações/comunidades de aprendizagem com atividades que instiguem os participantes a discutir, criar, elaborar e se transformem. Um ambiente em que a relação com o conhecimento, de maneira mais exploratória, venha por outros espaços/interações e não somente via professor verbalizado, transmissivo. Sendo assim, somente a construção de estações de trabalho rotativas e/ou o uso da tecnologia em sala não pressupõem a transformação no modo de ensinar, podendo resultar na reprodução do modelo industrial de sala de aula e na transição do modo meramente expositivo para o meio digital.

O autor também nos justifica que somente a escrita tradicional (no caderno) não é mais suficiente para compreendermos as formas de discursos do mundo moderno. Enfatiza a urgência olharmos para os variados usos das imagens, dos sons, dos vídeos, mas não somente de modo ilustrativo e sim os contextualizando “de modo a propor o reconhecimento e a percepção de uma miríade de repertórios linguísticos que estão agindo no mundo em formas complementares e contraditórias, que estão interligadas não apenas sob um espaço-tempo determinado, mas também com esses sujeitos” (TANZI NETO, 2021, p. 497). A reflexão sobre o hibridismo se faz, portanto, através de diferentes metodologias de trabalho e não somente de recursos tecnológicos.

A exposição das conceituações do Ensino Híbrido feita acima se faz necessária para a compreensão da sua aplicação no ensino de História, a formação continuada de professores para o Ensino Híbrido e a execuções da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso através desses dois últimos anos através dessa metodologia.

Como já dito anteriormente, é na escola, diante do fazer docente e na organização entre os pares, que as diretrizes são ressignificadas mediante as vivências, posicionamentos e as possibilidades da comunidade escolar. Sendo assim, transcendendo as intencionalidades políticas da BNCC, os direcionamentos da Rede estadual do MT e a criação da metodologia do Ensino Híbrido através de uma visão neoliberal, a tecnologia é uma realidade que cresce vertiginosamente em nossas vidas. Ela se desenvolve rapidamente e é fato notório que já adentrou a comunidade escolar, onde os jovens a utilizam cotidianamente em seus processos comunicativos.

Nesse sentido, analisamos criticamente a proposta de Ensino Híbrido hegemônica pela rede estadual e seus desdobramentos para a formação continuada dos professores das tecnologias em sala, advogando em favor das demandas dos docentes enquanto sujeitos e sua relevância no processo formativo. Assim defendemos a formação continuada dos professores da unidade escolar que não se restrinjam à mera reprodução resignada.

2.4. A prática do Ensino Híbrido em MT na formação continuada e na sala de aula:

Após a apresentação dos caminhos da formação continuada de professores na rede estadual de educação em Mato Grosso e do que se pretende hegemonizar como formação, partiremos para a análise qualitativa do seu novo direcionamento para a formação continuada de professores e a prática em sala de aula: o Ensino Híbrido.

A pandemia de COVID-19 surpreendeu a todos no início do ano de 2020, seu advento acelerou o processo de entrada da tecnologia na prática docente. Essa necessidade tecnológica na educação trouxe duas problemáticas iniciais:

Em primeiro lugar a falta de capacitação dos professores da rede para o uso das TDICs no ensino, onde o acesso a plataformas digitais para a realização de aulas remotas passou a ser um fardo penoso para muitos colegas (apesar da parte burocrática e administrativa da escola já ser realizada de maneira digital há alguns anos, o uso da tecnologia para fins didáticos ocorria esporadicamente e modo bastante tímido). Diante dessa falta de formação para a cultura digital, muitos professores se tornaram ávidos por esse aprendizado, buscando por si próprios cursos e formações online. Já em alguns gerou certa aversão ao novo, se posicionando contra o uso das TDICs em oposição às solicitações da SEDUC, ou então utilizando uma tecnologia nova para velhas práticas (TANZI NETO, 2021), como passar um texto para copiar e um questionário para responder.

Ressalto que o despreparo e o estranhamento se devem a falta de estruturas físicas para o uso das tecnologias, tais como laboratórios de informática e conexão com a internet de qualidade, e da falta de formações para professores na cultura digital e no uso das TDICs anteriormente à pandemia, sendo um assunto novo para boa parte dos colegas.

Em segundo lugar, como problemática recorrente da pandemia para a prática docente, ressalto a urgência da Secretaria de Educação em executar uma metodologia remota e/ou híbrida para retomada das aulas, visando responder as pressões políticas e sociais. A retomada das aulas de maneira remota (online e via apostilas) ocorreu em uma situação onde nem professores nem alunos possuíam formação adequada para o uso das TDICs no ensino e aprendizagem. Fato é que uma reunião pedagógica em vídeo conferência se tornava uma confusão pela situação dos professores não saberem utilizar a plataforma. Soma-se a isso a desigualdade social e com ela a falta de acesso à tecnologia, como computador, smartphone e internet por parte dos alunos. Na escola onde leciono a proporção de alunos que não interagem online foi de aproximadamente 90%.

Faço uso novamente da pesquisa TIC para ressaltar a questão social e o acesso à informação na educação como fator relevante. Utilizo-me desta vez da TIC Educação 2020 – Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras¹⁴, que foi realizada entre os meses de setembro de 2020 e junho de 2021 (um dos momentos mais críticos para o enfrentamento da pandemia COVID-19 no Brasil). Nela percebemos que as desigualdades geográfica regionais, socioeconômicas e de mobilização das redes de ensino tornaram-se mais evidentes durante esse período. Os dados demonstram a falta de dispositivos – como computadores e celulares – e de acesso à Internet nos domicílios dos alunos (86%), sendo uma proporção ainda maior entre escolas localizadas em áreas rurais, municipais e estaduais.

Tal proporção foi ainda maior entre escolas localizadas em áreas rurais, as municipais e as estaduais. As desigualdades em relação ao acesso e ao uso das tecnologias se tornaram mais evidentes durante esse período e se somaram a outras desigualdades socioeconômicas. Para 65% dos gestores, o atendimento a alunos em condição de vulnerabilidade social, que não tinham, por exemplo, acesso à alimentação no domicílio, foi outro desafio enfrentado no período. (CETIC.br, 2021, p. 27)

Podemos perceber que a falta de acesso à internet e aos aparelhos adequados para o seu uso por nossos alunos não é uma exceção, fazendo parte de uma desigualdade social que atinge o Brasil em sua totalidade, essa mais latente ainda em regiões rurais e periféricas – onde nos enquadramos nos dois casos, localizados na periferia e atendendo alunos do interior da cidade.

Além do impacto no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o não comparecimento à escola também interrompeu a assistência aos estudantes em relação à alimentação, à proteção e ao monitoramento da violência, ao acompanhamento especializado entre outros recursos que eram ofertados por meio das instituições escolares.

Voltando ao assunto da coleta de dados citado anteriormente, faz-se também o parêntese quanto ao papel de destaque que aplicativos, plataformas e rede sociais ocuparam nos processos de ensino e de aprendizagem:

¹⁴ Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Último acesso em 04/05/2022.

Gestores de 51% das escolas afirmaram que utilizavam ambientes virtuais de aprendizagem, proporção que foi de 72% nas estaduais e de 76% nas particulares. Mais da metade das escolas estava presente em redes sociais: 64% dos gestores afirmaram que a escola possuía um perfil, uma conta ou uma página nesses espaços digitais. (CETIC.br, 2021, p. 30).

As escolas ainda precisam de apoio para uma melhor adequação à segurança da informação (praticamente nula dentro dos ambientes escolares) e de maior segurança em relação à proteção dos direitos de crianças e adolescentes:

Do total de escolas, menos da metade (41%) possuía um documento que define a política de proteção de dados e de segurança da informação na instituição e em 29% houve a realização de alguma palestra ou debate sobre privacidade e proteção de dados nos 12 meses anteriores à pesquisa. (CETIC.br, 2021, p. 30)

Fica a preocupação em torno dos riscos à privacidade dos estudantes no uso de plataformas, aplicativos e redes digitais na educação, seja em casos pontuais das informações utilizadas de maneira indevida ou pela coleta sistemática e do processamento dos seus dados. Além da adaptação das redes de educação e assistência aos estudantes, as redes sociais, os aplicativos, e as plataformas que coletam dados desse público também precisam se adaptar.

Quanto à experiência dos professores nas aulas digitais e nos ambientes virtuais, a violação da privacidade e dos dados dos docentes também foi prática recorrente. Em agosto de 2020, através de uma parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação e a Microsoft Corporation¹⁵, nossos dados pessoais e dos alunos foram inseridos em um ambiente virtual sem consulta prévia, onde, mediante a assinatura de um termo de cessão do uso de imagem e produção intelectual, o professor deveria alimentar as salas de aulas virtuais com apostilas, roteiros, vídeo aulas, áudios e atividades produzidas por ele. No ano seguinte (2021), através de um termo de cooperação técnica assinado pelo governador e pelo secretário de estado de Educação¹⁶, fomos migrados para outro ambiente virtual, dessa vez com a empresa Google para utilização da plataforma G Suite for Education, sem nenhuma

¹⁵ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14918648-aplicativo-teams-vai-auxiliar-alunos-e-professores-nas-aulas-nao-presenciais>. Último acesso em: 22/05/2021

¹⁶ Como descreve a notícia da SEDUC disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16317299-governo-firma-parceria-com-o-google-para-melhorar-ensino-publico>. Último acesso em: 22/05/2022.

informação do que foi feito com os nossos dados e produções intelectuais disponibilizados na plataforma anterior.

A parceria indiscriminada com empresas privadas e a justificativa de grandes nomes do mercado digital como referência de qualidade na educação do Estado evidenciam o descuido com o uso dos dados dos professores e estudantes. São exemplo também da lógica simplista do capitalismo digital da excelência e da praticidade das grandes plataformas, paradoxalmente contrapostas à falta de análise da efetividade desses ambientes diante da realidade da maioria das escolas e do público que elas atendem.

É importante salientar também que as metodologias e plataformas de ensino a distância tem como foco o público jovem e adulto. A metodologia da EaD é baseada na Andragogia na perspectiva de Malcolm Knowles (1970), ciência que visa orientar adultos a aprender, surgindo a partir da necessidade de propor uma formação especializada para essa faixa etária e que pensa em seu modo de lidar com o aprendizado. Essa abordagem difere completamente da pedagogia e didática adotada na educação básica com ensino presencial. O modelo andragógico enfatiza a aprendizagem para a resolução de tarefas e problemas, objetivando o aperfeiçoamento da prática no curto prazo. Já na pedagogia, utilizando-me aqui da perspectiva freiriana, proporciona aos alunos o direito de partir de uma atitude curiosa do mundo e da sua história, se envolvendo gradativamente em uma abordagem crítica da realidade de modo mais amplo e complexo, visando à construção de sentido em longo prazo.

A tentativa da formação para o uso das tecnologias nas aulas remotas ocorreu já durante o retorno das aulas online e ficou a cargo dos formadores dos CEFAPROS, onde os mesmos também aprendiam ao passo que ensinavam. Nesse contexto a interação entre os pares e a ajuda mútua foi essencial para o desenvolvimento das habilidades com o meio digital. Como ressaltam os autores Michael Fullan e Andy Hargreaves, em sua obra *A Escola como Organização Aprendiz*:

a forma como se obtêm melhoria na escola é quando os professores envolvem-se em conversas constantes, contínuas e cada vez mais concretas e precisas sobre a prática de ensino (diferentemente de se falar das características e dos fracassos de professores, de sua vida social, dos fracassos e falhas etc) (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 21. apud LITTLE, 1981).

Essa ótica garante uma aprendizagem coletiva a partir do envolvimento de todas as pessoas da organização. Nesse sentido percebe-se a maior responsabilidade e engajamento do professor, que não enfrenta mais a ampla gama de exigências da função de forma individual, mas executa uma prática de forma conjunta, intensificando o seu trabalho ao planejar com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto seus conhecimentos e suas especializações.

Deixo como exemplo, tanto pela excelência quanto pela publicidade do conteúdo, o canal Jorciência, de um dos nossos professores formadores. Nele o professor e outra formadora parceira realizaram debates pertinentes ao momento de aulas em meio à pandemia e traziam contribuições práticas de outros colegas, fomentando a interação, o compartilhamento de saberes e anseios dos docentes da rede:

Figura 24: Canal Jorciência 1



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JfH3NfV2BII>. Último acesso em: 04/10/2022.

Figura 25: Canal Jorciência 2



Fonte: YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fyXpFY_IKQ4. Último acesso em: 04/10/2022.

Segue também o exemplo de um dos conteúdos compartilhados com os colegas nas *lives*:

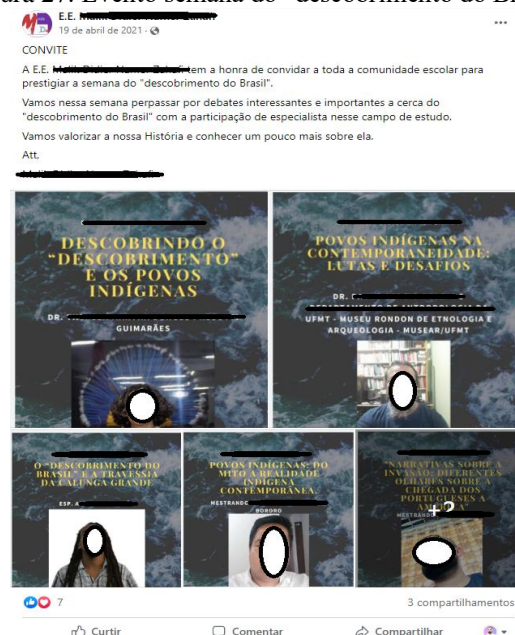
Figura 26: Sugestões de abordagens em aulas remotas utilizando aplicativos e plataformas



Fonte: Google Documentos. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1OYN8GOp3DGkTj1rYz7UxmJVt5vduUSW2FNYfDUXPDk/mobilepresent?slide=id.g70ff5ca009_7_153. Último acesso em: 04/10/2022.

Assim como essa iniciativa muitas outras surgiram, como uma forma de reaproximar a formação aos docentes e de nos auxiliar mutuamente para o uso das TDICs. Também foram muitos os canais de vídeo e eventos em *lives* criados pelos professores, como uma forma de se aproximar dos estudantes e manter o interesse nas aulas durante esse período. Cito inclusive os eventos de História dirigidos por um dos nossos colegas de turma do mestrado através da sua escola e disponibilizado publicamente na rede social Facebook, com a participação de professores especialistas, mestres e doutores muito competentes:

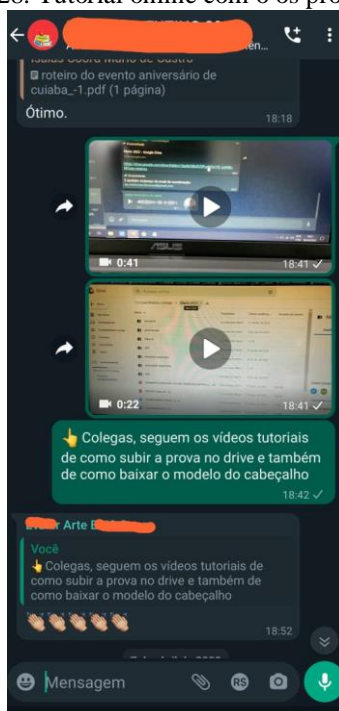
Figura 27: Evento semana do “descobrimento do Brasil”.



Fonte: FACEBOK. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=132320278870204&id=100881378680761. Último acesso em: 08/10/2022.

Ainda tímido quanto ao uso das redes sociais, me posicionei auxiliando os colegas da escola, ensinando a acessar as plataformas, a lidar com o e-mail institucional, os grupos de mensagem e as salas de aulas virtuais. A interação completamente virtual no mestrado também me facilitou na destreza com as plataformas online, trazendo maior propriedade para ajudar os outros professores:

Figura 28: Tutorial online com o os professores.



Fonte: Arquivo pessoal.

No ano de 2021, com a “reorganização” dos CEFAPROs, também ocorreu a terceirização da formação continuada em serviço. Foi ofertado um conjunto de cursos intitulado Trilha Formativa Ensino Híbrido¹⁷, com carga horária de 110 horas e completamente formatado no pacote EaD, onde deveríamos assistir vídeo aulas, ler textos e responder questionários. A instituição contratada foi o Instituto Singularidades, filiada ao Instituto Península¹⁸, principal propagador do Ensino Híbrido no Brasil.

Tais práticas retiram do professor sua condição de autonomia e reflexão e o conferem um caráter adaptativo, com base numa racionalidade técnica, onde em uma lógica de cima

¹⁷ Como evidencia a propaganda institucional disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16560662-seduc-firma-parceria-e-abre-inscricoes-para-formacao-continuada>. Último acesso em: 05/05/2022

¹⁸ O Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na área de Educação. Fundado em 2011 pela família do Empresário Abílio Diniz. Fonte: <https://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>. Último acesso em: 25/10/2021.

para baixo o docente recebe o desígnio e se vê na obrigação de executá-lo para atender o cumprimento das habilidades e avaliações de índice, sendo o principal responsável pelo insucesso do alunado. Haja vista que as ações são encaminhadas e direcionadas por preceitos coletivos e impostas por prerrogativas institucionais que objetivam “adequar” o docente ao sistema (LEAL, BORGES, RIBEIRO, 2019). Aqui notamos explicitamente a quebra da formação continuada em serviço dialógica, demandada pelos docentes, prática e crítica para a assunção de uma formação tecnicista e de caráter neoliberal e produtivista, cujo objetivo principal é a obtenção de resultados.

Quanto à perspectiva neoliberal, vale ressaltar também a origem do pensamento metodológico do Ensino Híbrido no Brasil, baseado nas organizações empresariais e industriais. José Armando Valente, no prefácio do livro *Ensino Híbrido Personalização e Tecnologia na Educação* (timbrado pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann¹⁹) ressalta que:

Se traçarmos um paralelo com os demais segmentos da nossa sociedade, como o sistema bancário, o comércio, as empresas, o que está sendo proposto no ensino híbrido tem muitas características semelhantes aos procedimentos observados atualmente nos serviços e nos processos de produção [...] O ensino híbrido é a tentativa de implantar na educação o que foi realizado com esses outros serviços e processos de produção. (VALENTE, 2015 p. 17-18)

Percebemos, portanto, a nítida abordagem neoliberal e produtivista, vendo o processo de ensino e aprendizagem como uma linha de produção no estilo fordista. Temos aqui um paradoxo entre a proposta personalizada e emancipatória do Ensino Híbrido com a sua inspiração corporativa através de linhas de produção.

Essa visão abre um grande pressuposto para a hegemonia de uma formação tecnicista e uma prática docente em que se preconize a obtenção de resultados, com a extenuação da atuação do professor, transformando-o em um reprodutor de um sistema, mas responsável pelo sucesso e pela falta dele, refletidos no desempenho de cada aluno o qual se deve personalizar o ensino para o resultado desejado.

¹⁹ A Fundação Lemann se identifica como “uma organização familiar sem fins lucrativos brasileira que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil”. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Último acesso em: 25/10/2021.

É importante ressaltar o “consenso por filantropia” (TARLAU; MOELLER, 2020) das instituições privadas envolvidas, investindo grandes quantias de recursos materiais na produção de conhecimento e utilização das mídias formais e informais em uma suposta mobilização “desinteressada”. Nesse movimento constroem um consenso entre vários atores institucionais e sociais, visando endossar a proposta de política pública, mesmo com todas as tensões e críticas existentes socialmente. Assim “articularam estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva, com foco na atuação de fundações e institutos familiares e empresariais” (FERREIRA; ALMEIDA NETO; ADAN; L. FERREIRA; MELLO; SOARES, 2021, p. 22).

Não obstante, ao compararmos a metodologia de Ensino Híbrido supracitada (também utilizada como referencial pela SEDUC-MT) e o que se pretendeu como Ensino Híbrido na rede, percebemos uma grande controvérsia. O que se popularizou através do termo ensino híbrido durante a pandemia foi o revezamento do ensino através de aulas presenciais e aulas remotas ou opção de escolha entre as duas modalidades pelo aluno. Essa aula remota não funcionava necessariamente como uma extensão da aula presencial, mas sim uma alternância entre grupos, visando o distanciamento social. Para os alunos sem acesso à internet de maneira adequada (imensa maioria nas escolas periféricas), o ensino remoto se deu através de materiais apostilados, sendo praticamente nula a interação entre o aluno e o professor.

Na minha experiência na unidade escolar, as turmas foram divididas em dois grupos, onde em cada semana um grupo compareceria de forma presencial. O grupo que estava em casa deveria realizar atividades remotas (enviadas online pelo professor ou através de apostilas produzidas por nós). O professor ficou a cargo de ensinar para três tipos de “micro turmas” dentro de cada turma: os alunos 100% remotos online, os alunos 100% remotos apostilados e os alunos “híbridos”, que estavam comparecendo presencialmente de maneira alternada. Além da óbvia sobrecarga do professor, outro grande problema foi que a imensa maioria não possuía acesso adequado à internet e não se comunicava online, sendo assim, as atividades presenciais se resumiriam em exposição do conteúdo e correção/tirar dúvidas das atividades remotas apostiladas realizadas em casa. O resultado geral foi o foco na aula presencial, com o professor lecionando duas vezes a mesma aula para a turma, uma para cada grupo, e a tentativa frustrada em auxiliar, no mesmo momento, os alunos remotos online.

A concepção de ensino híbrido “não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços” (MORAN, 2015, p. 28). Antes, mesmo na perspectiva do referencial teórico-metodológico da SEDUC-MT, é visto como uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio

das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) visando à personalização do ensino, onde o foco do processo de aprendizagem está no aluno e não mais somente na transmissão de informação através do professor. Essa personalização tem por objetivo a autonomia do discente através da mediação do professor, possibilitando os meios para o desenvolvimento do seu aprendizado. A personalização, que compõe o cerne do hibridismo no ensino na rede pública do MT, cedeu lugar à adaptação durante a pandemia, onde o foco não recaiu sobre o aluno e sim sobre a urgência do retorno às aulas de forma presencial a qualquer custo, mesmo que esse seja a sobrecarga do professor e a progressão de uma maioria com um grande déficit de aprendizagem.

CAPÍTULO 3: A PANDEMIA E O PROFESSOR EADEIZADO: A PORTA DE ENTRADA PARA O CAPITAL EDUCAR O EDUCADOR:

3.1. Faces da tragédia docente:

Neste capítulo pretendemos discutir a tragédia da docência da educação básica da rede estadual de Mato Grosso quanto à formação continuada e ao trabalho. Esse termo baseia-se nas concepções de Olinda Evangelista – Pós-doutora em Educação (UMinho/PT), professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina e coordenadora do Grupo de Investigação em Política Educacional, sediado na UFSC, onde a autora defende que o professor passa por uma trágica trajetória nas últimas décadas no país em que “slogans pretendem desconstituí-lo em suas funções profissionais, fragmentando seu trabalho e degradando sua carreira” (EVANGELISTA, 2017, p. 01). Para tal, ela discute quatro faces dessa tragédia: o professor reconvertido, desqualificado, responsabilizado e “eadeizado”. Tomando como base essa perspectiva, abordamos a trajetória docente em Mato Grosso diante das políticas públicas para a educação e a formação continuada de professores nos últimos anos. Pretende-se enfatizar os dois últimos processos: o professor responsabilizado e eadeizado, de modo a apreender como as diretrizes recentes para a educação no Estado tem jogado sobre o professor a responsabilidade pelos índices escolares e aberto as portas para a terceirização na educação, sob a justificativa de excelência e qualidade pelo capital privado.

A reconversão do professor se dá a partir da década de 1980, visando adaptar e racionalizar a as políticas educacionais e os sistemas educativos às pressões econômicas internacionais. Ressaltando a “qualidade da educação”, a educação escolar e a formação docente são subordinadas às exigências do âmbito econômico.

A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas. (EVANGELISTA, 2017, p. 5)

No Brasil e em Mato Grosso, percebemos que hoje a política educacional é organicamente articulada para gerar o trabalhador para o capital, conseqüentemente demandando um professor reconvertido que possa produzir de forma eficaz essa mão de obra atrativa para os investimentos. Essa concepção burguesa da escola advém de um prisma hegemônico mundialmente, sendo a educação responsável pela internalização nos indivíduos da posição que lhes é imputada na hierarquia social, consolidando o sistema capital, explicando assim o esforço do Estado e de inúmeras organizações privadas para reconverter os professores.

Essa reconversão desenhou discursos danosos para o professor após 1990 e anos 2000, desqualificando sua atuação e formação. A justificativa da falta de competência e de habilidades a ele atribuídas “abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza, tarefa difundida pelo Banco Mundial (BM) nos países periféricos” (EVANGELISTA, 2017, p. 6).

Olinda pontua que um dos argumentos da desqualificação docente está do determinismo tecnológico, na ausência do domínio da tecnologia, vista como essência do desenvolvimento da nação (EVANGELISTA, 2017, p. 6). Como já ressaltado em tópico anterior, percebemos nitidamente o discurso da urgência da necessidade de formação para a tecnologia nas políticas educacionais a nível federal e estadual. O mote de tal demanda de qualificação se esconde na lógica do mercado que adentra as políticas educacionais, tanto da formação para o mercado quanto na visão mercadológica da educação, abarcando conceitos, materiais e formações de professores de empresas privadas e com interesses neoliberais para o ensino.

Ao reafirmar a desqualificação docente na sociedade, invoca-o a assumir sua incapacidade diante de uma proposta de mudança que o trará novamente o reconhecimento passado, sendo ele o responsável pela missão de superar suas debilidades de formação. Assim a formação toma o teor de treinamento e vê o professor como um aprendiz eternamente treinável, sempre obsoleto. Essa lógica também estabelece as habilidades e competências do professor, o que ele deve saber e ser capaz de fazer, modulando as políticas educacionais (como a BNCC e o DRC-MT). O que o professor necessita, nessa lógica, é o treinamento contínuo baseado em demandas pragmáticas, “o professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino” (EVANGELISTA, 2017, p. 9).

Essa ideia é ressaltada pelo Banco Mundial quando diz que:

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e “em tarefa”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva (WORLD BANK, 2010, p. 9).

Destacamos o interesse na despolitização do professor intrincado nessa lógica, sinalizado o docente como responsável para explicar a má qualidade do ensino e conseqüentemente o atraso da população brasileira. Assim, a partir da década de 1990 toma ênfase a ideia de que boa parte dos obstáculos enfrentados pela nação tem em sua origem a falta de profissionalismo ou de formação tanto dos quadros administrativos, quanto dos quadros do magistério. Aos poucos os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de má administração da educação e criando um terreno fértil para a responsabilização docente, desenhada a partir dos anos 2000. Percebemos uma intervenção burguesa a fim de adequar esses setores às novas necessidades das relações de produção.

Para os interesses capitalistas essa responsabilização é basilar, culpabilizando o professor pelo insucesso futuro do aluno no mercado de trabalho. Assim, o não investimento do docente em seu presente exercício culminará na má qualidade do ensino, e em nível macro no não desenvolvimento econômico do país, na pobreza. Aqui se esconde no discurso de “emponderamento” docente a real intenção de colocar sobre o professor todo esse fardo das conseqüências não só dos índices escolares como também das questões econômicas e sociais que não são de sua alçada. Desse modo o movimento ideológico burguês dominante utiliza tal argumento como uma justificativa aprazível para explicar relações de exploração e o desemprego estrutural que afligem os trabalhadores, mudando o foco e protegendo os interesses capitalistas (EVANGELISTA, 2017, p. 10).

Dentro da perspectiva da responsabilização, incidem também os índices de desempenho e resultados. O Banco Mundial, visando produzir consenso e adesão dos professores a projeto de reforma iniciado nas décadas anteriores, ao apresentar sua estratégia para a Educação para o período de 2010 a 2020, prega a necessidade “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados” (WORLD BANK, 2010, p. 09). Resultados esses

que “justificam” a responsabilização e se configuram como uma importante estratégia para gerar acessão, consciente ou não, da categoria, onde o desdobrar desses índices irá atingir diretamente seus estudantes.

Evangelista ressalta no último tópico a expansão desordenada do ensino superior, principalmente em favor das instituições privadas de ensino. Nesse contexto, sobre bases frágeis, também cresce a EaD (Educação a Distância). Olinda destaca a privatização na formação de professores, constatando “que foi entregue aos interesses privatistas que ampliaram enormemente as vagas em licenciatura na modalidade EaD” (EVANGELISTA, 2017, p. 12). Ao analisarmos os dados produzidos pelo Censo da Educação Superior 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), percebemos a continuidade do anunciado pela autora: Em 10 anos (entre 2009 e 2019) o número de matrículas em cursos a distância aumentou 378,9% (43% do total das vagas ofertadas); Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2019, 36,0% estão em instituições públicas e 64,0% estão em instituições privadas; Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 46,7%, enquanto a distância são 53,3% no total de matrículas (INEP, 2020, p.22).²⁰ Os dados exorbitantes evidenciam como a Educação foi dominada pelo capital financeiro (em 2019 94,9% das vagas em graduação eram ofertadas por instituições privadas), entregando as licenciaturas aos interesses privatistas que, por sua vez multiplicaram vertiginosamente os cursos na modalidade EAD.

Tal “eadeização” da formação do magistério brasileiro, articulada ao capital, tem o objetivo óbvio de alienar a formação do professor, de transformá-lo em um trabalhador racionalizado e instrumentalizado, sem consciência do seu próprio trabalho, impedindo que “na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o professor” (EVANGELISTA, 2017, p. 14).

É importante analisarmos esse processo (e projeto) de reconversão, desqualificação, responsabilização e “eadeização” para percebermos que ele não passa somente a formação inicial do professor para o setor privado, significa presenteá-lo ainda com tudo o mais que esse movimento almeja ao ver a Educação como um grande mercado consumidor. No caso de Mato Grosso pontuaremos como a privatização adentrou a formação continuada de

²⁰ Os dados da pesquisa do Censo da Educação Superior 2019 estão disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Último acesso em: 08/05/2022.

professores, o material didático e, em uma ascensão crítica da educação para o capital, a estruturação do ensino.

3.2. A pandemia como porta de entrada para o capital na educação em Mato Grosso:

O período de quarentena e a pandemia vêm sendo evocados como justificativa para a realização de mudanças na rede pública de ensino, durante e após a COVID-19, período visto por muitos como de transição para o ensino remoto, para a aprendizagem virtual e até mesmo para a estabilização da EaD como tendência a vigorar na Educação Básica. Não inocentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2020) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2020), sugeriram aos países a revisão dos seus marcos legais para a educação, executando essas mudanças ao longo da pandemia de modo que permaneçam posteriormente. Essas recomendações permeiam uma gama de flexibilizações, como da avaliação, dos métodos de ensino, do currículo, dos materiais didáticos e da jornada letiva. Diante dessas medidas emergenciais, o professor reconvertido, incapaz de lidar com a situação, necessita de uma formação contínua e efetiva para superar esse déficit. É nesse contexto que as empresas privadas emergem como salvadoras, com propostas fáceis e práticas para suprir a deficiência das habilidades dos docentes e, exaltadas pela gestão da educação pública, e se engendram na formação de professores e nas redes do ensino público.

Assim também aconteceu em Mato Grosso, diante da urgência do uso das TDICs e da falta de formação anterior do corpo docente da rede, a alternativa proposta pela Secretaria de Educação foi a eadeização da formação continuada. É relevante ressaltar que essa porta não foi aberta pela pandemia, mas essa serviu para antecipar um processo que já vinha sendo construído através de um projeto de governo com uma gestão para desenvolvimento de competências, meritocrática e focada em resultados e geração de evidências. Essa construção, já citada anteriormente, se evidencia nos sistemas de avaliação estrutural (AVALIA-MT), no enforcamento da gestão democrática (seletivo para diretores, secretários e agora – 2022 – coordenadores pedagógicos), e desmonte dos CEFAPROs – agora fundidos às Diretorias Regionais de Educação (DREs)²¹.

²¹ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16482560-nova-estrutura-da-seduc-cria-diretorias-regionais-de-educacao-entenda>. Último acesso em: 09/05/2022.

Em detrimento a construção de um conhecimento coletivo, pensado e discutido pelos professores da rede (cerne da política pedagógica do CEFAPRO), optou-se por um pacote EaD através da parceria com uma instituição privada, o já mencionado Instituto Península, vinculado à Fundação Lemann.

A Fundação Lemann, com grande poder de articulação entre os órgãos públicos, é uma das quatro organizações de João Paulo Lemann (Gera Venture Capital, Fundação Estudar, Lemann Center). É secretária executiva do Movimento Pela Base (MPB), influenciador da BNCC. Também é parceira do Google.org, que doou R\$15 milhões para desenvolver uma plataforma digital com recursos pedagógicos alinhados à Base (PEREIRA, EVANGELISTA, 2018, p. 89).

Essa fundação, através de um aparelho privado de hegemonia particular, visa cumprir a meta de subordinar às necessidades de reprodução das relações capitalistas de produção as mentes e ações docentes. Assim, se almeja o professor desqualificado frente às novas habilidades da Base e da formação para o mundo digital, gerenciado, despolitizado e eadeizado, necessitando ser formado para as novas competências demandadas pela sociedade. A objetividade do capital para a Educação estende suas teias para as alianças com a esfera estatal e com outros monopólios, porque mais do que assegurar aprendizado ao estudante ela promove o controle social através do gerenciamento docente.

O movimento contra a formação continuada correu concomitantemente com a tentativa de implementação do sistema estruturado da marca SET Brasil Soluções Educacionais Transformadoras, cujo titular é a Editora Moderna Ltda, conforme a Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT. No documento podemos perceber a negociação para o uso de material apostilado, plataforma online, formação de professores e sistema de avaliação de desempenho dos estudantes, vinculado, inclusive, ao efetivo pagamento da empresa:

Figura 29: Respostas a Manifestação da Editora Moderna

RESPOSTAS A MANIFESTAÇÃO DA EMPRESA

1. Conforme o modelo adotado no âmbito deste Contrato de Impacto Social, a remuneração da contratada está substancialmente condicionada ao atingimento de metas que serão aferidas por meio de avaliações anuais a serem realizadas pelos estudantes impactados pelo Contrato, como previsto no item 10 do Termo de Referência. Diante da importância desta avaliação, questiona-se quais são os critérios utilizados para aferir a adequação das questões que deverão ser produzidas pela contratada para essas avaliações? Quais disciplinas serão incluídas na avaliação? Há alguma metodologia ou parâmetro estabelecido para homogeneizar as avaliações a serem realizadas ao longo do período de 5 anos, ampliando a fidedignidade dos resultados, a exemplo do que ocorre com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)?

Resposta: Com relação aos critérios utilizados para aferir a adequação das questões que deverão ser produzidas pela contratada para essas avaliações serão utilizados cadernos de avaliação que deverão ser elaborados por meio de itens objetivos, na estrutura de: enunciado, suporte, comando e as alternativas de respostas, sendo que para o Ensino Fundamental são apresentadas quatro opções e para o Ensino Médio cinco opções, com 1 gabarito e distratores, que estão atrelados a uma habilidade da matriz de referência do SAEB, bem como a matriz de aprendizagem do DRC/MT.

Com relação às disciplinas serão incluídas na avaliação, conforme item 8.1 do Termo de Referência, as avaliações em língua portuguesa e matemática serão aplicadas nos dois primeiros anos do ensino fundamental, sendo que nos demais anos, ou seja, do 3º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, as avaliações aplicadas serão também nos demais componentes da Base Nacional Comum, além da língua portuguesa e matemática.

ITEM 16. CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (DO EDITAL)

8. No que diz respeito à formação continuada, o termo indica que o pacote mínimo deverá ser ofertado aos professores e “demais servidores da rede estadual”. Considerando que o objeto de aquisição se trata de um sistema estruturado de ensino, solicitamos esclarecimento acerca de quais serão os servidores contemplados, uma vez que a formação continuada deve ser dedicada exclusivamente aos profissionais de educação (professores, gestores pedagógicos das unidades escolares, gestores regionais e equipe técnica da SEDUC).

Resposta: Levando-se em consideração o objeto do certame, serão contemplados na formação continuada todos os gestores pedagógicos, quais sejam: assessores técnicos pedagógicos da SEDUC/MT, formadores e gestores das DRE's, assessores pedagógicos, gestores escolares e os professores.

ITEM 31.3 PORTAL EDUCACIONAL (DO EDITAL)

9. No detalhamento das funcionalidades do portal educacional, o Item d: banco de questões aponta que os itens a serem disponibilizados “devem estar alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC e no DRC/MT”. Considerando que o documento oficial que pauta a elaboração de materiais didáticos e demais recursos é a Base Nacional Comum Curricular, questionamos se um banco de questões alinhado à BNCC atende ao esperado.

Resposta: Não, um banco de questões alinhado somente a BNCC não atende ao esperado, tendo em vista que o Estado de Mato Grosso tem o Documento de Referência Curricular homologado e em vigência para toda a Rede Estadual de Ensino (DRC/MT).

Cuiabá/MT, 26 de março de 2021.

Fonte: SEDUC. Disponível em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/REPOSTAS+DA+EMPRESA+EDITORIA+MODERNA/35a5c74c-def1-1a9c-1420-0c34e2191d99>. Último acesso em 09/10/2022.

Ao fim, foi instituído o uso do material apostilado na rede, atrelado acesso do material do professor na plataforma digital e a prova de avaliação de desempenho dos estudantes. Quanto ao material em questão, ressalto aqui o desdém ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e às escolhas das escolas quanto ao uso de seu material didático, golpeando mais uma vez a gestão democrática e gerando um alto custo desnecessário para a rede estadual de educação, como podemos constatar nos trecho da ata da referida audiência pública supracitada:

Figura 30: Ata da Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT parte 1

responsável pela transposição didática do material. Quanto a "Ahasverus Sumer: Com a formação baseada

Palácio Paiaguás, Rua Engenheiro Edgar Prado Arze, S/N, Centro Político Administrativo
CEP: 78.049-906 • Cuiabá • Mato Grosso • <http://www3.seduc.mt.gov.br>

B

B

B

Página 4 de 5



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

nesse material, haverá o fim do CEFAPRO? Ou um corte maior ainda do que houve em 2021? " Resposta: A SEDUC está atualizando a estrutura organizacional das unidades descentralizadas, neste contexto, as Diretorias Regionais de Ensino, contemplam elementos estruturantes dos CEFAPROS. Quanto a "Ahasverus Sumer: A escola pode optar em não usar o material??" Resposta: Não. Quanto a " Izabel Romanez nós apoia teremos a formação continuada? " Resposta: Sim, o sistema estruturado de ensino engloba também formação pedagógica para os professores. Quanto a "LELIANE BORGES: baseado em que vc fala que o PNLD não atende as redes de ensino? " Resposta: PNLD será um material para auxiliar os professores. Quanto a "Ahasverus Sumer: tem algum dado que mostra que o PNLD não atende nossas necessidades??" Resposta: A natureza do PNLD é diferente da natureza pedagógica do material estruturado, por exemplo, não existe ambiente virtual de aprendizagem articulado ao PNLD. Quanto a "Ahasverus Sumer: houve alguma pesquisa para se pensar em utilizar material estruturado? " Resposta: As equipes técnicas da SEDUC analisaram as características dos materiais estruturados, em linhas gerais, para apresentar para a equipe gestora da SEDUC a proposição da aquisição destes. Quanto a "Angelina Oliveira Costa: qual a justificativa para adotar o sistema apostilado? " Resposta: 1 – Melhor monitoramento do currículo em ação; 2 – Adequação as políticas curriculares do MEC; 3 – Organizando ambiente virtual de aprendizagem. Quanto a "Professor João Guilherme: É possível esclarecer de que forma se dará a avaliação da qualidade do sistema estruturado? Tendo em vista que o PNLD passa por um controle de qualidade do MEC e o sistema estruturado não. " Resposta: Existirá um avaliado independente externo. Registra-se que no dia 31/03/2021, foi recebida via email intercomunicacao@educ.mt.gov.br

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Ata+da+audi%C3%Aancia+p%C3%ABblica/0a44cde6-27d3-6df0-58fb-50b15058fe15>. Último acesso em: 09/10/2022.

Percebemos que as respostas aos questionamentos relacionados ao argumento da ineficiência do PNLD são vagas, como “não existe ambiente virtual de aprendizagem vinculado ao PNLD”, superestimando a questão tecnológica como salvadora da educação e misturando equivocadamente a questão referente ao material didático com o ambiente virtual de aprendizagem, que inclusive já havia sido implementado via Google Sala de Aula. Também não são expostos argumentos pertinentes de levantamentos prévios e pesquisas que justifiquem o uso do sistema estruturado e do material apostilado, bem como dados que demonstrem sua qualidade.

O conteúdo trabalhado por mim em 2021 na apostila de História era exatamente idêntico aos livros didáticos enviados pela mesma empresa Moderna através do PNLD. Ou seja, houve um gasto desnecessário com um material de mesma qualidade que o já enviado para as escolas.

O trecho acima nos expõe ainda sérias pontuações: 1 – a formação continuada privada e voltada para a produção; 2 – a desestruturação dos CEFAPROS, fundidos às DREs; 3 – a impossibilidade das escolas escolherem o seu material didático e a adesão ou não do sistema, afetando a gestão democrática e a flexibilidade do currículo escolar.

Quanto a isso, temos no documento os questionamentos do presidente do SINTEP, que indaga sobre a falta de consulta aos profissionais da educação, a desestruturação da formação continuada, o grande gasto público em tempos de pandemia e a retirada do

protagonismo docente, impondo o material:

Figura 31: Ata da Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT parte 2

entidade que representa ou se é cidadão comum. O primeiro que se manifestou foi o Presidente do SINTEP/MT, Senhor Valdeir Pereira, após os cumprimentos de praxe, expôs que: "em relação à proposta em si da Secretaria de Estado de Educação sobre o sistema estruturado que na prática significa compra de sistema apostilado para os estudantes, apresentou uma preocupação sobre a obrigatoriedade desse tipo de política a todas as nossas escolas e se a política em relação ao Plano Nacional do Livro Didático deixaria de existir no Estado de Mato Grosso; outra questão trazida foi relacionada à formação dos profissionais, pois já tiveram, no ano passado, o ataque em relação ao Centro de Formação - CEFAPROS e nesse pacote está sendo colocado a questão da formação específica a ser contratada e a inclusão dessas plataformas digitais; outra questão se trata do investimento com previsão para os próximos anos de 549,

Palácio Paiaguás, Rua Engenheiro Edgar Prado Arze, S/N, Centro Político Administrativo
CEP: 78.049-906 • Cuiabá • Mato Grosso • <http://www3.seduc.mt.gov.br>

Página 2 de 5


Governho do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

milhões, sendo para o ano de 2021 um montante significativo de 55 milhões, com preocupação a esse tipo de política no momento que estamos – uma pandemia, que a gente deveria ampliar esse debate no âmbito das escolas, mesmo que, o proforme como está colocado a política educacional, tenha que passar por um amplo movimento e uma ampla discussão no âmbito das nossas escolas. Para o sindicalista, a preocupação nesse momento é sobreviver e conseguir minimamente levar para dentro das nossas instituições e para nossos estudantes a garantia de que recebam minimamente um conteúdo didático com esforço sendo feito pelos trabalhadores da educação; O Presidente disse compreender a tentativa do Estado em buscar uma alternativa para a educação, tendo em vista a experiência em 2020 com o ensino em 2020, mas se preocupa com a realização dessa ação sem o grande envolvimento da nossa sociedade e, principalmente, dos educadores para garantir e compreender que nós estamos tratando de uma mudança sistêmica na política educacional do Estado de Mato Grosso e que quando nós tratamos de sistemas apostilados, tire-se de foco o protagonismo dos nossos trabalhadores da educação e a política nacional do livro didático, que é uma política interessante. Questiona então sobre como o Estado fará essa tratativa; outro ponto é em relação à imposição para as escolas para a utilização do material, ou ainda continuarão dentro da sua autonomia do seu plano político pedagógico em definir sua organização e o seu funcionamento de acordo com a que prevê a legislação".

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Ata+da+audi%C3%A2ncia+p%C3%ABblica/0a44cde6-27d3-6df0-58fb-50b15058fe15>. Último acesso em: 09/10/2022.

A resposta do secretário executivo foi vaga e propagandística, ressaltando a desestruturação dos CEFAPROS e formação continuada através de curso privado de 120 horas, nos mesmos moldes do curso EaD ofertados em 2021 pelo Instituto Singularidades:

Figura 32: Ata da Audiência Pública Nº 001/2021/SEDUC MT parte 3

com o que prevê a legislação". O Secretário Executivo agradeceu ao professor Valdeir, e respondeu que "Na página 405 do processo e página 10 do Termo de Referência temos a comparação entre o PNLD e o sistemas de ensino estruturado, no qual fica bem claro o que é cada um, e infelizmente apesar do PNLD ser uma iniciativa importante do Governo Federal ele não tem atendido nos últimos anos as necessidades de diversas redes de ensino, tanto estaduais quanto municipais. No nosso ver, também não há, e ali fica muito claro, nenhuma interferência na autonomia do PPP das escolas, sistema estruturado de ensino, assim como o PNLD é um guia, é um material didático e é um suporte instrumental aos professores da rede, aos profissionais da rede. Quanto à formação, o Secretário responde ao Presidente Valdeir que ele sabe que a SEDUC dará continuidade às formações continuadas no âmbito das Diretorias Regionais de Ensino, pois os CEFAPROS estão em processo de mudança e passarão por um novo marco legal, para que a formação continuada seja implementada e melhorada, inclusive com a contratação prevista de um sistema estruturado de ensino que prevê 120 horas de oferta aos profissionais da educação. Lembrou que o Plano de Carreira da categoria infelizmente no Estado de Mato Grosso não oferece a obrigatoriedade da formação continuada aos professores nesse tipo de carga horária, não existe o mínimo de carga horário no plano de carreira, mas a SEDUC acredita que os seus profissionais formadores que hoje atuam na Diretorias Regionais de Ensino, aliados à formação continuada que se pretende com o sistema estruturado e com as outras que já estão acontecendo, como a do Instituto Singularidade sobre ensino híbrido e outras que virão, com as parcerias com outras fundações do mercado, tem-se a certeza de que estaremos colaborando de maneira efetiva pra formação dos nossos professores". Em seguida a reunião encerrou-se.

Fonte: SEDUC-MT. Disponível em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Ata+da+audi%C3%A2ncia+p%C3%ABblica/0a44cde6-27d3-6df0-58fb-50b15058fe15>. Último acesso em: 09/10/2022.

Ainda percebemos uma contradição no documento em uma tentativa de justificar os gastos com o sistema estruturado: ao mesmo tempo em que se atribui acima o PNLD como apenas um “suporte instrumental”, na página que segue o documento, o Secretário Executivo rebate a indagação da secretária do SINTEP dizendo “No caso do PNLD, infelizmente pelos níveis de educação no Brasil, ele tem se mostrado uma política que não resolve o problema. Em Mato Grosso então pior ainda. O Estado figura no 22º lugar no Ensino Médio...” (MATO GROSSO, 2021, p.04)²². Assim culpando o PNLD pelos índices estaduais, deixando de fora fatores essenciais como índices de evasão, defasagem na aprendizagem, situações de vulnerabilidade social e desigualdades, desvalorização profissional, entre outros.

Quanto à citada descaracterização dos CEFAPROs e perda da sua identidade como um centro de formação, essa é pressuposta desde a Lei Nº 8405, de 27 de dezembro de 2005 – inclusa no diário oficial de 27/12/05. Nela os CEFAPROs são transformados em unidades administrativas, tendo, portanto, uma ideia de descentralização do Órgão Central e unificação com as assessorias pedagógicas. Perde-se então a sua essência como uma escola formativa para os professores, no mesmo molde da escola básica. Vemos um embrião do pressuposto das DREs, tratadas no próximo tópico. Durante os próximos anos da referida lei não houve nenhum grande movimento do governo para efetivar essa transformação, até o ano de 2020.

Assim podemos constatar na realidade de Mato Grosso que o contexto pandêmico se configurou como porta de entrada para o capital privado e para a terceirização da educação, reduzindo a formação continuada a módulos EaD e a prática docente ao cumprir de habilidades elencadas em apostilas.

3.3. 2022: O professor privado:

No ano de 2022 fomos submetidos a um sistema estruturado de ensino, através da parceria entre a SEDUC/MT e o Consórcio FGV-DIAN, formado pela Fundação Getúlio Vargas e empresa Dian & Silva Empreendimentos Educacionais e Editoriais LTDA. Pelo valor de 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil e trezentos e vinte reais) o sistema de educação de Mato Grosso foi terceirizado por cinco

22

Disponível em:
<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Ata+da+audi%C3%A2ncia+p%C3%ABblica/0a44cde6-27d3-6df0-58fb-50b15058fe15>. Último acesso em 09/10/2022.

anos²³.

O investimento total será de R\$ 549 milhões, dados sob a justificativa de uma metodologia já aplicada na rede privada e “uma ferramenta inovadora que contribuirá para impactos sociais”. Segundo a Secretaria de Educação, “O sistema estruturado é composto por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e **formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano**” (SEDUC, 2021, grifo nosso)²⁴.

Através da justificativa de eficiência e modernização, a educação de Mato Grosso passa a ser vista como uma linha de produção, no estilo industrial, onde a formação do professor passa a ser para sua adequação e encaixe na estrutura do sistema estruturado, se tornado simplesmente um operador da máquina da educação, “para resultados e baseada em evidências”²⁵.

Implementado sem dialogar com os profissionais que atuam nas escolas, o sistema, destitui autonomia pedagógica do professor e rompe com o Projeto Político Pedagógico da unidade, atropelando mais uma vez a gestão democrática. Fechado, ele também fragmenta o direito ao conhecimento integral dos estudantes, desrespeitando as diferentes realidades nas quais cada escola está inserida.

Conforme a dirigente do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT), Guelda Andrade:

ele engessa e direciona o professor, que sequer precisa planejar sua aula, pois apresentam um projeto e um currículo que não contemplam a realidade diversa dos estudantes que mais precisam da escola pública e gratuita. Além de fazer avaliações que não correspondem nossas defesas. (ANDRADE, 2022)²⁶

Faço coro com ela para ressaltar que esse Sistema Estruturado de Ensino é desenhado a partir das contradições educacionais da Base Comum Curricular Nacional (BNCC), “ignorando os direcionamentos curriculares do estado e colocando em franca contradição as

²³ Conforme o processo administrativo Nº 16103/2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resultado-de-julgamentooncorrenca-n-2/2021/seduc-363791922>. Último acesso em 09/05/2022.

²⁴ Matéria disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Último acesso em: 09/05/2022.

²⁵ Fala do próprio secretário de educação na aula inaugural do ano de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d7K1kj1PTuY>. Último acesso em: 09/05/2022.

²⁶ Matéria disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363. Último acesso em: 09/05/2022.

Cabe salientar que a criação das Diretorias Regionais foi estabelecida através de decreto, especificamente o Decreto Nº 823, de 15 de fevereiro de 2021²⁷, antes de qualquer diálogo com os profissionais da educação. Somente nove meses depois de estabelecido o decreto, já nos primeiros atos de implantação da mudança, que o diálogo foi feito com os servidores²⁸. A lei Nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022²⁹, que legitima as DREs, foi criada praticamente um ano depois do estabelecimento delas por decreto, visando embasar legalmente os cargos e as estruturas organizacionais criados e liberando a posse dos aprovados no processo seletivo simplificado feito anteriormente para suprimimento do pessoal das unidades. Quanto à referida lei, destacamos o artigo 5º, que enumera as funções a serem extintas:

I - funções a serem extintas:

- a) 15 (quinze) funções de Diretor de CEFAPRO;**
 - b) 15 (quinze) funções de Secretário de CEFAPRO;**
 - c) 15 (quinze) funções de Coordenador de Formação Continuada;**
 - d) 60 (sessenta) funções de Assessor Pedagógico;
 - e) 20 (vinte) funções de Diretor Escolar;
 - f) 20 (vinte) funções de Secretário Escolar;
 - g) 20 (vinte) funções de Coordenador Pedagógico.
- (MATO GROSSO, 2022, p. 03, grifo nosso)

E o artigo 17, estabelecendo que “Fica revogada a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005”. Essa lei revogada é exatamente a que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso – CEFAPROs.

Como destacado, executa-se a extinção dos CEFAPROs como unidades administrativas, excluindo também todos os cargos de gestão dos quinze polos do CEFAPRO. Além de um marco de mudança organizacional, esse movimento de “reordenamento” marca a derrocada da formação continuada prático-reflexiva e pautada no diálogo, defendida em nosso trabalho. A descentralização difundida esconde na verdade a centralização do discurso do tipo de formação continuada (tecnicista) que se pretende hegemonizar.

²⁷ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/8136523-legislacao-de-pessoal?ciclo=>. Último acesso em: 22/05/2022.

²⁸ Como expõe a matéria da Secretaria disponível em: www3.seduc.mt.gov.br/-/18439251-seduc-debate-implementacao-de-diretorias-regionais-de-educacao?inheritRedirect=true. Último acesso em: 22/05/2022.

²⁹ Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-11668-2022.pdf>. Último acesso em: 22/05/2022.

Retomamos que em conjunto com a formação das DREs também foi promovida uma série de processos seletivos simplificados (como os cargos de Diretor das DREs, de Assessor Pedagógico e coordenador pedagógico)³⁰, mais uma vez ignorando a gestão democrática e almejando atribuir sujeitos alinhados ao pensamento de política pública instaurado. Ademais, a produção de evidências e a avaliação de desempenho, mediante índices e indícios, estão atreladas a permanência e eventual oportunidade de processo seletivo futuro para esses cargos.

Os assessores da Fundação Getúlio Vargas, por sua vez, são os responsáveis por:

auxiliar as Diretorias Regionais de Educação (DREs) na supervisão do Sistema Estruturado de Ensino nas escolas estaduais de Mato Grosso. [...] Eles vão trabalhar questões estatísticas, indicadores, avaliação, intervenção pedagógica e resultados relacionados à gestão da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e médio. (SEDUC, 2022)³¹

Os primeiros meses da implementação têm sido uma sequência de pequenas pressões diárias, onde a sensação que se tem é de que a cada semana o “cumpra-se” se torna mais evidente, chegando a pressão de cima para baixo, culminando nos coordenadores pedagógicos e posteriormente nos docentes. A obrigatoriedade da execução de todo o material e o monitoramento do processo é um exemplo.

O último cerceamento do sistema veio recentemente com a formação continuada. Segundo *live* apresentada pela DRE de Cuiabá³², a coordenadoria de formação continuada apresentou três formações EaD, uma ofertada pela FGV (a ser cursada em plataforma própria da instituição e com carga horária de 50h), outra ofertada pela DRE e uma terceira de cursos livres com “instituições parceiras”. As duas primeiras são formações para adaptação ao sistema, obrigatórias e com mecanismos de controle de presença. O que me causou espanto foi o tom da DRE quanto a sua formação online, que foi apresentada na transmissão citada acima cobrando, além da obrigatoriedade da inscrição, obrigatoriamente também a delimitação de dia e horário que assistirá aos vídeos:

³⁰ Editais e etapas desses processos disponíveis em: http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18047785-pas/pss-2022?ciclo=cv_servidor. Último acesso em: 23/05/2022.

³¹ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/19151464-assessores-da-fgv-iniciam-segunda-etapa-de-capacitacao-para-auxiliar-diretores-regionais-na-gestao-da-aprendizagem>. Último acesso em: 09/05/2022.

³² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zCzTC_jxO4

Figura 34: formulário de inscrição da formação online da DRE parte 1

Período da Hora Atividade a destinada a Formação Continuada/DRE *

Matutino

Vespertino

Intermediário (17h15 às 19h15)

Noturno

Dia da semana da Hora Atividade destinada a Formação Continuada/DRE *

2ª (Segunda-feira).

3ª (Terça-feira).

4ª (Quarta-feira).

5ª (Quinta-feira).

6ª (Sexta-feira).

Fonte: SEDUC/DRE CUIABÁ. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFSkaw8OVzeQRpSKGleLloHC0YGm2r2z996H8u48NQuo4Vwg/viewform>. Último acesso em: 09/10/2022.

No formulário eletrônico de inscrição acima ainda é apresentada a obrigatoriedade, em letras grifadas, de duas horas da hora atividade para a formação:

Figura 35: formulário de inscrição da formação online da DRE parte 2

Neste formulário você irá se inscrever para a Formação Continuada ofertada pela **Coordenadoria de Formação Continuada** da DRE/CUIABÁ. Portanto, atente-se aos seguintes encaminhamentos:

***Você poderá participar de APENAS umas das formações/Cursos.**

*A formação terá carga horária semanal de 2 horas, pertencentes a carga horária **obrigatória** da hora atividade;

*Serão ofertadas formações/cursos de **língua portuguesa, matemática, pedagogos e tecnologia educacional**

*A **Formação de Tecnologia Educacional** é destinada, **exclusivamente** aos professores das Áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e professor de Linguagens (Somente Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna).

A formação acontecerá entre os meses de abril e junho.

Período de inscrição: 25 de março a 31 de março.

ATENÇÃO: Fiquem atentos ao período de inscrição, pois não haverá prorrogação!

Fonte: SEDUC/DRE CUIABÁ. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFSkaw8OVzeQRpSKGleLloHC0YGm2r2z996H8u48NQuo4Vwg/viewform>. Último acesso em: 09/10/2022.

Ao coordenador pedagógico compete monitorar e registrar essas presenças, que serão conferidas posteriormente pela DRE. O Professor é engessado, portanto, de, no mínimo, 20% da sua hora atividade para assistir as transmissões, sem a oportunidade de escolher

semanalmente quando quer fazê-la. Pontuo que não há nenhuma lei decreto ou até mesmo instrução normativa em vigor que defina como deve ser utilizada a hora atividade do professor. O último documento orientativo da formação Sala de Educador (2020) definia uma carga horária total de 80h, onde “podem ser utilizadas até 3 horas semanais da hora-atividade para este fim” (MATO GROSSO, 2020, p. 10), sendo definida com dias e horários delimitados pelos membros da unidade escolar em conjunto, de acordo com suas necessidades.

3.4. O professor pensante: A organização escolar e o PPP como forma de resistência:

Ao abordarmos as demandas da educação e, conseqüentemente, da formação docente, seja ela inicial ou continuada, torna-se essencial considerarmos as instituições e as políticas educacionais que legitimam e dão sustentabilidade aos currículos, bem como as concepções de ensino e aprendizagem pretendidas. A proposição desse trabalho se enquadra nessa perspectiva, em observar um quadro geral nacional e estadual dos (des)caminhos da educação, em um processo que não acontece ao acaso, mas advém de inúmeras forças políticas, sociais e econômicas. Dessas forças, identificamos duas que vêm exercendo um grande peso sobre a prática docente: 1 – o neoliberalismo, que vê a educação através de uma ótica mercadológica e produtivista, assim, em uma concepção etapista, o ensino e aprendizagem é tido como uma sequência de competências e habilidades a serem cumpridas. O professor está inserido nessa linha como o operador da engrenagem, um operador sempre desqualificado (responsável pelo déficit dos índices educacionais) e que necessita desenvolver as competências demandadas pela era digital para fazer a máquina da educação funcionar; 2 – Uma onda conservadora, que, embebida dessa responsabilização docente, também desqualifica o professor, atacando sua autonomia e cerceando cada vez mais sua prática. Aliadas, essas forças procuram podar cada vez mais a reflexão docente, minando o professor produtor de conhecimento, gerando mecanismos de controle e monitoramento e introduzindo suas demandas através de formações tecnicistas e distanciadas (fisicamente e no campo das ideias) das realidades da escola.

Em contrapartida, defendemos a educação pluralizada, dialógica, emancipatória, que respeite as necessidades e peculiaridades dos alunos e das diversidades sociais e culturais existentes, uma educação que valorize a autonomia do professor e o veja realmente como ser pensante e produtor de conhecimento. Novamente evoco Nóvoa, ao indagar:

Vamos ter a coragem coletiva de assumir a educação pública como a prioridade das prioridades ou vamos deixar a educação ao cuidado, e ao serviço, de grupos privados e de plataformas digitais? Vamos valorizar os professores e o seu papel como profissionais autônomos e independentes ou vamos transformá-los em meros aplicadores ou acompanhadores dos conteúdos digitais? (NÓVOA, 2020, p. 11)

Propomos o reconhecimento dos valores que a escola traz e do seu dinamismo social, a percepção da construção do sujeito docente em meio às diferenças, as múltiplas representações do agir e do fazer nas trocas entre os docentes e os estudantes, bem como entre os próprios professores no compartilhar de experiências e saberes.

Não temos dúvida de que as novas tecnologias, a conectividade e o mundo globalizado vêm transformando as interações sociais, acelerando a troca de informações e o modo de vida das pessoas. E essa mudança nas relações devido ao avanço tecnológico afeta a educação, assim como a formação de professores. Percebemos as novas demandas que as novas tecnologias digitais trazem, exigindo também novas práticas da comunidade escolar.

Mas é exatamente nesse sentido que tencionamos a formação docente como fundamental para as compreensões do ser e do fazer docente, sendo um espaço de reflexão e promoção de mudanças na práxis educativa. Uma formação prática-dialética, pautada não somente no fazer, mas também pensando sobre o fazer (FREIRE, 1996). A transição de uma curiosidade ingênua, simplesmente absorvente, para uma curiosidade epistemológica. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Da mesma forma as tecnologias, as metodologias ativas e o uso das plataformas digitais devem ser entendidos, estudados e utilizados criticamente, de modo que não sejam abordados por uma perspectiva meramente mercantilista da educação, acentuando as desigualdades e subestimando a formação continuada como mera capacitação técnica.

Reconhecemos que a escola se configura como um aparelho do Estado que promove a sujeição à ideologia dominante, e nós profissionais, funcionários públicos, também fazemos parte deste. Mas ela também é um espaço de transformação, de tomada de consciência e de resistência da ideologia dominada. Dessa forma, em um perfil contraditório, assume-se ao mesmo tempo como veículo ideológico de dominação e também como palco para que outras ideologias se constituam, provocando uma transformação de dentro para fora.

Assim, projetamos a escola viva, pensante, inclusiva e reflexiva, como palco desse

movimento de resistência através da prática docente e discente. Evocamos não somente uma resistência crítica, mas também constitutiva, buscando a criação de um espaço para o exercício da autonomia do professor como forma de posicionamento frente ao mero gerencialismo imposto. Resistências no cotidiano, táticas, empregadas a fim de criarem transformações com o que nos é oferecido. Através da prática, gerar pequenos sucessos, “achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos” (DE CERTEAU, p. 47).

Uma dessas táticas é a quebra da verticalidade dentro da unidade escolar, evocando o princípio da gestão democrática, amparado na própria legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), embasam a execução da Gestão Democrática, mais precisamente o artigo 206 da Constituição Federal e o artigo 3.º da LDB ressaltam que o ensino público deve ser ministrado de acordo com esse princípio. A forma como ele se concretiza foi regulamentada nos artigos 14 e 15 da LDB:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Destacamos o artigo 15 com a ampliação (“progressivos graus”), de autonomia pedagógica e administrativa, dando autonomia à unidade na produção do seu projeto pedagógico.

Em Mato Grosso a gestão democrática é regulamentada pela Lei Nº 7.040, de 1º de outubro 1998 - D.O. 1º.10.98. Ao tratar da gestão pedagógica ela pontua em seus artigos 51 e 52:

Art. 51 A autonomia da Gestão Pedagógica das unidades escolares objetiva a efetivação da intencionalidade da escola mediante um compromisso definido coletivamente.

Art. 52 A autonomia da Gestão das Unidades Escolares ser á assegurada pela definição, no Plano de Desenvolvimento Estratégico de Escola, de propostas pedagógicas específicas do Projeto Político Pedagógico. (MATO GROSSO, 1998)

Podemos ressaltar como elementos constituintes desse modelo de gestão: a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade (ARAÚJO, 2000). Dissertemos brevemente a respeito:

Participação: A concepção da escola como uma instituição de responsabilidade de todos (equipe gestora, professores, responsáveis, comunidade, agentes educacionais). Cabe à comunidade, ressaltando o importante papel do professor como articulador desse processo, desafiar constantemente a gestão no sentido de ampliar e gerar novos meios de participação desses sujeitos sociais, sustentando-a como espaço de cidadania;

Autonomia: A Professora Ilma Passos Alencastro Veiga (1998), considera quatro dimensões, que se relacionam e se articulam, fundamentais para a promoção da autonomia na organização da unidade escolar, sendo elas:

1. Administrativa: relacionada com as questões de como administração de pessoal e material, tais como avaliação do trabalho e organização física;

2. Financeira: produção de planos de ação, utilizando os recursos financeiros adequadamente para fins educativos;

3. Pedagógica: voltada às questões pedagógicas (organização curricular, função social da escola, avaliação), devendo ser discutida em um amplo processo coletivo;

4. Jurídica: referente a todas as normativas e orientações produzidas pela escola, tais como regimento escolar, estatuto, portarias e avisos.

O elemento da autonomia possibilita que as ações da escola sejam discutidas e elaboradas coletivamente. Essa autonomia ganha ênfase no aspecto pedagógico através da gestão centrada nos Órgãos Colegiados da escola e da elaboração do Projeto Político-Pedagógico pelo coletivo escolar.

Transparência: Proporciona o livre acesso à informação e dá credibilidade ao espaço público. Sendo assim, partindo do princípio da tomada coletiva de decisões, qualquer deliberação ou ação tomada na escola deve ser disponibilizada ao conhecimento de todos.

Pluralismo: Reconhece a existência da diversidade de interesses e identidades dentro da escola, sustentando o processo democrático através do debate e da divergência de ideias (ARAÚJO, 2000, p. 134), sendo imprescindível o respeito às diferenças para alcançar os

objetivos da escola em coletivo.

A quadripartite levantada por Araújo (participação, autonomia, transparência e pluralidade) servem de base para a sustentação de uma gestão democrática, sendo garantida através de posturas efetivamente democráticas em uma cultura escolar. Para a execução dessas ações, as instâncias colegiadas são essenciais (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, Grêmios Estudantil, Conselho Fiscal, Conselho de Classe).

Intento, como exemplo da quebra da verticalidade através de ações táticas pautadas na gestão democrática, o posicionamento docente enquanto corpo constituído na comunidade, através de sua representatividade junto à gestão escolar e ao CDCE.

Hoje as resistências e relações interculturais ocupam lugar central nos projetos internacionais de solidariedade, tolerância e cooperação. Na escola, o Projeto Político Pedagógico também possui esse papel. Pela construção dos PPP emancipadores (locais e regionais) é possível olhar a escola a partir “de baixo”, reconhecer suas dificuldades e potencialidades de suas práticas de resistência, das transformações interculturais mais vagarosas, porém importantes.

Ilma Veiga (2001), defende que o PPP político pelo sentido do compromisso com a formação do indivíduo para um modelo de sociedade, e também pedagógico pelo sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus objetivos (construção do currículo, teoria e prática, qualidade do ensino). Porém, o PPP está sob duas lógicas avessas: empresarial e emancipadora (DE ROSSI, 2003). Como empresarial, se enquadra como instrumento de políticas públicas alicerçadas na lógica do mercado, concebido assim como instrumento de controle. Já na lógica emancipadora ele envolve várias instâncias atuantes na educação, (toda a comunidade escolar e demais forças sociais), propondo assim a um modelo de gestão democrática, vendo a emancipação como processo para a construção do sucesso escolar e tendo como compromisso social a inclusão como compromisso social (Veiga, 2001, p. 55 a 65).

As resistências pela via da luta pedagógica e política nunca são dadas, antes emanam da interação das práticas e representações educacionais, sociais e históricas determinadas pelas formas de sociabilidade. “Seu sentido depende do campo de práticas que as constituem e onde se inserem” (Chauí, 1986, p. 25- 122). O PPP como instrumento de gestão democrática de educadores só consegue articular oposições básicas quando é capaz de alcançar o campo estratégico das representações políticas formais, interagindo as práticas culturais com as práticas sociais, considerando o projeto emancipador como pedra fundamental da política da escola.

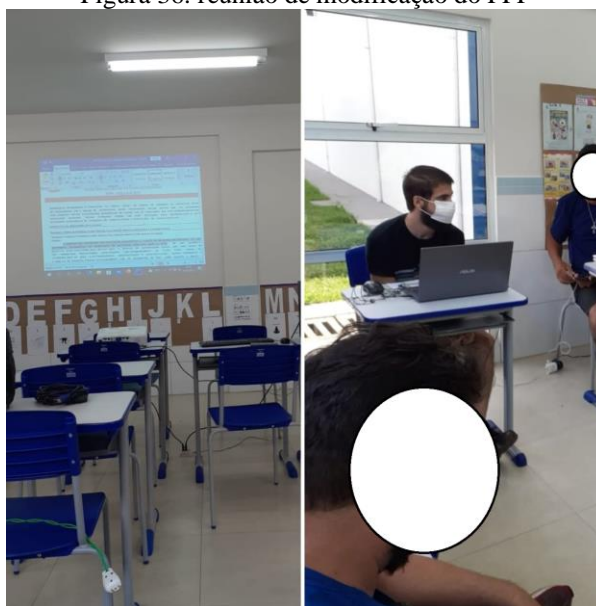
Dessa forma apresentamos o Projeto Político Pedagógico como forma de emancipação da comunidade escolar e da prática docente, pontuando formalmente suas características sociais, suas necessidades e sua política pedagógica. Nesse sentido o PPP ainda é uma estrutura de resistência frente ao sistema estruturado do capital privado imposto pela política governamental.

3. 4.1. A formação contínua: uma formação na escola através de suas necessidades:

Através desse prisma, damos início à edição do PPP 2022 na comunidade escolar. As edições dos marcos Situacional, Conceitual e Operacional foram divididas por grupos de trabalho, onde o corpo de funcionários foi dividido em partes relativamente iguais para a produção do documento. Posteriormente foram realizadas reuniões para a aprovação pelos colegas dos trechos elaborados.

Ao que compete a minha alçada, pedi para ser designado para a edição da formação continuada. Nessa luta de micro poderes, fizemos o possível para a garantia da manutenção de um horário reservado para realização da formação continuada na unidade escolar, produzida entre os pares e que reflita a realidade da unidade:

Figura 36: reunião de modificação do PPP



Fonte: Arquivo pessoal

Sendo assim, através das arguições, debates e alterações, foi aprovada da seguinte maneira:

A Formação Continuada dos servidores da unidade prevê a escola como Organização Aprendiz (FULLAN & HARGREAVES, 2000), almejando a melhoria do ambiente escolar através do envolvimento dos professores, gestão, TAES e AAES em conversas constantes, contínuas e cada vez mais concretas e precisas sobre a prática de ensino. Sendo assim, são reservadas três horas das horas atividades semanais no contra turno das aulas para a formação continuada. Duas delas para a participação nos cursos EaD ofertados pela SEDUC e uma para os encontros dos profissionais da escola. A Temática norteadora dos cursos ofertados pela SEDUC para este ano é BNCC – Base Nacional Comum Curricular – e a adequação ao sistema estruturado de ensino da FGV, de acordo com o orientativo de formação encaminhado pela DRE. Já a hora reservada à formação na escola será um momento propício para os profissionais estudarem, refletirem a prática docente, programarem e planejarem as intervenções pedagógicas de acordo com a realidade da unidade escolar.

A formação in loco está organizada em encontros semanais por área de conhecimento, no contra turno de trabalho, e encontros quinzenais com o coordenador pedagógico e todo o corpo docente do período, também no contra turno. A temática dos encontros por área de conhecimento se desenvolverá dos planos de aula para cada área. Já os encontros com todo o corpo docente tratarão das demandas dos profissionais e das necessidades formativas da unidade, tendo como base o diagnóstico interno e se valendo também das avaliações externas. (PPP escolar 2022, arquivo pessoal).

Percebemos as lógicas distintas e conflitivas no documento: ao mesmo tempo em que defende a formação emancipadora, também agrega a formação para o sistema estruturado. Nesse sentido Alves pontua que “interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social" e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal (ALVES, 1992, p. 19). Nesse caso, percebemos a nítida imposição por entidades exteriores, gerando a discordância e a temeridade no interior da comunidade. A temática foi, portanto, definida por conflito, recaindo na ambiguidade de atender a gregos e troianos na mediação entre as demandas da unidade escolar e a política pública instaurada.

Esse diálogo conflituoso perpassa todo o documento, onde em determinados momentos se enfatiza índices e demandas das políticas públicas e em outros cita Freire e defende “uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstância, integrada com seu problemas” (FREIRE, 2003, p. 79). Assim o PPP se desenvolve como espelho do palco de tensões que é a escola, sendo construído através

desses embates.

Salientamos que a resistência é um processo produtivo e constitutivo e não um limite, devendo ser pensada como fonte de possibilidades, problematizando nossas ações a partir delas. Partindo dessa premissa, utilizamos taticamente os mecanismos de resistência, reelaborando os discursos e se reapropriando dos espaços, resistências criativas.

Tendo a prática docente e o Projeto Político Pedagógico como forma de luta, encaramos que a insistência pela manutenção do diálogo, a reflexão crítica e o debate entre os pares uma grande manifestação de resistência. O compromisso com a formação de uma consciência crítica está intrínseco a formação docente e a educação escolar. Esse exercício abre possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora. Parafraseando Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki (2017): “Milhares de professores e estudantes ainda não se entregaram. Há luta no front”.

Devido às demandas da formação online já corrente, as atribuições da rotina escolar e a situação professores que lecionam em mais de uma escola, com pouco tempo disponível para reuniões, os encontros ocorreram diferentemente do planejado no PPP, com o horário mais reduzido, reuniões quinzenais por área e reuniões mensais gerais. Essa dificuldade acabou comprometendo a dinâmica das formações. Como já mencionado, as exigências cada vez maiores trazem sempre a sensação de um professor que não dá conta das atribuições, desqualificado e deslegitimado. Sem a intenção de depositar mais uma sobrecarga aos docentes, os encontros foram padronizados em meia hora para o período matutino e para o período vespertino, na divisão a seguir:

Figura 37: cronograma de reuniões da formação

CRONOGRAMA MENSAL DE REUNIÃO - COORDENAÇÃO E PROFESSORES (A) PERÍODO VESPERTINO					
17:05 - 17:35	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª SEMANA	----	HUMANAS	----	CIÊNCIAS	
2ª SEMANA	----		MATEMÁTICA	-----	LINGUAGEM
3ª SEMANA	----	HUMANAS	-----	CIÊNCIAS	-----
4ª SEMANA	----	----	MATEMÁTICA	----	LINGUAGEM

Fonte: Arquivo pessoal

A divisão acima tinha como propósito delimitar, mas não de limitar o tempo,

excedendo por vezes os trinta minutos, porém sem ultrapassar cinquenta. A medida visava garantir o término com pelo menos dez minutos de antecedência do fim dos turnos, para possibilitar a organização dos professores para o próximo turno ou para a ida para outra escola próxima. Outra grande dificuldade desse tipo de organização é manter o foco dos encontros, de modo que as demandas e as intempéries da rotina escolar vão surgindo e também suscitam urgência.

De acordo com a demanda dos profissionais da unidade, foram divididas duas temáticas a serem trabalhadas:

- 1- Cultura de paz na escola;
- 2- TDICs na educação;

3.4.2. Tema 1: Cultura de paz na escola:

A primeira temática surgiu através do diagnóstico de conflitos demonstrados no retorno das aulas remotas em 2021 e no início de 2022 entre alguns estudantes (postura violenta, falas de desrespeito aos professores e aos colegas de turma, brigas e discussões, depredações no ambiente físico da escola). Os assuntos a serem abordados foram divididos da seguinte forma:

- 1- Formação Socioemocional: com o objetivo de fomentar reflexões sobre autoconhecimento, auxiliando os profissionais nas tomadas de decisões e no modo de lidar com os desafios do cotidiano escolar, também abordando interdisciplinarmente os aspectos socioemocionais com os estudantes.
- 2- Relação Interpessoal no ambiente escolar: objetivando trabalhar o relacionamento que cada sujeito do ambiente escolar tem com o outro, refletindo sobre o relacionamento do professor com o estudante, dos pais com a escola, da comunidade com a escola, entre os professores e entre os próprios estudantes.
Preservação do Patrimônio Público: voltada a abordar a dimensão de senso de urbanidade e pertencimento na comunidade escolar, fomentando ações que incentivem os estudantes a participarem individualmente e coletivamente na conservação e manutenção da escola, vendo-a como local de bem estar no convívio diário.
- 3- Cultura da não violência: tem por objetivo fomentar a cultura da não violência, em

toda sua dimensão, seja ela racial, sexual, religiosa, nas formas escrita, falada, física, gestual ou digital. Em diálogo com os demais tópicos, objetiva cultivar sentimentos e comportamentos como empatia, solidariedade, diálogo e cooperação.

Os encontros culminaram em uma série de intervenções interdisciplinares na unidade: organização e consolidação do Grêmio Estudantil (o qual sou o professor articulador) e envolvimento dos estudantes nas deliberações da escola através de reuniões periódicas entre o grêmio, a gestão e os líderes de turma; Criação da horta escolar e plantio de mudas de árvores; palestras com psicóloga e projetos sociais; promoção de práticas sobre a saúde mental e encontros sobre o tema com os estudantes; ações de cuidado com a escola envolvendo a comunidade escolar; promoção da Feira Cultural e dos Jogos Interclasse; Dinâmicas de práticas em grupo na quadra poliesportiva: varal de poesia, gincana esportiva, batalha de rap, apresentação de dança, desfile de moda. Seguem alguns registros das intervenções:

Figura 38. Intervenções pedagógicas formação 1



Fonte: Arquivo pessoal

3.4.3. Tema 2: TDICs na educação: análise e elaboração dos assuntos:

Devido ao meu projeto de pesquisa, estive responsável pela segunda temática. Ela surgiu tanto por uma demanda da SEDUC quanto pelos profissionais. Como já foi exposto acima, o uso das tecnologias digitais em sala de aula se tornou assunto prioritário na rede. A formação online da DRE nesse ano nos trouxe a aplicação de algumas tecnologias digitais para a educação. Porém a conversa com os professores da unidade e as tentativas de interação digitais desde o ano passado nos demonstraram uma dificuldade básica de alguns professores com a informática e os aparelhos digitais, necessitando, antes das aulas com as TDICs, uma formação para o manuseio do computador e do celular, como para a navegação no Windows e na internet, atalhos e comandos, acesso a e-mails e plataformas, entre outros. Algo que me sensibilizou bastante foi a carta, já digital, de um grande amigo da História, o qual chamarei de Luiz Inácio (por sua óbvia militância política). Nela ele elenca as seguintes dificuldades, que propunha ser interessante para a formação:

Figura 39: Sugestão do professor para a formação

- *Ver documentos no Drive*
- *Fazer download de arquivos*
- *Fazer upload*
- *Por legenda em fotos baixadas da internet*
- *Noções da ABNT (em documentos)*
- *Transformar arquivo de Word para PDF, e PDF para Word*
- *Digitar texto / via voz*

Fonte: Arquivo pessoal

Suas demandas também eram as de muitos outros, onde por vezes me tornei instrutor dos colegas para a realização dessas atividades supracitadas, como já mencionado.

Para entender melhor as necessidades e questionamentos do coletivo, elaborei um formulário online, visando tanto um diagnóstico quanto a contribuição dos demais³³. O formulário abarcou 22 questões, sendo 21 objetivas e uma discursiva, analisando o quão

33

Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfjYfPwlos4kMb2PtfbTCS37BwB7ipGGQIej93xDT02E1TYTQ/vi-ewform?usp=sf_link.
 Os resultados podem ser acessados na planilha online:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vICZiutAHLCi7xbGd3O5L_a45gO6qhb_9ox-2at6BaU/edit?usp=sharing

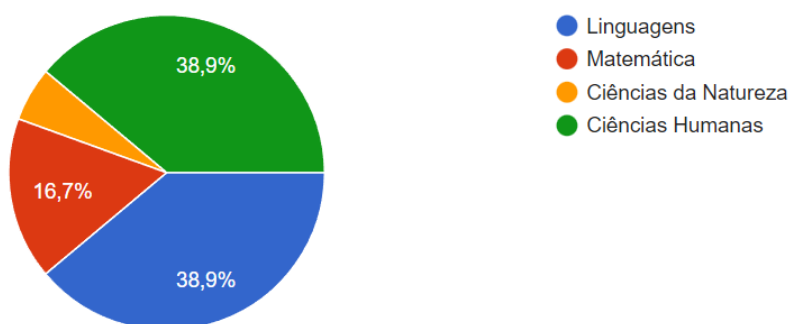
formado os professores se sentiam, se se sentiam contemplados pela formação preexistente na rede e a relevância dos temas para eles. Ao final, na vigésima primeira questão eles poderiam enviar sugestões ou anseios para a formação que se pretendia.

Dezoito professores responderam ao questionário, aproximadamente 70% dos dois turnos. Onde podemos constatar algumas análises significativas:

Os professores que mais responderam foram os das áreas de ciências humanas e linguagens:

Gráfico 4: Áreas de conhecimento
1- Área de conhecimento em que atua:

18 respostas



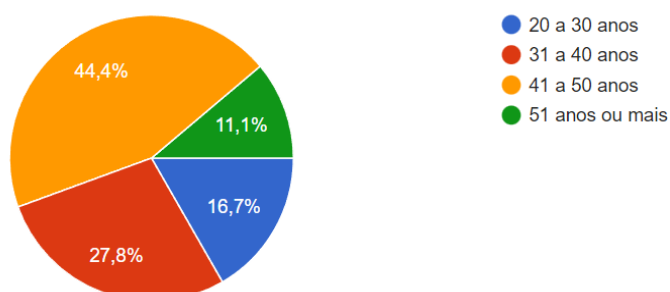
Fonte: Arquivo pessoal

Dez dos dezoito possuíam acima de quarenta anos (ressaltam-se ainda alguns de mais idade que não responderam o formulário):

Gráfico 5: Faixa de idade

4- Faixa de idade:

18 respostas

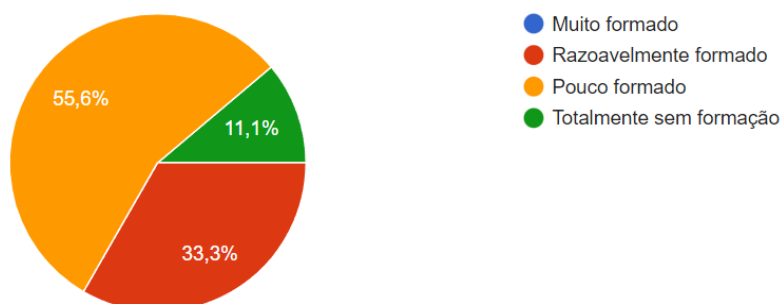


Fonte: Arquivo pessoal

55,6% se sentiram pouco formados para as aulas no formato remoto/híbrido durante a pandemia e 11,1% (três pessoas) se sentiam totalmente sem formação:

Gráfico 6: Nível de formação para lecionar durante a pandemia
5- Durante o período de pademia (2020 a 2022), como você se sentiu quanto a sua fomação/capacitação para dar aulas no formato remoto/híbrido:

18 respostas



Fonte: Arquivo pessoal

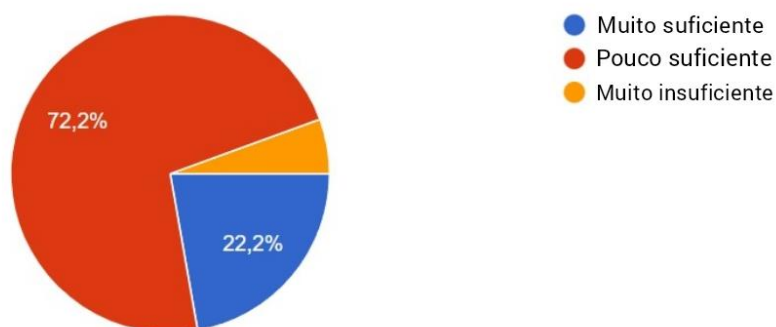
Os resultados demonstram que os professores comungam da falta de preparo para o uso das TDICs anteriormente a pandemia.

Desses 11 (61,1%) se sentiram mais capacitados ao longo do processo, 6 (33,4%) continuaram se sentindo descapitados e 1 se sentia capacitado e passou a se sentir mais descapitado ao longo das aulas remotas.

Sobre a formação online ofertada pela rede nesse período, 13 pessoas (72%) assinalaram ter sido pouco suficiente, 1 pessoa muito insuficiente e 4 pessoas (22%) muito suficiente:

Gráfico 7: Suficiência da formação continuada durante a pandemia
7- As formações ofertadas pela rede foram suficientes para a suas necessidades formativas?

18 respostas



Fonte: arquivo pessoal

Sobre o alinhamento das formações com a realidade da unidade escolar, 11 (61,1%)

afirmaram ser pouco condizentes, 4 (22,2%) afirmaram ser incondizentes e 3 (16,7%) afirmaram ser condizentes.

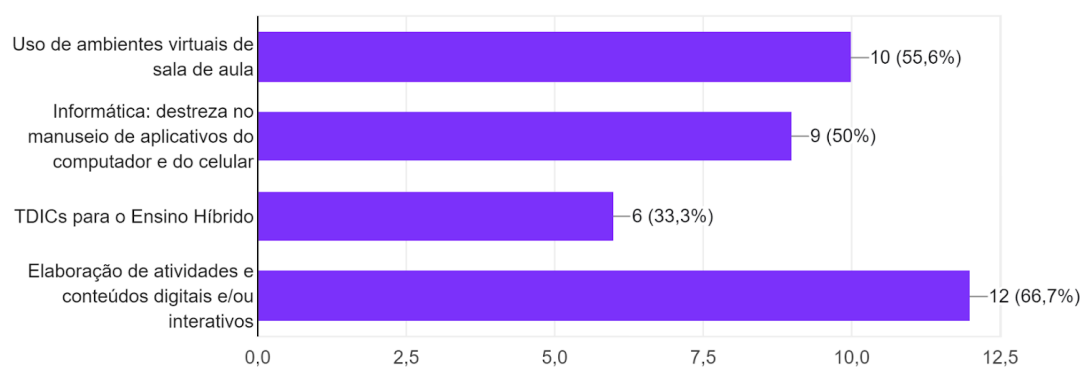
Concomitantemente: 12 (66%) afirmaram que consideram relevante uma formação elaborada de acordo com a realidade escolar; 13 (72%) afirmam ser relevante a participação ativa dos professores na elaboração da formação e definição dos temas trabalhados; 14 (77,8%) afirmam ser relevante uma formação que possibilite o diálogo entre os professores e a troca de experiências; 14 (77,8%) afirmam ser relevante ser trabalhado o uso de novas tecnologias e preparação para o meio digital; 16 (83,3%) afirmam ser relevantes formações específicas para as áreas de conhecimento e para as disciplinas.

Quanto ao uso das TDICs no biênio 2020/2021: 8 (44,4%) afirmam ter trabalhado com certa dificuldade, 3 (16,7%) afirmam ter trabalhado com muita dificuldade, 3 (16,7%) afirmam não ter conseguido trabalhar e 4 (22,2%) afirmam ter trabalhado com facilidade.

Em relação às habilidades no uso das TDICs que os professores gostariam de desenvolver, foi assinalado da seguinte forma:

Gráfico 8: Necessidades formativas no uso das TDICs

19- Quanto ao uso das TDICs, assinale uma ou mais habilidades que você gostaria de desenvolver:
18 respostas



Fonte: Arquivo pessoal

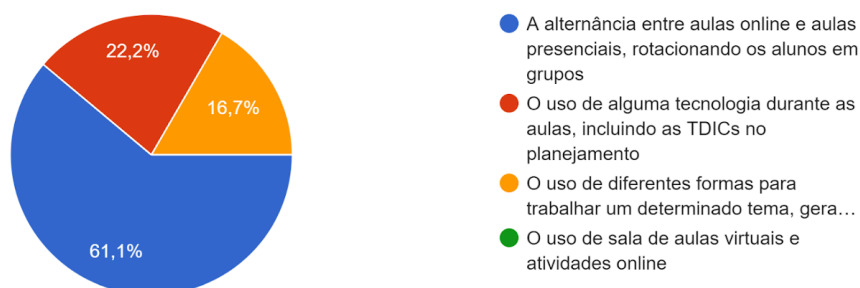
Percebemos que metade dos que participaram da pesquisa (9 de 18) possuem dificuldade com informática e necessitam desenvolver habilidades com informática. Somente 6 dos 18 se interessaram em se aprofundar no Ensino Híbrido. As áreas de mais interesse foram: Elaboração de atividades e conteúdos digitais e uso de ambientes virtuais de sala de aula.

Quanto ao Ensino Híbrido, evidenciou-se certo desconhecimento do seu verdadeiro significado:

Gráfico 9: Concepção de Ensino Híbrido

20- Em sua concepção, assinale a frase que mais descreve Ensino Híbrido:

18 respostas



Fonte: Arquivo pessoal

Somente 16,7% (3 pessoas) assinalaram “O uso de diferentes formas para trabalhar um determinado tema, gerando diversas situações de aprendizagem”, a descrição mais condizente com esse tipo de ensino. A maioria (11 pessoas/61,1%) assinalou “A alternância entre aulas online e aulas presenciais, rotacionando os alunos em grupos”, evidenciando a confusão do termo gerada pelo retorno presencial alternado em grupos aplicado na rede durante a pandemia.

Foram enviadas dez respostas para a última pergunta, dissertativa, que pedia “Descreva no espaço abaixo o que você gostaria de vivenciar e/ou desenvolver nas próximas formações continuadas em serviço”. Seguem as respostas na sua íntegra e na ordem que foram feitas:

Lista 1: Pesquisa com professores da unidade escolar

1- “Entendo que a formação política educacional dos profissionais da educação é uma temática que desapareceu do cotidiano da comunidade escolar; considerando o conceito negativo, que, tomou conta do imaginário social no século XXI. Ou seja; um discurso de senso comum: política não se discute! Portanto, considerando as contradições e os conflitos sociais inerentes a construção de novos conhecimentos, essa temática, necessariamente deveria fazer parte das áreas de conhecimentos com vista a superação de preconceitos existente na sociedade. A unidade escolar está inserida dentro desse contexto, não pode ser uma ilha, cada profissional realizando suas atividades isoladamente, sem ter a dimensão dos fatores: político; econômico e social da comunidade escolar.”

2- “Gosto das coisas na prática. Tenho mais facilidade para aprender/ desenvolver, e depois interagir com segurança, com os demais.”

3- “Gostaria de ter mais conhecimentos em plataformas digitais educacionais que venha auxiliar as aulas.”

4- “Uma formação voltada para o uso de novas tecnologias, que possamos aprender na prática.”

5- “A elaboração de materiais didático, com a realidade dos alunos, e menos política.”

6- “Uso de novas tecnologias, como a Gamificação, em escolas periféricas.”

- 7- “Formação- Aprender a manusear alguns aplicativos educativos digitais”
- 8- “De como utilizar os meios de tecnologias digitais em sala de aula”
- 9- “Criar conteúdos pedagógicos para YouTube”
- 10- “Mais formações voltadas para minha área.”

Fonte: arquivo pessoal

O professor 1 faz a importante colocação do caráter político da formação, ressaltando a relevância de nos percebemos como coletivo e do caráter social e político da escola enquanto comunidade. Já o professor 5 possui uma postura antagônica, desejando menos política na formação. Como já nos debruçamos acima, a formação é um ato político, seja tratando diretamente sobre o assunto ou não falando sobre ele, acatando assim a política educacional vigente. Sendo assim é de extrema relevância o caráter político da formação, bem como sua posição emancipadora e com o objetivo de superar desigualdades.

Percebemos também que a grande maioria aborda os assuntos práticos, como manuseio de plataformas digitais, uso de novas tecnologias, aplicativos, e conteúdos pedagógicos para a plataforma YouTube. O caráter prático da formação também se faz relevante. Uma reflexão teórica sem a transformação da práxis se perde em devaneios. Ademais, não somente transformando a práxis mas partindo dele e sendo feita através da mesma, como defendido em todo esse trabalho.

3.4.4. Tema 2: TDICs na educação: execução e intervenções:

Após o levantamento na unidade foi elaborada uma proposta de Guia Colaborativo³⁴ para o uso das TDICs, para ser analisado e aprovado pelos colegas. A intenção do Guia não é ser um fim em si mesmo, mas sim ser desenvolvido através das ações formativas na unidade e também norteá-las. Intenta-se também que seja um modelo aberto, para usufruto da escola e passível de ser aprimorado pelos professores. O propósito do material não é ser extensivamente teórico, mas simples e prático, porém sem abrir mão do caráter crítico e político.

Dessa proposição foram elencados cinco tópicos a serem abordados no Guia: 1- Uso das TDICs de forma crítica e consciente; 2- Ferramentas, editores de texto e facilitadores no Windows; 3- Algumas plataformas digitais e seus usos na Educação; 4- Criação e edição de

³⁴

Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1XXb87cqPXF54JsPVDBrtKnyNRgsNmv9v/view?usp=sharing>

áudio e vídeo; 5- Possibilidades práticas do uso das TDICs.

Paralelamente ao andamento dessa proposta, temos também o caminhar do sistema estruturado de ensino na educação do Estado. Já na virada para o segundo semestre de 2022 houve uma centralização para a plataforma online da fornecedora, uma espécie de ambiente de gestão da aprendizagem. O segundo ciclo da formação continuada online foi para o uso dessa plataforma, visando a integração de todos os docentes ao sistema.

Os professores devem acessá-la com seu e-mail institucional e lá encontrarão um mural com o material pedagógico do sistema estruturado em formato digital e a agenda escolar, um campo de avaliação dos estudantes, uma área para inserir os planejamentos de aula no calendário, um campo de inserção de conteúdos e uma parte intitulada SGA (Sistema de Gestão da Aprendizagem). Nesse SGA temos um “Espelho Educacional Escolar”, que gera gráficos de desempenho da unidade escolar em que o profissional está lotado. Ainda no SGA ele encontrará o campo “Meu Diagnóstico e meu Plano de Intervenção Pedagógica”, onde será inserido o “registro do DIAGNÓSTICO (principais problemas e suas causas), resultante da análise dos indicadores escolares” e a devida intervenção pedagógica para saná-lo.

Percebemos uma estratégia para amarrar a escola e a prática docente ao sistema estruturado. A gestão para o desempenho propagada leva a educação cada vez mais para uma postura meritocrática e da análise fria dos dados, responsabilizando a unidade e o docente pelo insucesso do estudante. Fato é que nesse ano foram aplicadas duas edições das provas do AVALIA-MT de Português e Matemática, sendo que na edição do segundo semestre os gabaritos já foram adicionados diretamente pelos professores nessa plataforma.

Diante dos acontecimentos, a urgência formativa no âmbito tecnológico se tornou a capacitação dos colegas na destreza do uso do computador e do celular para acesso e uso da plataforma do sistema estruturado e do ambiente virtual de aprendizagem para realização da formação online da SEDUC. Tomemos como exemplo o lançamento dos gabaritos do AVALIA-MT na plataforma online, que precisou de uma série de reuniões e orientações individuais para obter sucesso. Assim o foco recaiu para o uso do email institucional, navegação no Mozilla Firefox e Google Chrome, e de alguns itens do pacote G-Suite (Google Drive, Google Documentos, Google Planilhas, Google Agenda, Google Formulários e Google Earth).

Apesar da notória frustração da proposta inicial, a construção do Guia Colaborativo tomou prosseguimento, tendo em vista o seu caráter consultivo e colaborativo. A abordagem crítica do uso das TDICs também se manteve presente.

O compartilhar de conhecimentos e o caminhar formativo trouxeram intervenções

pertinentes na prática escolar, como por exemplo, a análise exploratória e o levantamento de dados nas aulas de Geografia do 9º ano. O professor utilizou uma abordagem de sala de aula invertida e também rotacional, designando pesquisas e atividades através de um roteiro semiestruturado. Posteriormente os alunos elaboraram gráficos e apresentações em sala de aula, culminando em um seminário apresentando os índices demográficos, IDH e PIB das regiões analisadas. Segue fotografia da prática rotacional e das apresentações:

Figura 40: Modelo rotacional por estações em Geografia



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 41: Apresentação de slides em seminário de Geografia



Fonte: Arquivo pessoal

A metodologia de sala de aula invertida também foi introduzida em algumas aulas de História, como por exemplo, na temática sobre o processo de independência do Brasil. Os estudantes foram estimulados a produzir vídeos próprios sobre o tema, a partir de pesquisa direcionada por roteiro semiestruturado. Feita a produção dos vídeos, eles foram compartilhados e assistidos com os colegas (e reproduzidos na sala, para que todos possam assistir), posteriormente foi feita a análise do tema inserido no material apostilado e comparada com o conteúdo dos vídeos produzidos, culminando em um debate sobre o tema com a turma e posterior atividade de fixação.

Segue demonstrativo de um dos vídeos e dos diversos *memes* utilizados. A linguagem da internet e da sua própria geração facilitou a compreensão do assunto e o envolvimento com as aulas:

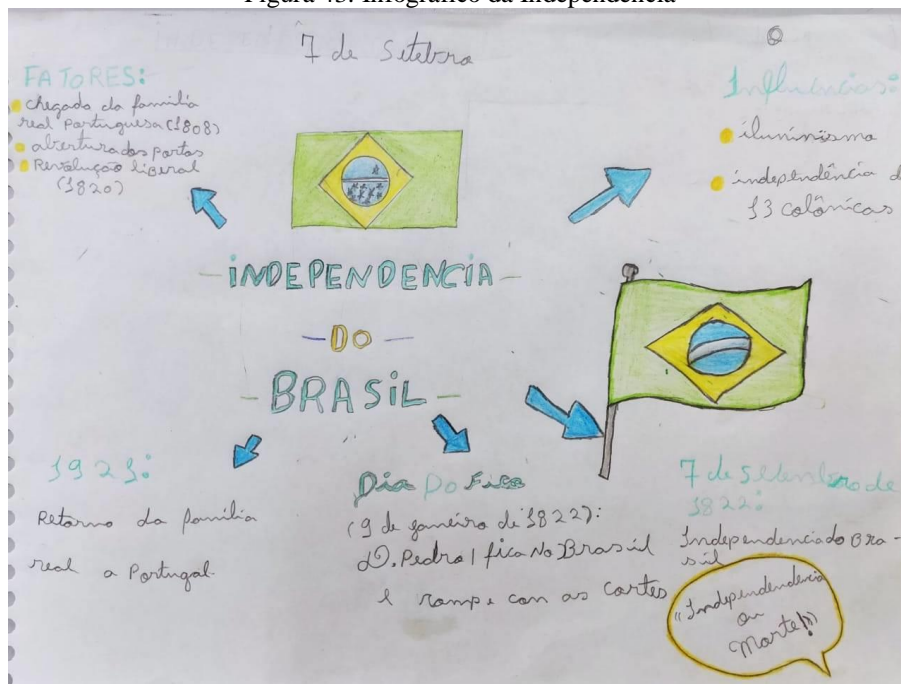
Figura 42: *Meme* retorno de D. João VI para Portugal



Fonte: Arquivo pessoal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GyU8qUU3dJw>

Ponto um fato importante ao desenvolver das atividades com as TDICs que é a falta de acesso por alguns estudantes, tanto de internet quanto de computadores/celulares. No modelo rotacional exemplificado acima, o professor de Geografia emprestou seu computador durante as aulas. No meu caso, tentei sanar a situação disponibilizando a minha internet durante as aulas e também meu computador e celular durante as horas atividade. Mesmo assim uma das estudantes esteve impossibilitada, realizando seu trabalho em papel, construindo um infográfico. O material foi fotografado e também compartilhado digitalmente com os colegas e na apresentação de sala:

Figura 43: Infográfico da Independência



Fonte: Arquivo Pessoal

Como já pontuado, o Ensino Híbrido não envolve necessariamente o uso de tecnologias digitais, sendo composto de mais de uma abordagem e priorizando o protagonismo discente, visando aprimorar a construção do conhecimento. Ademais, o desenho e a construção de gráficos, mesmo que em papel, também pode ser considerado uma tecnologia. Colocamos em questão aqui a hipervalorização dos recursos tecnológicos digitais, sendo levantados como “grandes salvadores” do ensino. O uso de intervenções pedagógicas e metodologias ativas não são novos na Educação, apesar da popularidade dos termos nos últimos anos. Os profissionais da educação já utilizavam essas abordagens, com tecnologias digitais ou não, mas não delimitando muitas das vezes as terminações metodológicas e os referenciais teóricos. Portanto, o estudo teórico-metodológico se torna importante, de modo a proporcionar maior formação ao professor e embasar a sua práxis, porém sem colocar as tecnologias digitais como salvadoras da educação.

Os estudantes do Grêmio Estudantil também se envolveram com as tecnologias digitais, criando um maior relacionamento com os estudantes através das redes sociais da agremiação e grupos de mensagens com os líderes de turma. Sobre o projeto de Cultura de Paz na Escola, por exemplo, eles elaboraram o logotipo do projeto, criando uma arte digital que se tornou um banner na escola e foi divulgada online para a comunidade escolar. A arte também foi divulgada para os demais grêmios estudantis da região e ganhou uma homenagem

da DRE, onde os estudantes foram premiados com fones de ouvido pela iniciativa. A ação trouxe mais estímulo de boas práticas na escola e gerou maior engajamento dos estudantes do grêmio. Segue abaixo a imagem da arte:



Fonte: Arquivo pessoal

Ressalto aqui uma dificuldade enfrentada por nós na utilização das tecnologias gitas com os alunos: a grande maioria possui afinidade e destreza com o uso de tecnologias para as redes sociais, mas não de ferramentas de educação, emails, produção de textos, tabelas e produção de slides. Eles são formados para o consumo de tecnologia, mas não para o trabalho com ela. Constatamos aqui a crítica feita no segundo capítulo a respeito do capitalismo digital e do consumo de dados. De uso contínuo e tão natural na rotina dos adolescentes, a tecnologia do consumo permeia suas vidas e molda seus costumes sem uma proporcional análise crítica. Então foi preciso agir em duas frentes: 1- antes dos trabalhos com as TDICs, fez-se necessário o ensino de como utilizá-las para a educação, como manusear as ferramentas ditais para esse propósito; 2- Trabalhar o uso crítico da tecnologia e do consumo digital.

Na primeira frente, foram necessárias algumas aulas para introduzí-los no uso das ferramentas de produção de slides, planilhas, textos e nas plataformas para educação. Em 2021 todos os alunos e professores receberam um email institucional do Google vinculado a SEDUC-MT, ele dá acesso às ferramentas do Google para Educação. Para acessar esse email o estudante deveria colocar os seus dados no site da SEDUC-MT e retirar seu email e senha.

Devido ao baixo acesso as aulas online da maioria esmagadora dos estudantes durante o ensino remoto, somente um ou dois alunos por sala já possuíam o email, sendo também necessária uma força tarefa dos professores para disponibilização do acesso a todos os estudantes, turma por turma, o que demandou pelo menos duas aulas.

Na segunda frente, foi trabalhado o filme O Dilema das Redes, documentário que expõe a influência das redes sociais na vida das pessoas, a manipulação de comportamentos o uso dos dados e o capitalismo digital. Concomitantemente, foi feito um experimento onde todos não poderiam utilizar nenhum smartphone durante as aulas do tema, valendo um prêmio, caso alguém utilizasse, a turma inteira perderia. O resultado foi uma grande ansiedade e mudança de comportamento, muitos demonstraram inquietação nos seus lugares. Perguntas de quanto tempo faltava para pegar o aparelho e pedidas de idas ao banheiro para tentar olhar as notificações também foram frequentes. Em um dos casos um estudante relutou extremamente para guardar seu celular, no seu próprio bolso, com a fala de “ele é meu e só fica na minha mão”, debruçando sobre o aparelho, somente depois de muita insistência ele aceitou. Percebemos na prática os relatos do documentário e a dependência dos smartphones. Depois do experimento foi feita uma reflexão sobre como se sentiram e como se comportaram. Após, foi passado um trabalho sobre o impacto das redes sociais nas vidas dos adolescentes. Eles poderiam produzir em texto escrito em papel, texto digital, slides ou vídeo, desde que fosse uma produção própria e citasse as fontes de referência. As produções geraram uma apresentação para os colegas e um debate sobre o tema.

No mês de setembro foi disponibilizada uma rede de internet para os alunos na escola e chegaram chromebooks para o uso educacional. Os chromebooks na prática substituíram os laboratórios de informática. São armazenados em kits de quarenta unidades em um gabinete que os carrega na energia e pode ser transportado para as salas de aula. Aqui tivemos um gabinete para o prédio inteiro, devendo o professor reservá-lo para a sua aula. Para acessar os computadores o aluno deverá inserir seu email de estudante. Nele os aplicativos são limitados e voltados a ferramentas educacionais do Google Suite.

A interação com os aparelhos também chamou a atenção dos estudantes, facilitando a comunicação e a interação. Mas não deve ser tratada somente como uma novidade, que em pouco tempo se tornará comum. As práticas didáticas também devem se modificar e, quando utilizados da forma correta, se tornam boas ferramentas de potencialização do aprendizado. Já conseguimos ter algumas experiências com os aparelhos, nas aulas de Português, Matemática e Geografia:

Figura 45: Utilização dos chromebooks nas aulas de Português, Matemática e Geografia



Fonte: Arquivo pessoal

Percebemos acima que as TDICs associadas com a prática docente são ferramentas que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Mas elas por si só não são as salvadoras da educação. Para a formação humana, a relação humana é essencial, olhos nos olhos, corpo a corpo.

A pandemia nos expôs algumas debilidades já existentes na educação, mostrando assim as necessidades de transformação. Essa transformação é processual, reflexiva e prática, demandando esforço e tempo. Assim, as mais variadas experiências e realidades educativas precisam ser pensadas, escritas e compartilhadas para criar uma nova realidade educativa. Acreditar que a inserção das tecnologias digitais no ensino será a salvação é mera ingenuidade, ou maldade. Parafraseando Antônio Nóvoa:

“Não se pode saber sem sentir e que na prática do sentir há também um conhecimento. Se separarmos as dimensões e acharmos que a aprendizagem é sobretudo ou apenas saber, ela pode ser feita na tela de um computador? Pode. Mas fica sempre amputada da outra dimensão.” (NÓVOA, 2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre o contexto político e social do desenvolvimento da BNCC e, conseqüentemente, de sua extensão para Mato Grosso, o DRC-MT. Percebemos o avanço neoliberal sobre as políticas públicas para a educação e as diretrizes curriculares. Um tom empresarial e produtivista sobre o modelo de educação que se pretende ter.

O desenvolvimento de competências e habilidades direciona essa abordagem, voltando-se para uma lógica neotecnicista de formação. Nesse quesito, o uso das tecnologias digitais ganha centralidade. Sob a égide da “inovação” na educação, a hipervalorização da formação técnica e tecnológica adentra o espaço educacional sem muitos questionamentos no setor público.

Sendo assim, não é nada surpreendente o envolvimento de empresas e institutos privados nas elaborações das diretrizes curriculares e nas formações docentes para implementação da Base Nacional. Esse “consenso por filantropia” (TARLAU; MOELLER, 2020) de tais grupos na verdade visa aplacar as tensões e críticas existentes socialmente e mobilizar a população de modo a endossar a proposta de política pública almejada.

Essa lógica, por sua vez, só é infundida com sucesso através de um epistemicídio, pautado na alienação técnica, chegando assim até as estruturas e processos educacionais. Percebemos então um inundar de atividades de empresas privadas nas redes públicas de educação e um reforço de propagandas dos estados e municípios para uma dependência dessas “inovações” tecnológicas privadas, exaltando suas qualidades e resultados rápidos.

Para tal, a formação docente continuada é essencial, incutindo primeiramente no professor a ideologia formativa de produção. Nesse raciocínio causal, o professor passa a ser ensinado a ensinar (FRANGELA, 2020), em um movimento secundário e posterior às políticas curriculares. A escola passar a ser vista apenas como ponto de ancoragem, destituindo os docentes de seu posto como produtores de conhecimento e compartilhadores de práticas e saberes diversos.

Nesse processo o professor é reconvertido, desqualificado, responsabilizado e “eadeizado”(EVANGELISTA, 2017). Visto sempre como incapacitado, responsável pelo “insucesso” dos estudantes e carente de uma formação para as novas tecnologias. Essa que, por sua vez deve focar em gerar as competências demandadas pela sociedade da informação e ser pautada em resultados e índices.

A educação se apresenta como uma das últimas fatias do bolo a ser tomada pelo capital, uma fatia extremamente grande e lucrativa. Percebemos que em Mato Grosso ela já foi servida às empresas através de um sistema estruturado de ensino privado, terceirizando o material didático, o planejamento pedagógico e a formação continuada de professores. Mas infelizmente esse não é um caso isolado e nos permite fazer a generalização da tragédia docente no Brasil, com uma crescente desvalorização, responsabilização e eadeização do professor, culminando na terceirização da educação em diversas redes públicas de educação pelo país e no adotar de ações e políticas educacionais pautadas em iniciativas de institutos financiados por grandes empresas.

Progressivamente o caminhar do aprendizado local e o fortalecimento das inteligências dos atores da comunidade escolar dão lugar a um pacote formatado de uma instituição privada, que oferta uma solução pronta ao alcance de todos. Afinal, na visão da colonialidade os colonizados nunca são suficientemente capacitados a resolver um problema, nunca estão aptos a enfrentá-lo sem o auxílio de uma corporação. Citando novamente Silveira: “O neoliberalismo se aconchega na colonialidade” (SILVEIRA, 2021).

O ensino de História se faz de extrema importância diante do exposto, trazendo a análise crítica à inserção indiscriminada do capital privado e das *big techs* nas redes de ensino. No âmbito da História cabe o estudo social e político das tecnologias, do caminhar das empresas para dentro da educação como um projeto bem planejado e estruturalmente instituído, do capitalismo digital e da utilização massiva de dados para fins políticos e comerciais, bem como das desigualdades traçadas pela falta de pleno acesso aos meios de informação digital e plataformas de interação e socialização *online*.

Seja por meio da resistência organizacional enquanto categoria docente e comunidade escolar, pela luta cotidiana nas aulas de História ou pela produção acadêmica, como um trabalho como este, seguimos combatendo a perspectiva do capital e da privatização como salvadores da educação.

O uso das TDICs é sim de grande valia para a educação, sendo um grande potencializador e dinamizador do aprendizado. Ouso dizer, como já apresentado acima, que é necessário diante do avanço da sociedade para um universo digital e da informatização das coisas do cotidiano, estando a escola e a interação com os estudantes imersos nisso. Mas esse uso não deve ser indiscriminado e ausente de uma abordagem crítica e emancipatória. E, principalmente, as TDICs não são e não devem ser vistas como “salvadoras” da educação. O uso das tecnologias não deve servir como justificativa para a desqualificação e alienação

técnica da formação docente, nem tampouco como marketing governamental e pressuposto para a privatização da educação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.
- ALMEIDA, Leandro Rosetti de. Museu da Lembrança: História ensinada, narratividade e memória. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Faculdade de Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.
- ALVES José Matias. Organização, gestão e projeto educativo das escolas. Porto Edições Asa, 1992.
- ANDRADE, Guelda. Sistema Estruturado de Ensino da Seduc/MT retira autonomia dos educadores. Publicado: 25/02/2022.
- APPLE, Michael W. Educação à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freyre, 2003.
- APPLE, Michel. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARAÚJO, Adilson César de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE/Unb). Brasília, 2000.
- ARAÚJO, Marcelo Marcos de. A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de História: explorando possibilidades. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. In: Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989 a fev. 1990.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- _____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Projeto de Lei N.º 2.246-A, de 2007. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. Brasília, 2007.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____. 2015. BNCC, 1ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação.
- _____. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Brasília, 2016.
- _____. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Brasília, 2017.
- _____. 2017a. BNCC, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.
- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- _____. Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.
- _____. PORTARIA Nº 331, DE 05 DE ABRIL DE 2018. Brasília, MEC, 2018.
- _____. PORTARIA Nº 649, DE 10 DE JULHO DE 2018. Brasília, MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, p. 120, seq. 1, ed. 242, 18 de dez. 2018.
- _____. PORTARIA Nº 756, DE 06 DE ABRIL DE 2019. Brasília, MEC, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos, 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CETIC.br. TIC Domicílios 2020. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf. Último acesso em 04/05/2022.

- _____. TIC Educação 2020. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Último acesso em 04/05/2022.
- CHAUÍ, M. Conformismo e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Último acesso em: 14/10/2021.
- CONSED. Documento de Considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). BRASIL, 2017.
- COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento - Revista de Educação, v. 6, p. 91-120, 2019.
- DAPPER, Valéria Filgueiras. O projeto sala de educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História - Rondonópolis/MT (2009-2015) / Valéria Filgueiras Dapper. Campinas, SP, 2016.
- DE ROSSI, V. L. S.. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 1, p. 319-338, 2003.
- EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2017, México DF. Anais do XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. México-DF: RED ESTRADO, 2017. v. 1. p. 1-21.
- EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2017. v. 350. 280p.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. Formação em movimento, v. 2, p. 380-394, 2020.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. Educação Unisinos 22(1):7-15, janeiro-março 2018.
- FREIRE, P. R. N. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

- FREIRE, P. R. N. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Editora ARTMED. 2edição. Porto Alegre. 2000.
- GARCIA, C. M. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.
- GUIMARÃES JÚNIOR, Mário J. L. O ciberespaço como cenário para as Ciências Sociais. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Porto Alegre, setembro 2000. In: SILVA, Darnisson Viana. Interações no ciberespaço: novos horizontes para uma Antropologia na hipermídia. São Paulo: Ed. 14, Ponto e Vírgula; PUC -SP, 2013.
- GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 13ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação, Porto Alegre, n 2, 1990, p.230-254.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa pessoal e futuro social. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.
- IMBERNÓN, F. Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- _____. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____, F. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010b.
- KNOWLES, Malcolm S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York: Association Press, 1970.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Rev. bras. Hist. [online]. 1999, vol.19, n.38, pp.125-138.
- LAVILLE, Christian. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras da história escolar. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v.36, n.1, p.173-190, jan./abr. 2011.
- LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.9, n.26 p.6-21, maio/ago. 2019.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014 p.1530 – 1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

MACEDO, E. and FRANGELLA, R. C. P. Apresentação – Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões .Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.13-17.

MATO GROSSO. Lei Nº 7.040, de 1º de outubro 1998.

_____. Lei Complementar Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, 1998.

_____. Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005.

_____. Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. SEDUC/SUFP/MT. Cuiabá, 2010.

_____. Decreto Nº 823, de 15 de fevereiro de 2021.

_____. Lei Nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022.

_____. SEDUC. Portaria Nº. 580/10/GS/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010.

_____. SEDUC. Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final: Currículo de Referência para Território Mato-Grossense. Cuiabá, MT, 2018.

_____. SEDUC. Orientativo Pró-Escolas Formação 2018. Cuiabá, MT, 2018.

_____. DRC-MT: Concepções. Cuiabá, MT, 2018.

_____. DRC-MT: Caderno Anos Finais. Cuiabá, MT, 2018.

_____. DRC-MT: Caderno Anos Iniciais. Cuiabá, MT, 2018.

_____. SEDUC. Portaria Nº 721/2018/GS/SEDUC/MT. Cuiabá, 2018.

_____. SEDUC. Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola. Cuiabá, MT, 2019.

_____. SEDUC. Portaria Nº 507/2019/SEDUC/MT. Cuiabá, 2019.

_____. RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2020-CEE/MT. Dispõe sobre as Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da Pandemia da COVID-19. Cuiabá, 2020.

_____. SEDUC. Consulta Pública: 1ª Versão DRC-MT/ EM. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/ensino-m%C3%A9dio/consulta-p%C3%BAblica-1%C2%AA-vers%C3%A3o-drc-mt-em>. Último acesso em: 25/01/2021.

_____. SEDUC. Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem. Cuiabá, MT, 2019.

_____. SEDUC. FICHA DE AVALIAÇÃO PARA DESEMPENHO DO(A) PROFESSOR(A). Cuiabá, MT, 2019.

_____. SEDUC. Portaria Nº 789/2019/GS/SEDUC/MT

_____. SEDUC. Orientativo Projeto Sala de Educador: escola. Cuiabá, MT, 2020.

- _____. SEDUC. Portaria N° 023/2020/GS/SEDUC/MT
- _____. SEDUC. Novo Ensino Médio em Mato Grosso. Disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/ensino-m%C3%A9dio/novo-ensino-m%C3%A9dio#h.p_VbpLI_l2Q7A5. Último acesso em: 25/01/2021.
- _____. SEDUC. Portaria n° 356/2021/GS/SEDUC/MT. Cuiabá, 2021.
- _____. SEDUC. Portaria 413/2022. Cuiabá, 2022.
- MEIRELES, Marinelma Costa; SILVA, Giovani José. “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”. *Crítica Histórica*, Ano VIII, n.15, Julho 2017.
- MENEZES, Karina Moreira; PRETTO, Nelson De Luca. Sentidos sobre as TIC: além das margens. *Revista Linha Mestra*. Ano VIII, n. 24, p. 1861-1864, 2014.
- MORAN, J. M. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- _____, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MUNANGA, Kabenguele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *São Paulo: Revista Estudos Avançados*. n. 18 (50), 2004.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- _____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: _____. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11- 30.
- _____, A. (coord.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- _____, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: DomQuixote/IIE, 1997.
- _____, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999.
- _____, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo #22*. v. 7, n. 3, p. 8-12, ago 2020.

_____, A. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir, entrevista com Luciana Alvarez, Revista Educação, 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Último acesso em 05/11/22.

OLIVEIRA, Margarida. Entrevista concedida a Acácia Regina Pereira. Rio de Janeiro, 27 de Setembro de 2017. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Acacia.pdf>. Último acesso em: 06/03/2022.

PEREIRA, J.; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento - revista de educação, v. 10, p. 65-90, 2018.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti; RODRIGUES, Rodrigo Lins; SILVA, João Carlos Sedraz; GOMES, Alex Sandro. Analisando fatores que afetam o desempenho de estudantes iniciantes em um curso a distância. III CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2014). XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE 2014), [s. l.], Anais... 10 p., 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. E descoleções. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RODRIGUES JR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. In: Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, no13 jul-dez, 2017. p.3-22.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso da autonomia professoral à prescrição da política estatal. São Paulo, 2004. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RÜSEN, Jörn. “Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história.” In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen). Curitiba: W. A. Editores, 2015, p. 19-42.


- SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista de História de Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago, 2012, p. 73- 91.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprender a ensinar. Contribuições de manuais destinados a professores. Curitiba: W&A Editores, 2017.
- SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em Tempos turbulentos. In: RALEJO, Adriana e MONTEIRO, Ana Maria. Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- SERRES, Michel. Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 2ª edição.
- SILVA, Andréa V. M. da. Políticas de formação docente: uma abordagem faircloughiana. Revista Artefactum. Revista de estudos em Linguagens e Tecnologias. N. 2, [s/p.], 2016.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. In: Outras Palavras.
- SRNICEK, Nick. Platform Capitalism. Cambridge: Polity, 2017.
- TAMANINI, P. A., SOUZA, M. do Socorro. As tecnologias digitais no ensino de história no Brasil. Um mapeamento das pesquisas acadêmicas. In: Revista Docência e Cibercultura v. 2, n. 3, 141-158. Rio de Janeiro, 2018.
- VALENTE, José Armando. In: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani (orgs). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- VARGAS, Bruna Quartarolo; Nicolaidis, Christine. Entrevista com Adolfo Tanzi Neto: uma perspectiva sócio-histórico-cultural do ensino híbrido e suas tecnologias. In: Ilha do Desterro v. 74, nº 3, p. 493-504, Florianópolis, set/dez 2021.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- VEIGA, I.P.A. Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). As dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001.
- ZAMBONI, Ernesta. “Panorama das pesquisas no ensino de História”. Saeculum - Revista de História, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.- dez. 2000/ 2001, p. 106.




Apêndice I


Guia Colaborativo para o uso das TDICs


GUIA COLABORATIVO TDICs


Construindo juntos com o auxílio das TDICs



















- **1- Uso das TDICs de forma crítica e consciente:** 
- **2- Ferramentas, editores de texto e facilitadores no Windows:**
 - 2.1- Facilitadores no Windows: 
 - 2.2- Acessando as plataformas do Estado: 
 - 2.3- LibreOffice:


Calc
(planilhas)


Writer
(textos)


Impress
(slides)


Draw
(Imagens)
- **3- Plataformas digitais e seus usos:**
 - 3.1- Google For Education (inclui Sala de Aula e Drive): 
 - 3.2- Khan Academy: 
 - 3.3- Moodle: 
 - 3.4- Wordpress: 
- **4- Criação e edição de áudio, vídeo e imagem:**
 - 4.1- Dicas para gravar bons vídeos e áudios: 
 - 4.2- Capcut - Editor de Vídeo no celular: 
 - 4.3- Audacity - Gravar áudio e podcasts: 
 - 4.4- Iriun - Transforme o celular em webcam: 
 - 4.5- Shotcut - Edição de vídeo no computador: 
 - 4.6- Como criar um canal no YouTube: 
 - 4.7- StreamYard - Lives de forma profissional: 
 - 4.8- OBS Studio - Transmissão e gravação profissional no computador: 
 - 4.9- Canva For Education - Editor de imagens, slides e PDFs para professores e estudantes: 
- **5. Possibilidades de uso das TDICs:** 
- **6. Sala de aula virtual para compartilhamento de experiências e materiais** 

Link de acesso ao material: <https://drive.google.com/file/d/1bq-K11zRP87ExJcNY3uoaF-Ve7SIguMc/view?usp=sharing>