

---

**ALECSANDRO DIEHL**

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE COVID-19: A PRÁXIS DO COLÉGIO  
MILITAR DE CAMPO GRANDE NA PANDEMIA DE 2020 A 2022**

---

**CAMPO GRANDE/MS**

**2024**

**ALECSANDRO DIEHL**

<b>A. DIEHL</b>	  <p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DE MESTRADO</b> <b>PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM</b> <b>ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA</b></p>
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE COVID-19: A PRÁXIS DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE NA PANDEMIA DE 2020 A 2022.</b>	<p><b>ALECSANDRO DIEHL</b></p> <p><b>(MODELO CAPA DURA)</b></p> <p><b>O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE COVID-19: A PRÁXIS DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE NA PANDEMIA DE 2020 A 2022</b></p> <p><b>CAMPO GRANDE</b> <b>2024</b></p>

**ALECSANDRO DIEHL**

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE COVID-19: A PRÁXIS DO COLÉGIO  
MILITAR DE CAMPO GRANDE NA PANDEMIA DE 2020 A 2022.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador:** Prof Dr Andrey Minin Martin

**Área de concentração:** Ensino de História

**Linha de pesquisa:** Saberes históricos no espaço escolar

CAMPO GRANDE  
2024

D56e Diehl, Alecsandro

O Ensino de História em Tempos de Covid-19: a práxis do Colégio Militar de Campo Grande na pandemia de 2020 a 2022/ Alecsandro Diehl. Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

179 f.

Dissertação (mestrado) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Andrey Minin Martin

1. História – Estudo e ensino. 2. Tecnologia digitais. 3. Tempo presente. 4. Pandemia.  
I. Martin, Andrey Minin. II. Título

CDD – 23. ed – 372-89

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE COVID-19: A PRÁXIS DO COLÉGIO  
MILITAR DE CAMPO GRANDE NA PANDEMIA DE 2020 A 2022**

**ALECSANDRO DIEHL**

Área de Concentração: Ensino de História

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Andrey Minin Martin (Presidente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do  
Pará/UNIFESSPA

Campo Grande-MS, 13 de março de 2024.

*O primeiro dever do historiador é não trair a  
verdade, não calar a verdade, não ser suspeito  
de imparcialidades e rancores.*  
-Cícero (103-46 a.C.)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pois sem o Senhor dos exércitos nada seria possível.

Agradeço a minha mãe Ana e ao meu pai Carlos (*in memoriam*), um exemplo de vida e superação, por tudo que fizeram por mim e pelo meu irmão.

Agradeço a minha esposa Cláudia e aos meus filhos Leônidas e Larissa, pela força, compreensão e apoio incondicional ao longo desses anos.

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Andrey, pela paciência e pelas orientações oportunas que foram vitais para a conclusão desta pesquisa.

Ao corpo docente e técnico do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (ProfHistória/UEMS), em especial às professoras(es) Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues, Rodrigo Bianchini Gracco, Aline Vanessa Locastre, Sirley Lizott Tedeschi, Maria Aparecida Lima dos Santos e Célia Maria Foster Silvestre, que participaram diretamente da minha formação.

Aos amigos que estão distantes, que pouco vejo, mas que, como historiador, não poderia deixar de lembrá-los, na certeza de reencontrá-los em breve, *Adsumus*.

Aos meus colegas discentes do ProfHistória de 2022-2024 e docentes da Educação Básica, que ombream comigo os desafios desta jornada.

Ao corpo docente e discente do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), pela oportunidade de exercer a docência de História e pelo ambiente de trabalho escolar proporcionado.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS), pelo importante fomento à pesquisa.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à população do estado do Mato Grosso do Sul, que financiou e permitiu a realização desta pós-graduação *stricto sensu*, em uma Universidade Pública de qualidade – como deveria ser todas as instituições de ensino neste país.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Ensino de História durante a pandemia da covid-19, a partir das experiências dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), no período de 2020 a 2022. A covid-19 vitimou mais de 690.000 brasileiros até 2022, afetando do campo social ao econômico, do psicológico ao educacional. A pesquisa é desenvolvida pela ótica da História do Tempo Presente. O fechamento das escolas em 2020, trouxe uma nova realidade à educação básica, em que docentes e discentes tiveram que se adaptar ao ensino remoto emergencial (ERE). Para tanto, o uso das tecnologias digitais determinou os rumos da educação, em que a desigualdade social influenciou os caminhos do ensino-aprendizagem. Somado a isso, a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Novo Ensino Médio estava em andamento, provocando alterações que, junto às novas legislações criadas no período emergencial, legitimou a forma como ocorreu o ensino durante a pandemia. Nesta análise, foram utilizados relatórios e documentos produzidos pela instituição de ensino e governo estadual, bem como um levantamento bibliográfico sobre o estado da arte produzido sobre esse contexto. Foi aplicado questionário aos discentes e docentes sobre o Ensino de História no CMCG durante a pandemia. O produto é um tutorial para confecção de um *site* voltado para o ensino de História. De modo geral, as problemáticas locais podem contribuir para entendermos os caminhos do ensino básico nacional em um momento de mudanças profundas, em que a crise sanitária e econômica, causada pela covid-19, afetou alunos e professores. A pesquisa evidenciou as dificuldades que existiram para as práticas do ensino remoto, as quais podem ter deixado um hiato de aprendizagem durante esse período.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Tecnologias Digitais. Tempo Presente. Desigualdade. Pandemia

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze History Teaching during the COVID-19 pandemic, based on the experiences of 1st Year High School students at Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), from 2020 to 2022. By 2022, COVID-19 had claimed over 690,000 Brazilian lives, impacting various aspects from social to economic, psychological to educational. The research is approached through the lens of Present Time History. The closure of schools in 2020 brought a new reality to basic education, in which teachers and students had to adapt to the emergency remote teaching (ERT). Consequently, the use of digital technologies shaped the direction of education, with social inequality influencing the paths of teaching and learning. Additionally, the implementation of the *Base Nacional Curricular Comum – BNCC* (in English, “Common National Curriculum Base”) and the *Novo Ensino Médio* (in English, “New High School”) were underway, causing changes that, coupled with new legislation enacted during the emergency period, legitimized the way teaching occurred during the pandemic. This analysis relied on reports and documents produced by the educational institution and the state government, as well as a bibliographic survey of the state-of-the-art literature produced on this context. Questionnaires were administered to students and teachers about History Teaching at CMCG during the pandemic. The outcome is a tutorial for creating a website focused on History teaching. Overall, local issues can contribute to understanding the paths of national basic education during a moment of profound changes, wherein the health and economic crisis caused by COVID-19 affected students and teachers. The research highlighted the difficulties that arose with remote teaching practices, which may have created a learning gap during this period.

**KEYWORDS:** History Teaching. Digital Technologies. Present Time History. Inequality. Pandemic.

## **LISTA DE IMAGENS E FIGURAS**

### **IMAGENS**

Imagem 1 – Higienização .....	111
Imagem 2 – Distanciamento em Sala de aula .....	112
Imagem 3 – Ensino Híbrido .....	117
Imagem 4 – Formatura do CMCG .....	118

### **FIGURAS**

Figura 1 – PED de nivelamento de 2021 .....	169
Figura 2 – PED de nivelamento de 2021 .....	169
Figura 3 – PED de nivelamento de 2021 .....	170
Figura 4 – PED de nivelamento de 2021 .....	170
Figura 5 – PSD de nivelamento de 2020 a 2022 .....	171
Figura 6 – PSD de 2020 a 2022 .....	172
Figura 7 – PSD de 2020 a 2022 .....	173
Figura 8 – PSD de 2020 a 2022 .....	174
Figura 9 – PSD de 2020 a 2022 .....	175
Figura 10 – PSD de 2020 a 2022 .....	176
Figura 11 – PSD de 2020 a 2022 .....	177
Figura 12 – PSD de 2020 a 2022 .....	178

## **LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS**

Tabela 1 – Relatório do PISA de 2018 .....	35
Tabela 2 – Relatório Global de Gastos com Educação do PNB (%) .....	35
Tabela 3 – Dados do Censo Escolar da Educação Básica .....	37
Tabela 4 – Disponibilidade de TIC nas Escolas .....	38
Tabela 5 – Índice de Proficiência em Ciências Humanas (BR) .....	48
Tabela 6 – Pesquisa sobre o uso das TIC nos domicílios brasileiros .....	59
Tabela 7 – Redes Sociais mais acessadas no Brasil em 2020/2021 e em 2023 .....	63
Tabela 8 – Receitas do GAFAM em comparação ao PIB em 2022 .....	67
Gráfico 1 – Notas do 1º Ano no 1º Trimestre de 2022 .....	126
Gráfico 2 – Notas do 1º Ano no 2º Trimestre de 2022 .....	179
Gráfico 3 – Notas do 1º Ano no 3º Trimestre de 2022 .....	179

## **LISTA DE ABREVEATURAS E DE SIGLAS**

AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras.  
AOE – Atividade de Orientação Educacional.  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.  
CA – Corpo de Alunos.  
CAMIL – Itinerário de Careiras Militares.  
CAUNI – Itinerário de Careiras Universitárias.  
CMO – Comando Militar do Oeste.  
CONED – Conselho Nacional de Educação.  
Covid-19 - Coronavirus Disease 2019.  
CM – Colégio Militar.  
CMBel – Colégio Militar de Belém.  
CMCG – Colégio Militar de Campo Grande.  
CMM – Colégio Militar de Manaus.  
CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro.  
CREAD – Curso Regular de Educação à Distância.  
DE – Divisão de Ensino.  
DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército.  
DEP – Departamento de Educação e Pesquisa.  
DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.  
EaD – Educação a Distância.  
EF – Ensino Fundamental.  
EM – Ensino Médio.  
ERE – Ensino Remoto Emergencial.  
ESPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.  
FGB – Formação Geral Básica.  
FO – Fato Observado.  
H1N1 – Vírus Influenza das variantes tipo A, B e C.  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.  
IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica.  
IF – Itinerário Formativo.  
IHTP – Instituto de História do Tempo Presente

IME – Instituto Militar de Engenharia.

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

HTP – História do Tempo Presente.

LDBEN/1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

NAESCMB – Norma para Avaliação Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil.

NEM – Novo Ensino Médio.

OC – Objeto de Conhecimento.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

ONG – Organização Não Governamental.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde.

PED – Plano de Execução Didática.

PEI – Planejamento Educacional Individualizado.

PISA – Programme for International Student Assessment.

PPRAE – Pesquisa Pedagógica de Resultado de Avaliação Escolar.

PSD – Plano de Sequência Didática.

RCM/2022 – Regulamento dos Colégios Militares de 2022.

RICM/2022 – Regimento Interno dos Colégios Militares de 2022.

SAAVA – Seção de Apoio ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAEE – Seção de Atendimento Educacional Especializado.

SAP – Seção de Atendimento Pedagógico.

SARS-CoV-2 – Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus-2.

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil.

SEAD – Secretaria de Educação à Distância do MEC.

STE – Seção Técnica de Ensino.

SUS – Sistema Único de Saúde.

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I – ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	24
1.1. PANDEMIA E OS CAMINHOS DO ENSINO NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO .....	24
1.2. “MUDANÇAS PODEM SER SENTIDAS”: O QUE A RECENTE LITERATURA NOS DIZ .....	44
1.3. TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA .....	53
<b>CAPÍTULO II – O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE</b> .....	72
2.1. COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE E A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	73
2.2. PRESENCIAL, REMOTO E HÍBRIDO: PLANEJAMENTO, MATERIAIS E FORMAÇÃO .....	97
2.3. O LIVRO DIDÁTICO DIGITAL: ENTRE TENTATIVAS E ERROS EM SALA DE AULA .....	118
2.4. FALAM OS ALUNOS E OS PROFESSORES: PERCEPÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM .....	128
<b>CAPÍTULO III – PRODUTO</b> .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157
<b>ANEXOS</b> .....	168

## INTRODUÇÃO

O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são cada vez mais organizadas em bases competitivas (Harvey, 1992, p. 151).

A História é marcada, em distintos tempos e lugares, por crises e incertezas que ameaçaram a nossa existência, entre catástrofes climáticas, guerras e pandemias. De sociedades orientais a escritas sumérias, de adventos bíblicos a epidemias modernas, todas essas crises causaram rupturas, mudanças e adaptações da sociedade para sobreviver e sobrepujar tais adversidades.

Em dezembro de 2019, uma nova ameaça pairou sobre a humanidade, quando um vírus hospedado em morcegos, inicialmente desconhecido, contaminou dezenas de pessoas na cidade Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China. O vírus era uma nova variação do coronavírus que foi denominado de SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus-2*, em português Síndrome Respiratória Aguda Grave-Coronavírus-2). A doença causada por esse microrganismo foi chamada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de covid-19<sup>1</sup> (*coronavirus disease 2019*).

A OMS considerou o surto do vírus SARS-CoV-2 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em 30 de janeiro de 2020. A OMS elevou a categoria de risco da covid-19 para pandemia em 11 de março de 2020 (PAHO, 2020). O mês de março de 2020 marcou o início de uma grave crise no sistema de saúde e de educação. Não era uma crise local, mas global, motivada pela covid-19. A pandemia causou a ruptura do modelo de ensino presencial – tradicional – para o ensino remoto emergencial (ERE), trazendo, assim, uma nova realidade às escolas: a necessidade de se adaptar e buscar, por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), uma nova forma de desenvolver o ensino-aprendizagem.

Existiam muitas dúvidas e incertezas de como ocorreria o ensino a partir de 17/03/2020, bem como havia, também, a ameaça da suspensão do calendário letivo, mas a adoção do ERE permitiu o prosseguimento do ano escolar com restrições (Brasil, 2020c<sup>2</sup>). O currículo determina o que deve ser ensinado aos alunos durante o ano letivo, mas as escolas

---

<sup>1</sup> Para dirimir dúvidas quanto à forma correta de escrever o nome da doença, consultamos o Manual de Comunicação do Senado que descreve a grafia correta para o vírus e a doença. O vírus causador da doença é SARS-CoV-2 ou novo coronavírus (N-CoV-2) descoberto na China. Entretanto, a doença causada pelo vírus é um substantivo feminino, que deve ser escrito com letras minúsculas a covid-19, da mesma forma como se escreve a gripe, a diabetes, a varíola e outras doenças.

<sup>2</sup> Portaria nº 343-MEC, de 17 de março de 2020, que permitiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurar a pandemia da Covid-19.

estavam fechadas. Como seria possível continuar com o Ensino de História e alcançar todos os objetivos de aprendizagem curricular com a covid-19?

A pandemia foi uma catástrofe sanitária, econômica, social e educacional, mas ela não era o único problema que afligia a educação brasileira em 2020. As escolas, os docentes e os discentes viviam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), que foram aprovados pelo Congresso Nacional no final de 2017 (Brasil, 2017). A implantação da BNCC e do NEM não era uma simples mudança na legislação, que seria facilmente implementada nas escolas com pequenas alterações e adaptações. A BNCC determinava o aumento da carga horária mínima escolar, de 800 para 1.000 horas/aula/ano, alteração do currículo do Ensino Médio com a criação de novas disciplinas<sup>3</sup>, sem que houvesse recursos para a contratação de novos professores e de especialistas para lecionarem esses novos componentes curriculares. Além disso, ocorreu a criação dos itinerários formativos no Ensino Médio (Brasil, 2017, artigos 24, 35A e 36). O Ensino de História e toda a Educação Básica se ajustavam às transformações exigidas pela nova legislação de ensino, quando surgiu a pandemia em 2020 – que fechou escolas e agravou ainda mais a crise da educação brasileira.

As origens dessa crise educacional no Brasil são anteriores a 2020 e a 2017, pois convivemos há dois séculos com o descaso pela universalização do ensino público de qualidade e pela falta de planejamento estratégico de diversos governos. Desde a Constituição de 1824, existiam leis referentes ao ensino – “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827, Art. 1º) –, mas essas leis nunca foram cumpridas, sempre foram negligenciadas e proteladas pelos governos. A política educacional em outros países é tratada como política de Estado, mas aqui, no Brasil, sempre foi tratada como política de governo, que muda a cada alternância do poder (Pimentel, 2017, p. 38). Em duzentos anos, o Brasil teve sete Cartas Magnas, somente na terceira delas – 1934 – foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. A taxa de analfabetismo sempre foi alta no Brasil<sup>4</sup>. Conforme o censo do IBGE de 2022<sup>5</sup>, 5,6% da população brasileira é analfabeta.

---

<sup>3</sup> As disciplinas criadas no NEM foram: projeto de vida, mundo do trabalho, cultura e tecnologias digitais, iniciação científica, educação financeira, empreendedorismo entre outras disciplinas voltadas para o mercado de trabalho. As horas/aulas dessas disciplinas foram extraídas das aulas das disciplinas curriculares da Formação Geral Básica (FGB) como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e outras. Antes da reforma do EM as disciplinas da FGB tinham carga horária de 2400 horas, com a reforma diminuiu para 1800 horas.

<sup>4</sup> O Censo de 1872 registrou que 82,3% da população era analfabeta (Fonte: IBGE, 1940, v. IV, 4ª parte).

<sup>5</sup> O Censo do IBGE de 2022 informa que 5,6% da população, ou seja, 9,6 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler e escrever. A Região Nordeste possui 54% dos analfabetos do país.

Inúmeros problemas afligiam o ensino nacional antes de 2020, mas quais foram ou serão as consequências da pandemia da covid-19 na educação e mais especificamente no Ensino de História? O tema desta dissertação é recente e quando a presente pesquisa foi iniciada, a pandemia estava em curso, porém a OMS baixou o grau de risco do vírus SARS-CoV-2 em 5 de maio de 2023 e acabou com as restrições sanitárias impostas por mais de três anos.

Dessa forma, a proposta deste trabalho é analisar se a pandemia da covid-19 interferiu na aprendizagem do Ensino de História na Educação Básica, especificamente nos alunos do 1º Ano do Ensino Médio do CMCG. Essa análise se pauta no que foi publicado sobre o Ensino de História no país e no estado durante a pandemia, nos problemas de adaptação dos discentes e dos docentes ao ERE, bem como nas desigualdades sociais e seus efeitos no ensino remoto on-line, no qual o uso das tecnologias digitais era essencial para prosseguir com as aulas remotas.

Ao desenvolver esta pesquisa sobre o Ensino de História durante a pandemia da covid-19, foi enfrentada a questão da falta de afastamento com o objeto de pesquisa, pois o tema está presente e vivo na memória da sociedade. Por isso mesmo, entende-se as potencialidades e desafios de trabalhar com a História do Tempo Presente (HTP), considerada ainda problemática para alguns pesquisadores, uma análise para muitos atrelada ao jornalismo, que não se caracteriza com a produção do conhecimento histórico.

Sem cair em frases prontas ou mesmo na hercúlea tarefa teórica, compreende-se a História, neste trabalho, a partir das considerações de Marc Bloch, como “uma ciência que estuda os homens no tempo” (2002, p. 67), o que deixa bem claro que a História não estuda o tempo, pois este não é o objeto principal da “ciência dos homens”, mas a ação deles e as transformações da sociedade ao longo do tempo. Será que a pandemia da covid-19 transformou a sociedade e o Ensino de História? A humanidade viveu, durante a pandemia, uma ruptura do ensino presencial para o ERE, uma adaptação brusca na forma de ensinar História e da sua aprendizagem escolar.

A primeira geração da Revista dos Annales<sup>6</sup>, formada por Bloch e Lucien Febvre, já publicava diversos temas do tempo presente durante a década de 1930, como o surgimento dos regimes totalitários na Europa e as crises econômicas (Dosse, 2012, p. 8). Os organizadores da revista sempre consideraram a História como uma ciência, a qual deveria ser

---

<sup>6</sup> A revista Annales da História Econômica e Social foi fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, ficou mais conhecida como a revista dos Annales, sendo responsável pela renovação da historiografia francesa. A revista foi o berço da chamada de “Nova História”.

analisada pela ótica da “História problema”, em que o trabalho do historiador é questionar e analisar esse problema histórico (Bloch, 2002). Como exemplo, em “A Estranha Derrota”, livro de HTP de Bloch – escrito entre julho e setembro de 1940 –, no calor do momento, ele analisou historicamente a invasão nazista à França e quais foram as causas da derrota francesa no início da 2ª Guerra Mundial (Idem, 2011, p. 73).

Muitos historiadores também o fizeram, como foi o caso de Tucídides e Alexis de Tocqueville, os quais analisaram a História do seu tempo, quando ocorriam as crises e transformações das suas sociedades. Esses historiadores escreveram seus testemunhos, pois julgavam que seria importante seu registro. Muito antes da criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), na França em 1978, esse período histórico já era escrito e servia para a produção de fontes. A HTP é uma História “sob vigilância” constante, em que as testemunhas podem contestar, a qualquer momento, os registros históricos produzidos, nos quais elas não se reconhecem, pois se trata de uma História viva. As entrevistas podem ser feitas com as testemunhas da História (fontes orais), uma infinidade de fontes não oficiais para pesquisa, como os questionários, e o resgate do documento oficial, que é uma fonte primária na HTP (Dosse, 2012, p. 12 e 13).

No caso desta pesquisa, as conexões com os estudos do tempo presente coadunam com outro campo fértil e em ampliação: o Ensino de História. Alguns historiadores acadêmicos, como Michel de Certeau, Eric Hobsbawm, dentre outros, não consideravam o Ensino de História como um campo de conhecimento histórico, apenas como uma prática didática que utiliza o conhecimento produzido pelos historiadores profissionais para o ensino (Bittencourt, 2008 p. 36). Entretanto, trata-se de um campo do conhecimento histórico, que, com frequência, é questionado e pouco valorizado pelos teóricos da academia (Bittencourt, 2011, p. 93). A exemplo dessa hierarquização, tem-se a fala de Hobsbawm sobre o Ensino de História ministrado em sala de aula pelos docentes da Educação Básica: “quer gostem disso ou não, os historiadores profissionais produzem a matéria-prima para o uso ou o abuso dos não profissionais” (Hobsbawm, 1998, p. 287). Esta pesquisa é um trabalho na área do Ensino de História, sobre a práxis escolar, de como se desenvolveu o Ensino de História durante a pandemia da covid-19, no CMCG, com suas transformações e especificidades, pois, em âmbito nacional, não ocorreu uma sistematização/padronização por parte do poder público para o desenvolvimento do ensino remoto durante a crise sanitária (Paula; Coelho, 2021, p. 3).

O pesquisador mexicano Sebastian Plá diverge do posicionamento de Hobsbawm sobre o Ensino de História. Para ele, é um campo de conhecimento científico da História, que possui uma relação binária entre a pesquisa e o ensino, indo além das fronteiras da

universidade, e ocorre, também, no seio da educação básica (Plá, 2012, p. 164). Para Sebastian Plá, o Ensino de História envolve a construção de significados sobre o passado dentro da sala de aula. Segundo o estudioso, a pesquisa no Ensino de História se divide em três campos: a docência, a didática e a educação histórica (Plá, 2012, p. 169).

O Ensino de História começou a ser debatido como uma área de pesquisa do conhecimento histórico no Brasil na década de 1980 (Bittencourt, 2011, p. 85). O 1º Encontro “Perspectivas do Ensino de História”, de 1988, foi o marco inicial para o desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino de História nos cursos de pós-graduação no país (Ibidem, p. 88). Os trabalhos dos pesquisadores franceses Annie Bruter, Henri Moniot e Evelyne Hery, publicados na década de 1990, levaram muitos acadêmicos brasileiros a considerarem o Ensino de História como um campo do conhecimento histórico e não apenas uma prática didática (Ibidem, p. 93).

A pandemia da covid-19 é uma História-problema, assim, diante desse escopo, analisaremos o tema sob a perspectiva da História do Tempo Presente (HTP), visto tratar-se de uma pesquisa sobre um tema recente, que precisa ser analisada e questionada pelo método científico (Bloch, 2002). O tempo presente é um campo importante da historiografia, que os historiadores não devem se abster de pesquisá-lo. Não se pode negligenciar a pandemia e seus efeitos no Ensino de História, pois diversos jornalistas, economistas, sociólogos, médicos e educadores estão pesquisando e publicando sobre a crise do novo coronavírus na saúde, na economia e no ensino.

As pesquisadoras em educação Maria A. da Silva e Edileuza F. Silva verificaram que, durante a pandemia da “gripe espanhola”, não havia publicação alguma referente ao processo de ensino-aprendizagem, tampouco havia sobre o Ensino de História na pandemia de 1918:

Em face dessa realidade, e a partir de buscas pelas publicações científicas sobre a gripe espanhola que acometeu o mundo no início do século XX, identificou-se a ausência de estudos e pesquisas que tratam da oferta de educação, do trabalho escolar, da gestão e das práticas docentes durante aquela pandemia. (Silva; F. Silva, 2021, p. 4)

A inexistência de publicações sobre a forma como ocorreu o Ensino de História durante a pandemia da gripe espanhola é intrigante, pois, como pesquisador, considerado de grande valia desenvolver um estudo sobre como ocorreu Ensino de História durante a covid-19. Desse modo, vê-se crucial ao escopo deste estudo analisar o que aconteceu com o Ensino de História, as formas como se desenvolveu o ERE, o EaD e o ensino híbrido, bem como quando essas modalidades de ensino começaram a ser ministradas e quando as aulas voltaram a ser presenciais no CMCG; descrever como foi o processo de ensino-aprendizagem do

Ensino de História, examinar relatórios produzidos pelo INEP e pelo SAEB, os artigos e as dissertações que foram publicadas até junho de 2023; estudar os dados disponibilizados pelo CMCG e o questionário aplicado aos discentes e docentes que viveram a pandemia em sala de aula.

Este pesquisador vivenciou o momento histórico da pandemia como professor de História do 1º Ano do Ensino Médio (EM) do CMCG, num contexto de transformações e incertezas – como aconteceu com todos os outros docentes e discentes. Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa sobre o Ensino de História nas pandemias anteriores e seus efeitos no ensino. O currículo do 1º Ano do EM tem como conteúdo didático a Idade Média e as “crises do Sistema Feudal”, sendo um dos assuntos a “peste negra”, a qual pôde ser contextualizada em sala de aula com a covid-19 – uma realidade vivida e temida pelos alunos. Na ocasião, não se tratava apenas de um conteúdo (im)posto no livro didático e na BNCC, mas sua experiência de vida, o que cada aluno vivenciou durante a crise sanitária.

A pandemia levou ao afastamento de alguns docentes por questões de saúde, durante o desenvolvimento do ERE e do ensino híbrido no CMCG, nos anos de 2020 e 2021. No início de 2021, este pesquisador assumiu, também, parte das aulas presenciais do 9º Ano do Ensino Fundamental (EF), em que a 1ª Guerra Mundial faz parte da grade curricular. Foi trabalhado, em sala de aula, o conteúdo da gripe espanhola (H1N1), o qual foi contextualizado com a pandemia da covid-19 – um tema que estava presente na vida desses alunos, em 2021. Além do livro didático, este estudioso utilizou, nas aulas de História, os livros “Era dos Extremos” (Hobsbawm, 1995) e “Formação do Império Americano” (Bandeira, 2016), para trabalhar com o século XX. Entretanto, essas duas obras – para surpresa do professor no contexto em questão – não abordam a pandemia da gripe espanhola, tampouco comentam a alta taxa de mortalidade causada pelo vírus H1N1, se a letalidade da pandemia teve alguma relação com o fim da Grande Guerra (1914-1918).

O fato de esses dois historiadores, que pesquisam sobre o século XX, não citarem ou fazerem referência sobre a maior pandemia do século XX (Neufeld, 2020), despertou o interesse deste pesquisador acerca do tema, principalmente, depois de ter sido aprovado no processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prof-História). Deu-se início à pesquisa sobre o Ensino de História durante algumas pandemias anteriores, o que a literatura científica estava produzindo sobre a covid-19 e o Ensino de História a partir de 2020. Manuela Areias Costa (2021) e Aldrin Moura de Figueiredo (2021) produziram artigos

relacionando a gripe espanhola<sup>7</sup> com a covid-19, mas ambas pesquisas não abordam a forma como se desenvolveu o Ensino de História na pandemia de H1N1.

Para tessitura deste trabalho, ele está dividido em três partes. No capítulo I, intitulado “O Ensino em Tempos de Pandemia”, a pesquisa apresenta um histórico entre as relações das pandemias e as transformações curriculares dos caminhos do ensino no Brasil, trazendo algumas considerações sobre outras crises e suas possíveis relações para pensarmos o atual momento da pesquisa. Conjuntamente, foi mapeado o estado da arte em relação as produções desse campo nos últimos anos, apresentando estudos de pesquisadores sobre o Ensino de História na pandemia e de relatórios do INEP, IPEA, OMS, UNICEF e OCDE. Por fim, são apresentadas pesquisas sobre o uso das TDIC na educação e no Ensino de História durante a covid-19 no Brasil, estudos que levantaram a capacitação dos docentes e a disponibilidade de internet, computadores e celulares nas residências brasileiras. A força econômica das *Big Techs* e seus interesses em desenvolver o ensino remoto por meio de suas plataformas educacionais – que foram oferecidas sem custo para os estados e municípios.

No capítulo II, intitulado “O Ensino de História no Colégio Militar de Campo Grande”, é realizada uma breve explanação sobre a origem do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), sua organização, particularidades e currículo. É discutido o que aconteceu com as aulas de História no ano de 2020, a forma como o ensino passou a ser desenvolvido no CMCG, devido à pandemia. Além disso, tem-se o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma plataforma de ensino que o colégio utilizava desde 2018, bem como a forma e quando ocorreu a transformação do ensino presencial para o remoto emergencial, que a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) considerou como ensino à distância (Araújo, 2021, p. 30 e 79). É apresentado, ainda, como se desenvolveram as aulas, quais foram as TDIC utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, como foi a participação dos alunos nas aulas on-line, o processo de avaliação durante o ensino remoto e quais foram os resultados desse processo de ensino-aprendizagem.

O CMCG foi a primeira escola do estado a iniciar as aulas na modalidade de ensino híbrido em outubro de 2020, após fazer as adaptações necessárias para garantir a biossegurança e o distanciamento social entre os alunos dentro de sala de aula. No início de 2021, as aulas começaram na modalidade híbrida, com um período de revisão do conteúdo didático do ano anterior e uma avaliação presencial ao término da revisão. Uma parcela dos discentes e docentes permaneceram no ERE, pois pertenciam ao grupo de risco da covid-19.

---

<sup>7</sup> A Bailarina da Morte: a gripe espanhola no Brasil (Schwarcz; Starling, 2020) descreve a pandemia do vírus influenza em diversas cidades do Brasil, mas também não debate como ocorreu o Ensino de História.

Em junho de 2021, o CMCG retornava suas aulas com o ensino 100% presencial, mesmo com as restrições sanitárias.

O terceiro ano da pandemia marcou o fim das restrições sanitárias em Campo Grande. A “normalidade” do ensino após a vacinação. Porém, o Ensino de História do 1º Ano do CMCG passava por novas transformações. Dessa vez, não eram mais as restrições sanitárias, mas a implantação do projeto piloto de digitalização da sala de aula e do uso do livro didático digital. Nesse capítulo, são mostrados alguns dados referentes ao uso do livro digital em sala de aula e o resultado “mensurável” da aprendizagem do Ensino de História em relação as notas escolares dos discentes em 2022. São, também, apresentados os índices de evasão escolar e de reprovação do 1º Ano do CMCG durante a pandemia, os resultados das avaliações dos alunos do colégio no ENEM e no SAEB antes e durante o período da covid-19.

O terceiro e último capítulo diz respeito à apresentação do produto. Nesse caso, foi desenvolvido um tutorial destinado aos docentes da Educação Básica para criação de um AVA na plataforma educacional MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, em português Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) e um tutorial para elaboração de um site para o Ensino de História, que pode ser desenvolvido pelo docente de forma gratuita. O fato de a maioria das escolas públicas federais, estaduais e municipais adotarem as plataformas educacionais das *Big Techs* gerou um grave problema de dependência do ensino nacional as plataformas estrangeiras. Nota-se, portanto, um descaso por parte dos governantes e das universidades públicas que deixaram de investir no desenvolvimento de *softwares* educacionais para adotarem as soluções prontas disponíveis no mercado.

O MOODLE é uma plataforma educacional com código-fonte aberto, que proporciona maior segurança ao usuário, além de ser gratuita. A plataforma educacional atende às demandas do ensino, entretanto foi pouco utilizada pelas escolas e universidades públicas brasileiras durante a pandemia. O triste legado da covid-19 não pode ser esquecido, todas as escolas precisam desenvolver e manter ativo um AVA, uma plataforma de ensino que seja fácil de programar, uma solução que está disponível para desenvolver o ensino remoto a baixo custo. A desigualdade social foi/é o maior entrave para desenvolver o ensino remoto universal, como exposto no capítulo I.

Dessa forma, o presente trabalho não busca esgotar as possibilidades sobre o tema, tanto quanto do próprio objeto em si, mas justamente contribuir com algumas possibilidades sobre uma problemática que ainda está se codificando a cada pesquisa posta, a cada

documento analisado e no aprofundamento das relações referentes à produção do conhecimento histórico no Ensino de História.

## CAPÍTULO I

### 1. ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar (Fonseca; Silva, 2007, p. 14)

#### 1.1. PANDEMIA E TEMPO PRESENTE NOS CAMINHOS DO ENSINO NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO.

O período de 2020 a 2022 marcou, para muitos historiadores, um daqueles momentos que aglutinam, aos olhos da análise histórica, uma maneira para compreender os plurais desdobramentos numa infinidade de campos. A pandemia introduziu um novo vírus, que foi denominado de SARS-CoV-2, do qual a transmissão acontece através do contato, em que o vírus entra no organismo pelas vias respiratórias, causando uma síndrome respiratória aguda grave (SRAG) – cuja doença foi chamada de covid-19. Mesmo com os avanços tecnológicos e farmacêuticos, não foi possível conter a propagação do vírus – de fácil transmissão e grande letalidade –, que foi responsável pela morte de cerca de 14,9 milhões de pessoas em todo mundo, entre 2020 e 2021 (OMS, 2022). Tragédia sanitária que afetou todas as esferas da sociedade por mais de três anos, foi uma pandemia em escala global que permaneceu em curso até 05/05/2023, quando a OMS decretou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à covid-19 (OMS, 2023<sup>8</sup>).

O novo coronavírus (n-CoV), também chamado de 2019-nCoV, ou simplesmente a covid-19, foi notificado como epidemia pela OMS em dezembro de 2019, após um surto em Wuhan na China. O vírus é responsável por uma doença respiratória grave, que levou a OMS a elevar o grau de risco de contaminação e a decretar que a covid-19 era uma pandemia global em 11/03/2020. O então novo vírus tinha/tem grande capacidade de adaptação e mutação, tanto que a OMS notificou até 26/11/2021, cinco variantes do coronavírus: *Alfa*, *Beta*, *Gama*, *Delta* e *Ômicron* (OPAS, 2021).

A historiografia mostra que as pandemias foram contaminações cíclicas que, por diversas vezes, atingiram diferentes povos e civilizações ao longo do tempo, causando pânico

---

<sup>8</sup> Fonte: < <https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19> > Acesso em 22/05/2023.

e incertezas naquelas sociedades. A pandemia da covid-19 não foi a primeira e, provavelmente, não será a última a atingir a humanidade. Desde a Antiguidade Clássica, há relatos históricos de calamidades pandêmicas que assolaram as civilizações e deixaram sequelas profundas, mudando seu modo de vida e alterando por completo seus “horizontes de expectativas”:

Dizem que a doença começou na Etiópia, além do Egito, e depois desceu para o Egito e para a Líbia, alastrando-se pelos outros territórios do Rei. Subitamente ela caiu sobre a cidade de Atenas, atacando primeiro os habitantes do Pireu, de tal forma que a população local chegou a acusar os peloponésios de haverem posto veneno em suas cisternas (não havia ainda fontes públicas lá). Depois atingiu também a cidade alta e a partir daí a mortandade se tornou muito maior. Médicos e leigos, cada um de acordo com sua opinião pessoal, todos falavam sobre sua origem provável e apontavam causas que, segundo pensavam, teriam podido produzir um desvio tão grande nas condições normais de vida; descreverei a maneira de ocorrência da doença, detalhando-lhe os sintomas, de tal modo que, estudando-os, alguém mais habilitado por seu conhecimento prévio não deixe de reconhecê-la se algum dia ela voltar a manifestar-se, pois eu mesmo contraí o mal e vi outros sofrendo dele (Tucídides, 2001, p. 115).

A peste de Atenas, ou a febre do Nilo, foi uma pandemia que dizimou um terço da população de Atenas – cerca de 100.000 pessoas –, entre 430 e 427 a.C. A peste começou no segundo ano da Guerra do Peloponeso. O historiador Tucídides<sup>9</sup> testemunhou e produziu os únicos relatos escritos, ainda existentes, sobre a doença, que atingiu a pólis em dois surtos distintos, sem que os médicos soubessem o que fazer para tratar dos doentes. Conforme relatou, “o mal nunca atacava a mesma pessoa duas vezes” (Tucídides, 2001, p. 117). O historiador ateniense descreveu que os sobreviventes da doença adquiriam imunidade, além de relatar os sintomas da peste de Atenas e o que acontecia com as vítimas. Ao descrever a peste, que foi uma doença local, Tucídides registrava, também, sobre o seu tempo. Escrevia sobre a sua pólis no século IV a.C., relatando aquele momento histórico do mundo grego (Dosse, 2012, p. 7). Hoje, os relatos de Tucídides sobre a “História da Guerra do Peloponeso” são as maiores e mais importantes fontes históricas sobre o conflito.

A pandemia da covid-19 e seus efeitos no Ensino de História precisam ser registrados. Essa História do Tempo Presente (HTP) precisa ser escrita por historiadores, assim como a História Local da crise sanitária e seus efeitos sobre o Ensino de História.

---

<sup>9</sup> Tucídides (460 a.C. a 400 a.C.) nasceu em Atenas durante “o século de Ouro de Péricles”, foi eleito estrategista e comandou tropas atenienses durante a Guerra do Peloponeso (431 a.C. a 404 a.C.). Tucídides era historiador e escreveu a “História da Guerra do Peloponeso”, ele foi contaminado pela peste e sobreviveu a doença.

A Peste Antonina<sup>10</sup> foi uma pandemia que atingiu o Império Romano e ajudou a enfraquecê-lo, causando a morte de dois imperadores. Outra pandemia que atingiu Roma na Antiguidade foi a Peste de Cipriano<sup>11</sup>, que ocorreu durante o período da Anarquia Militar (235 a 284) – quando iniciava a decadência do Império Romano. Os livros didáticos pouco falam dessas duas pandemias que atingiram Roma, as quais ajudaram a aumentar a crise que levou à fragmentação e à queda do Império Romano do Ocidente. Não existem registros dos efeitos dessas pandemias na educação romana, pois era restrita à elite senatorial. A fase inicial do ensino era doméstica, ministrada por tutores (Lemos, 2016, p. 60). Nas grandes cidades do Império Romano, existiam escolas que ensinavam a oratória e a retórica para os filhos da elite.

A peste negra<sup>12</sup>, como ficou conhecida a pandemia da peste bubônica, matou um terço da população da Europa entre 1347 e 1353 (Delumeau, 1989, p. 107). Essa foi a peste mais narrada da Idade da Média. O medo causado pela peste negra se perpetuou na memória da civilização europeia, sendo considerada uma das piores pandemias da História (Delumeau, 1989, p. 107; Garay, 2022). A letalidade da peste enfraqueceu o feudalismo e a crise econômica que a seguiu desestruturou a sociedade estamental vigente. A abertura do livro *Decameron* (Boccaccio, 2013) narra a mortalidade da peste em Florença, seus efeitos e o desespero da população com a doença – que tinha uma alta taxa de letalidade<sup>13</sup>. Não é intenção analisar, nesta dissertação, as causas e consequências da peste do século XIV, pois o objeto desta pesquisa é o Ensino de História e seus desdobramentos durante a pandemia da covid-19. Por esse motivo, julga-se importante citar alguns fatos relativos daquela pandemia:

---

<sup>10</sup> A Peste Antonina recebeu este nome porque seu surto ocorreu durante a dinastia Antonina, nos anos de 165 a 180, e foi responsável pela morte dos imperadores Antônio Pio e Marco Aurélio. O médico e filósofo Claudio Galeno descreveu a peste e segundo seus relatos vitimou cerca 1/4 da população da cidade de Roma. A ciência moderna descobriu que a peste Antonina foi uma pandemia de varíola hemorrágica.

<sup>11</sup> A peste recebeu o nome Cipriano, que era bispo de Cartago, porque ele condenava os romanos pelas perseguições aos cristãos e alegava que Deus os castigaria por isso. A peste de Cipriano atingiu o Império Romano entre 250 e 271, foi responsável pela morte do imperador Claudio II em 270. A peste foi provavelmente um surto de varíola ou sarampo que devastou a cidade de Roma.

<sup>12</sup> Estimasse que a Peste Negra tenha matado cerca de 50 milhões de pessoas na Europa entre 1347 e 1353. A peste bubônica é transmitida pela bactéria *Yersinia Pestis*, que fica hospedada nas pulgas dos ratos. A peste bubônica não era uma doença nova na Europa Ocidental do século XIV, pois ela atingiu o continente em 541, na chamada Peste de Justiniano, que foi trazida pelas tropas bizantinas para a Itália. A Peste de Justiniano circulou pela Europa Medieval por quase 200 anos, acelerou o processo de ruralização e vitimou cerca de 25% da população da Itália e da Grécia (Taveira, 2002).

<sup>13</sup> A OMS informa que a taxa de letalidade – número de pessoas contaminadas que morrem por causa da doença – da peste bubônica sem o devido tratamento chega a 90%, mas com tratamento médico/farmacológico a taxa diminui para 10%. A taxa de letalidade do SARS-CoV-2 é de 2,9%. No Brasil o Ministério da Saúde informa que a taxa de letalidade da covid-19 é de 1,9%, menor que a média mundial.

A volta de 1350, o cancelário e os mestres de Oxford declararam ao rei que a universidade ficara arruinada com a Peste Negra. Segundo petição dos estudantes de Avignon ao Papa Inocêncio VI em 1361, o seu estudo estava privado de aulas e desprovido de pessoal docente, doutores, licenciados, bacharéis e estudantes [...] antes da Peste Negra, havia guerras, disputas e polêmicas que continuaram a assolar as escolas. No entanto, é só depois de 1348, nas gerações posteriores à Peste Negra, que choveram testemunhos de todos os lados a respeito da decadência das universidades, das deficiências dos mestres e da ameaçadora extinção do saber (Nunes, 2018, p. 24).

Trazendo o debate para um contexto mais próximo do atual, a gripe espanhola – o vírus *influenza* ou H1N1 – foi a maior pandemia do século XX (Filho, 2020, p. 7). Os soldados que lutaram na Grande Guerra levaram o vírus H1N1 para a Europa, em 1918, que encontrou, nas péssimas condições sanitárias das trincheiras, o local ideal para sua proliferação, vitimando milhões de pessoas (Ibidem, p. 5). A covid-19 também se disseminou por meio da circulação de pessoas pelo mundo, pois cerca de 30 milhões de turistas estrangeiros visitaram a China em 2019. Por outro lado, cerca de 155 milhões de chineses realizaram viagens internacionais<sup>14</sup> no mesmo período (China, 2020).

A doença começa como tipo comum de gripe, mas os doentes desenvolvem rapidamente o tipo mais viscoso de pneumonia jamais visto. Duas horas após darem entrada no hospital, têm manchas castanho-avermelhadas nas maçãs do rosto e algumas horas mais tarde pode-se começar a ver a cianose estendendo-se por toda a face a partir das orelhas, até que se torna difícil distinguir o homem negro do branco. A morte chega em poucas horas e acontece simplesmente como uma falta de ar, até que morrem sufocados. É horrível. Pode-se ficar olhando um, dois ou 20 homens morrerem, mas ver esses pobres-diabos sendo abatidos como moscas deixa qualquer um exasperado (British Medical Journal, 1918 *apud* Câmara Filho, 2020).

Os países que participavam da 1ª Guerra Mundial censuravam as notícias sobre a pandemia da época. Como a Espanha permaneceu neutra durante a guerra e passou a divulgar informações sobre a pandemia, o vírus *Influenza* passou a ser chamado de gripe espanhola, ou simplesmente “hespanhola” (Neufeld, 2020, p. 214; Filho, 2020, p. 5; Costa, 2020, p. 29). Os governos dos países beligerantes não informavam a gravidade da doença, pois temiam prejudicar o esforço de guerra e causar mais pânico na população. O historiador britânico Eric Hobsbawm escreveu o livro “Era dos Extremos” (1995), no qual descreve com detalhes os acontecimentos da 1ª Guerra Mundial, porém, nessa mesma obra, não escreveu coisa alguma sobre a gripe espanhola – que matou mais pessoas que a própria guerra<sup>15</sup>. A pandemia de H1N1 foi a primeira pandemia global. Ela atingiu os cinco continentes, contaminou cerca de

<sup>14</sup> Xinhuanet é uma emissora estatal chinesa que publicou que 155 milhões de chineses viajaram em 2019. Disponível em: < [http://portuguese.xinhuanet.com/2020-11/12/c\\_139510471.htm](http://portuguese.xinhuanet.com/2020-11/12/c_139510471.htm) > Acesso em 10/11/2022.

<sup>15</sup> A 1ª Guerra Mundial foi responsável pela morte de 10 milhões de pessoas (Hobsbawm, 1995, p. 56).

um quarto da população mundial<sup>16</sup> e vitimou entre 40 e 100 milhões pessoas (Neufeld, 2020, p. 213; Costa, 2020, p. 27).

Mas, se na análise do contexto histórico a gripe espanhola não ganhou a dimensão necessária, ficando mais restrita aos especialistas em saúde, mesmo entre os historiadores, é correto assinalar que as transformações que afetaram a forma como o mundo seguiu na década de 1920, teve muito a ver com o estrago causado por essa que se tornou a maior pandemia do século XX. Caso aplicássemos o percentual de mortos pela gripe espanhola em uma projeção para os dias de hoje, e possíveis vítimas da Covid-19, o quantitativo de mortos seriam de cerca de 200 milhões de pessoas (Filho, 2020, p. 7).

Há registros de ocorrência de três surtos do vírus *Influenza*: o primeiro em março de 1918, considerado mais leve; o segundo em agosto de 1918, o mais mortal; e o terceiro entre fevereiro e maio de 1919, que atingiu a Oceania, levado pelos soldados que voltavam para casa depois da guerra (Ribeiro, 2020, p. 91). A grande circulação de soldados e a falta de informação sobre o vírus H1N1 tornaram a “espanhola” uma pandemia global. Quando comparada com a covid-19, no lugar da guerra<sup>17</sup>, tem-se os interesses econômicos das grandes corporações e, no lugar da censura dos países beligerantes de 1918, há a presença das *Fake News* e do negacionismo.

A gripe espanhola chegou ao Brasil, em 09/09/1918, a bordo do navio inglês Demerara, que saiu da Inglaterra fazendo escalas em Lisboa e Dakar. Ao chegar ao país, atracou nos portos de Recife, Salvador e Rio de Janeiro (Neufeld, 2020, p. 214). Os passageiros e tripulantes do Demerara estavam infectados com o H1N1. Não houve uma quarentena para isolar os doentes e o vírus *influenza* se espalhou rapidamente pelo Brasil, do litoral para o interior, contaminando cerca de 30% da população, e criando um grande caos sanitário (Ribeiro, 2020, p. 92). A taxa de letalidade da pandemia de H1N1 era de 10% dos contaminados. Estima-se que o vírus *Influenza* vitimou entre 35.000 e 300.000 pessoas no país<sup>18</sup> (Neufeld, 2020, p. 214; Filho, 2020, p. 8; Costa, 2020, p. 27). Entre as vítimas da pandemia no Brasil, estava o presidente eleito Rodrigues Alves. O vice-presidente Delfim Moreira tomou posse como presidente interino em novembro de 1918 e determinou o término do ano letivo com a aprovação automática de todos os estudantes, conforme o seguinte decreto:

---

<sup>16</sup> A OMS estima que a população mundial tinha cerca de 2 bilhões de pessoas em 1918, e que cerca de 500 milhões foram contaminados pelo vírus *Influenza*.

<sup>17</sup> Na pesquisa não irei abordar a guerra entre Rússia e Ucrânia, que começou em 24/02/2022, durante a pandemia e que agravou ainda mais a crise econômica gerada pela covid-19.

<sup>18</sup> O médico Paulo Murilo Neufeld (2020, p. 214) informou que a gripe espanhola pode ter matado até 300.000 pessoas no Brasil, pois a maioria da população vivia no campo e não existia um serviço de assistência médica pública para contabilizar os casos de H1N1 e seus óbitos.

Decreto Lei nº 3.630 do Presidente da República de 1918.

Declara promovidos ao anno ou série immediatamente superior áquelle em que estiverem matriculados todos os alumnos das escolas superiores ou faculdades officiaes, Collegio Pedro II e militares, bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos a fiscalização.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil:

Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a resolução seguinte:

Art. 1º Ficam promovidos, independente de exames, ao anno ou série immediatamente superior áquelle em que se acharem matriculados nas escolas ou faculdades officiaes de quaesquer ministerios, nas escolas militares de mar e terra, na Escola Nacional de Bellas-Artes, no Instituto Nacional de Musica, no Instituto Benjamin Constant, no Collegio Pedro II e nos collegios militares e bem assim nos estabelecimentos de ensino a esses equiparados ou já sujeitos a fiscalização e na Academia de Commercio desta Capital, os respectivos alumnos, considerando inexistentes quaesquer exames prestados de outubro em deante até esta data (Brasil, 1918).

A gripe espanhola foi a primeira pandemia a nível nacional, marcando a memória da população brasileira no início do século XX (Neufeld, 2020, p. 214; Costa, 2020, p. 29). Na educação, a crise sanitária obrigou o governo federal a editar um decreto aprovando todos os estudantes, em 1918. Não existia órgão federal algum responsável pela saúde pública; cada Estado tinha sua própria Constituição e era responsável por sua política de saúde<sup>19</sup> e educação. Os estados e municípios decretaram quarentena em 1918, com isolamento social para evitar contaminação com o vírus H1N1. Assim, a população foi obrigada a utilizar máscaras nos transportes públicos, proibiram o funcionamento dos comércios, das indústrias, das repartições públicas, dos cafés, dos cinemas, das escolas e das igrejas (Abrão, 2009, p. 96; Neufeld, 2020, p. 215). O ensino de História não existia como práxis escolar no Brasil de 1918, pois vigorava a reforma escolar positivista de Benjamin Constant (Brasil, 1890). O protocolo de contenção adotado para a covid-19 foi muito parecido com o que foi utilizado durante a gripe espanhola: isolamento social, uso de máscaras e *lockdowns* (Filho, 2020, p. 8).

O governo federal contratou, em 1918, o cientista e sanitarista Carlos Chagas para organizar cinco hospitais de emergência e vinte e sete centros de atendimento médico na cidade do Rio de Janeiro, que vivia um caos sanitário, no qual foram registrados cerca de 15.000 mortos (Neufeld, 2020, p. 214). Na cidade de São Paulo, dois terços da população foram contaminadas pelo vírus H1N1 e foram registrados 5.429 mortos (Salvadori, 2020; Costa, 2020, p. 27). A contaminação e a letalidade do vírus *Influenza* diminuíram, em dezembro de 1918, e as autoridades consideraram que a pandemia estava sob controle (Duarte, 2009, p. 69).

---

<sup>19</sup> A Constituição de 1891 não faz referência a saúde pública. Cabia aos Estados legislarem em suas constituições sobre a saúde pública, como fez São Paulo com o Código Sanitário de 1917.

O Sistema Único de Saúde (SUS) não estava preparado para atender a alta demanda por internações pela covid-19, em 2020. Por isso, centenas de hospitais de campanha foram construídos para atender as pessoas infectadas. O vírus SARS-CoV-2 apresentou diversas mutações, como a cepa original chinesa, a variante Delta e a *Ômicron*, entre outras, que tornaram o controle da pandemia muito difícil. Mesmo após a vacinação em massa da população, em 2021, a propagação do vírus continua ocorrendo em 2024.

Alguns comerciantes, por sua vez, estavam atentos às possibilidades de especulação propiciadas pela catástrofe. O limão, o quinino e o frango, artigos essenciais para o tratamento dos enfermos, atingiram preços exorbitantes (Abrão, 2009, p. 95).

A medicina e a indústria farmacêutica evoluíram muito no último século, entretanto, mesmo com todo desenvolvimento científico, não foi possível evitar a crise sanitária, a qual colapsou o SUS em 2020. O Brasil teve 36.331.281 pessoas contaminadas pela covid-19 e 693.853 mortes até 31/12/2022 (Coronavírus Brasil, 2023). Em Mato Grosso do Sul, foram notificados 590.660 casos da doença, com 10.886 óbitos, até a mesma data (Idem). A saúde pública brasileira continuava despreparada para enfrentar uma pandemia. Da mesma forma que ocorreu em 1918, o SUS não acompanhou o crescimento populacional, pelo contrário, ocorreu a diminuição de cerca de 10% do número de leitos hospitalares na última década<sup>20</sup>.

O vírus *influenza* (H1N1) foi acompanhado de uma vasta bibliografia, tanto no Brasil quanto no exterior, com centenas de artigos científicos, dissertações e teses sobre a gripe, mas deixaram um hiato sobre a educação e o ensino de História (Silva; F. Silva, 2021, p. 4). O governo de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930, unindo duas políticas públicas vitais para o desenvolvimento da nação. A criação do ministério – com dupla finalidade – foi um avanço, pois a Constituição de 1891 – que estava em vigor – não previa que a saúde pública fosse obrigação do governo federal. Os artigos 5º e 10º da Constituição de 1934 previam que a educação e a saúde passariam a ser responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e os municípios.

Os meios de comunicação passaram por diversas transformações ao longo do século XX. Na época da gripe espanhola, apenas a imprensa escrita existia no país (jornais e revistas). Devido à alta taxa de analfabetismo da população<sup>21</sup> e à falta de conhecimento científico sobre o vírus *influenza*, muitos acreditavam em notícias falsas. Alguns achavam que a gripe era benigna, outros acreditavam em tratamentos ineficazes como o uso do fumo ou o

---

<sup>20</sup> A rede pública de saúde tinha 344.573 leitos hospitalares em 2008, o número diminuiu para 303.185 em 2018, no mesmo período a população brasileira cresceu de 192,7 milhões para 210,2 milhões. (Agência Brasil, 2018).

<sup>21</sup> Segundo os dados do Recenseamento Geral de 1920, 71,2% da população brasileira era analfabeta (Fonte: IGBE, 1940, v. IV, 4ª parte).

consumo exagerado de quinino – cuja intoxicação poderia levar à óbito. Alguns médicos diziam que, para evitar a contaminação com a gripe espanhola, bastava beber caipirinha e comer canja de galinha (Westin, 2020, p. 9).

Fazendo um paralelo entre os dois períodos, em relação à cobertura midiática, o rádio chegou ao Brasil em 1922, pós-pandemia, mas só começaria a ser utilizado como meio de comunicação de maior amplitude a partir da década de 1930, quando Vargas criou a Rádio Nacional, em 1936, e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939. A televisão chegaria ao Brasil anos depois, na década de 1950, em algumas capitais, sendo restrita às elites. No entanto, popularizou-se na década de 1970, quando passou a ser o maior meio de comunicação.

Entende-se que a dinamização desses canais de comunicação fez com que o rádio e a televisão ampliassem a circulação de notícias, como um importante campo nas relações de poder, não somente junto ao estado, mas também para determinados grupos privados. Com o advento da internet, em 1993, essa dinâmica foi gradualmente alterada, dando margem a novos espaços descentralizados de debate, entre diálogos democráticos e aqueles que ameaçam a própria democracia – dando margem à propagação do que se denomina *Fake News*, carregadas de negacionismo e intolerância, as quais foram e são responsáveis por diversos atos de violência e obscurantismo.

Em relação ao espaço desta análise, a crise sanitária causada pelo vírus SARS-CoV-2 levou o governador de Mato Grosso do Sul a determinar o fechamento das escolas estaduais, em 17/03/2020, mediante o Decreto-Lei nº 15.391, de 16/03/2020. O Decreto-Lei nº 15.396, de 19/03/2020, estabeleceu a emergência sanitária em todo estado, devido à pandemia da covid-19. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) homologou a Portaria nº 343, de 17/03/2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais em andamento por aulas que utilizassem TIC e outros meios remotos durante o período de emergência sanitária.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) publicou a Resolução nº 3.745, de 19/03/2020, a qual definiu como seria realizado o ensino nas escolas fechadas durante a crise sanitária. O fechamento das escolas estaduais alterou as práticas de ensino de aproximadamente 210.000 alunos matriculados, nas 346 unidades de ensino da SED/MS (INEP, 2020, p. 52). As prefeituras seguiram a determinação do estado e paralisaram as aulas das redes municipais de ensino, na tentativa de conter a propagação do novo coronavírus. As escolas particulares de todo o estado também suspenderam as aulas presenciais por tempo indeterminado. O Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) seguiu as determinações federais e estaduais e suspendeu as aulas presenciais a contar de 18/03/2020.

A realidade dos alunos das escolas públicas e privadas são completamente diferentes, tanto nos aspectos sociais quanto econômicos ou culturais. As escolas públicas dependem de recursos do orçamento e devem seguir os princípios constitucionais<sup>22</sup> (Brasil, 1988) e da Lei de Licitações e Contratos<sup>23</sup> (Brasil, 1993). As escolas particulares funcionam por meio de recursos próprios, oriundos das mensalidades escolares. Assim, tinham liberdade e autonomia para adquirir qualquer material necessário para o desenvolvimento do ensino remoto on-line.

Segundo Eliza Ribas Gracindo (2021, p. 6), “os estudos mostram que, nas primeiras semanas, algumas escolas da rede privada já adentraram à modalidade de Ensino Remoto, aumentando o trabalho pedagógico”. Logo, parte dos sistemas de ensino privado adquiriu, em pouco tempo, equipamentos eletrônicos para filmagem e gravação, plataformas educacionais, com canais próprios ou alugados para transmissão das aulas, passando por um curto período de transição, entre a interrupção do ensino presencial e o início do ensino remoto.

A realidade das escolas públicas era muito diferente, pois elas não dispunham de recursos imediatos para adquirirem meios de TIC para gravação e transmissão das aulas. Eram obrigadas a seguir a formalidade administrativa dos longos e demorados processos licitatórios. O arcabouço jurídico que foi elaborado para o enfrentamento da pandemia dispensava de licitações as compras de equipamentos médicos e medicamentos, mas as aquisições de materiais para o ensino seguiram o trâmite burocrático regular. A crise sanitária que surgiu em 2020 não foi considerada, pelo poder público, uma crise educacional (Paula; Coelho, 2021, p. 1). A saúde era a prioridade, já a educação, em tempos de covid-19, poderia esperar, como visto nos itens 2 e 3 deste capítulo.

O CMCG utilizava o seu próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desde 2018 e todos os discentes e docentes estavam cadastrados na plataforma educacional do colégio. A DEPA determinou, em 2016, que cada colégio militar desenvolvesse um AVA na plataforma educacional de *software* livre MOODLE, com a finalidade de disponibilizar todo conteúdo ministrado em sala de aula na internet, para permitir que os discentes com problemas de saúde, impossibilitados de comparecer às aulas, tivessem acesso ao conteúdo didático de forma remota pelo AVA<sup>24</sup>. As aulas de História eram postadas semanalmente no AVA do colégio, para acesso e consulta de todos os alunos. Quando a pandemia teve início

---

<sup>22</sup> Artigo 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Brasil, 1988).

<sup>23</sup> Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui as normas para licitações e contratos da Administração Pública da União, dos Estados e dos Municípios.

<sup>24</sup> < [www.ava.cmcg.eb.mil.br](http://www.ava.cmcg.eb.mil.br) >

em 2020, o CMCG possuía uma plataforma educacional operacional e ativa – fato esse que possibilitou o início do ERE em 23/03/2020, como abordado no item 2.2.

Os pesquisadores Marcelo Rosa e Tiago Duque analisaram a educação durante a pandemia em Mato Grosso do Sul, em que relataram suas experiências com alunos do mestrado da UFMS de Campo Grande. Um universo de discentes completamente diferente da Educação Básica, são profissionais da educação cursando uma pós-graduação, que possuem TIC com acesso à internet para participar das aulas. O lugar pedagógico e o lugar do corpo nas aulas remotas se misturam. A simbiose da vida profissional com a vida privada, as aulas gravadas em casa pelo *Google Meet* revelavam particularidades dos professores e dos alunos que permaneciam ocultas na sala de aula (Rosa; Duque, 2022, p. 815 e 817). Para os dois pesquisadores, o ensino na pandemia foi proveitoso, inovador e incentivador, não relatam perdas de aprendizagem com os alunos do mestrado. Entretanto, não se pode comparar o ERE desenvolvido por estudantes da pós-graduação com o dos alunos da Educação Básica.

Ananda de Souza Mendes (2023) descreve o ERE em uma escola municipal do Ensino Fundamental I, na cidade de Corumbá-MS, e apresenta os meios disponíveis e utilizados na Educação Básica, entrevista professores e analisa o trabalho dos docentes sob o prisma da capacidade de superação, dos mecanismos de autossuperação e dos sentimentos dos professores naquele momento pandêmico. Mendes entrevistou onze professores da referida escola pública. Os docentes relataram que as TIC aumentaram sua carga horária de trabalho, pois tinham que responder, com frequência, e-mails e mensagens via WhatsApp – que ultrapassavam as 40 horas semanais. Os(as) professores(as) relataram a falta de computadores e de internet na escola para desenvolver o ensino remoto emergencial (Cecílio; Reis, 2016 apud Mendes, 2023). Devido à vulnerabilidade social das famílias, apenas 60% dos alunos faziam os trabalhos propostos regularmente, os demais não davam retorno das atividades. Os docentes afirmaram que ocorreu pouca interação com os alunos, pois o contato na maioria das vezes era com os pais/responsáveis que, em alguns casos, faziam as atividades para os filhos.

Segundo Mendes (2023), a volta às aulas demonstrou uma grande defasagem na aprendizagem e um aumento da ansiedade por parte dos alunos que, ao longo de dois anos, “desaprenderam” a estudar. A ansiedade também atingiu os docentes, os quais foram incumbidos pelo poder público municipal de recuperar os dois anos de defasagem escolar, adaptar o currículo para revisar conteúdo escolar de 2020 a 2022 (Mendes, 2023, p. 88-89). A ansiedade e a dispersão também estiveram presentes na volta às aulas híbridas e presenciais de História do CMCG, como exposto no item 2.2. A pesquisa de Mendes apresenta a realidade de uma escola do interior do estado do Ensino Fundamental I, por outro lado, o

artigo de Marcelo Rosa e Tiago Duque (2022) avalia a aprendizagem em um curso de mestrado da UFMS em Campo Grande – dois universos completamente diferentes de discentes.

O ensino remoto emergencial não foi democrático e inclusivo, desconstruindo algumas teorias e afirmações que o EaD poderia resolver as mazelas da educação brasileira (Corrêa, 2005, p. 16). Antes da pandemia, alguns pesquisadores, como Juliane Corrêa (2005), Sérgio Vasconcelos (2005) e Lucineia Alves (2011), defendiam que o EaD seria a solução para democratizar o ensino no Brasil, como destaca-se no item 1.3 deste capítulo.

As práticas e experiências ocorridas ao longo do contexto analisado nesta pesquisa deixam claro que a oferta de um sistema de saúde e educação de qualidade deve fazer parte da política de Estado e não pode sucumbir às políticas pontuais dos governos, que podem ser alteradas com os processos eleitorais (Pimentel, 2017, p. 38). A falta de uma política de Estado preocupada em melhorar a qualidade da Educação e da Saúde Pública marcou e continua marcando o Ensino de História, a História da Educação e da Saúde Pública no Brasil. Como exemplo, cita-se o Marco Legal do Saneamento Básico<sup>25</sup>, que foi aprovado por parte dos deputados federais em 2020, porém alguns políticos acham que investir em saúde pública – saneamento básico – e garantir a preservação do meio ambiente não é investimento.

A falta de investimentos, os desvios de verbas públicas, a falta de planejamento e o abandono dos projetos são os maiores exemplos da lacuna de uma política de Estado voltada para a educação e para a saúde pública. A educação é a melhor forma de resolver as mazelas de uma nação, pois ela liberta e constrói o cidadão (Freire, 1974). No entanto, os governos – federal, estadual e municipal – insistem em não investir o que está previsto em educação<sup>26</sup>.

Pensar essa problemática e as mudanças nas práticas educacionais ocorridas durante o recente período pandêmico não anula toda trajetória sintomática que preexistia. Ao contrário, nesse processo, a pandemia revelou contradições, desigualdades e lacunas que eram imperceptíveis no ensino presencial. A Educação Básica sempre teve problemas, mesmo antes da pandemia, com grandes e graves desigualdades regionais. Mesmo nos estados considerados mais desenvolvidos, como nas regiões Sudeste e Sul, também existem déficits educacionais.

---

<sup>25</sup> A Lei nº 14.026, de 14/07/2020, o Marco Legal do Saneamento Básico foi aprovado por apenas 276 deputados. O marco legal visa garantir água potável e tratamento de esgoto para todos os brasileiros, pois 15,8% da população não tem acesso a água tratada e encanada e outros 44,2% não tem coleta de esgoto em suas residências. A falta de tratamento de água levou a internação de 130.000 brasileiros em 2021 (Disponível em: < <https://tratabrasil.org.br/> > Acesso em 10/03/2022).

<sup>26</sup> A artigo 212 de Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) determina que a União deve investir 18% da sua arrecadação anual de impostos em Educação, e que os Estados e Municípios devem investir 25% do que arrecadam anualmente.

O Brasil investe anualmente cerca de U\$ 3.866,00 por aluno da Educação Básica, segundo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2018, enquanto os vinte países membros da organização gastam cerca de U\$ 11.560,00 (OCDE, 2018). Essa diferença de investimento na Educação Básica está diretamente ligada aos baixos resultados dos alunos brasileiros nos processos de avaliação internacional, como é o caso do PISA (*Programme for International Student Assessment*, cuja tradução é Programa Internacional para Avaliação de Alunos), que é realizado a cada três anos pela OCDE. Por outro lado, a diferença de investimento em relação ao Ensino Superior é menor, o Brasil investe cerca de U\$ 14.202,00 por aluno, enquanto nos países membros da OCDE o valor é de U\$ 16.100,00 (OCDE, 2018).

**Tabela 1 – Relatório do PISA de 2018**

<b>País</b>	<b>Gastos do PIB (%)</b>	<b>Nota do PISA</b>
Chile	5,4%	438
Uruguai	4,8%	424
Colômbia	4,5%	405
Peru	3,7%	402
<b>Brasil</b>	<b>6,2%</b>	<b>400</b>
Argentina	5,5%	395

(PISA, 2018)

O processo de globalização levou a UNESCO e a OCDE a desenvolverem campanhas e programas de incentivo a universalização da educação nos países em desenvolvimento, no qual começaram a monitorar os gastos públicos – investimentos – com a educação e a financiar programas internacionais de apoio ao ensino (Trojan, 2010, p. 56-57). Os objetivos da OCDE e da UNESCO não são apenas universalizar a Educação Básica ou melhorar a qualidade do ensino, o interesse dessas organizações é formar mão de obra com capacidades limitadas, para atender aos interesses do mercado neoliberal e globalizado, no qual os países do Sul Global são explorados pelos conglomerados financeiros do Norte (Trojan, 2010, p. 72).

**Tabela 2 – Relatório Global de Gastos com Educação do PNB (%)**

<b>Países</b>	<b>1998</b>	<b>2005</b>
Chile	3,8%	3,8%
Uruguai	2,6%	2,6%
Colômbia	4,0%	5,0%
Peru	4,3%	5,5%
<b>Brasil</b>	<b>5,3%</b>	<b>4,5%</b>
Argentina	4,1%	4,0%

(UNESCO, 2008)

A maioria dos 9,6 milhões de analfabetos vivem nas regiões Nordeste e Norte (IBGE, 2022). O analfabetismo é um fator de exclusão social, pois exclui pessoas do mercado de trabalho e limita a cidadania plena, uma vez que nega o direito fundamental à educação (Brasil, 1988, Art. 205). A “era da informação” criou outro grave problema educacional, que é o analfabeto digital – a pessoa que não sabe operar com as TIC, não é capaz de acessar à internet e é dependente de terceiros para acessar os serviços on-line do governo.

As crianças das comunidades carentes e das localidades isoladas dificilmente terão acesso à internet no Brasil, ou porque ela é paga ou pela falta de cobertura na região onde vivem. Segundo dados do IBGE (2018), cerca de 50 milhões de brasileiros não têm acesso à internet. Além dos problemas de conexão, o custo de um computador, *notebook*, *tablet* ou *smartfone* é alto, o que impossibilita as famílias mais carentes de adquirirem esses equipamentos. Quando o(a) chefe de família adquire um *smartfone* é para seu uso pessoal, de forma que os filhos terão pouco ou nenhum acesso a esse aparelho para fins de estudo.

Como se não bastassem todos esses problemas que a educação brasileira vivia, a pandemia da covid-19 piorou a situação com o fechamento das escolas em março de 2020. “O que fazer agora?”; “Suspender as aulas de imediato para salvar vidas?”; “Como ficará o ensino-aprendizagem?”; “Quanto tempo os alunos ficarão sem aula?”; “Será possível recuperar esse período sem aulas?”; “O que fazer para não deixar os alunos sem aula?”. Essas dúvidas e incertezas pairaram no ar por um bom tempo, mas, no primeiro momento, visando a evitar o contágio em massa pela covid-19 e o colapso do SUS, o fechamento das escolas foi a alternativa adotada pelo governo. O isolamento social, a quarentena, o uso de máscaras para evitar a contaminação, a constante higienização das mãos e a desinfecção das dependências eram medidas preventivas para evitar o contágio.

A OMS decretou a pandemia do vírus SARS-CoV-2 como grave em 11/03/2020. No mesmo mês, o governo federal editou a MP nº 926, de 20/03/2020, a qual regulava as ações como a quarentena, o fechamento dos comércios, dos serviços públicos e a prestação dos serviços essenciais. Os governadores recorreram ao Supremo Tribunal Federal (STF) e conseguiram alterar a MP nº 926/2020, em 15/04/2020, ocasião em que os estados e municípios passaram a ter autonomia total para o enfrentamento da covid-19. As festas de carnaval ocorreram com grandes aglomerações em fevereiro de 2020, milhões de brasileiros viajaram, ademais cerca de 80.000 estrangeiros vieram participar do carnaval no Brasil (Embratur, 2020). Após esse período festivo, foram confirmados os dois primeiros casos da covid-19 no país. No final de março, o número subiu para quase 6.000 casos confirmados, com 202 óbitos.

A política do isolamento social e *lockdowns* foi implantada por estados e municípios, mas o vírus continuou proliferando e aumentando o número de vítimas. O processo de ensino-aprendizagem deveria continuar de forma remota, novas estratégias teriam que ser desenvolvidas para evitar a evasão escolar, uma vez que as aulas presenciais foram proibidas. A única alternativa para continuar com o ano letivo de 2020 seria por meio do uso das tecnologias digitais, o ensino remoto emergencial, o ensino à distância (EaD), o ensino híbrido (num segundo momento), entrega de listas de tarefas aos alunos para posterior avaliação da aprendizagem, o uso das plataformas digitais de ensino, como o AVA, transmissão de aulas pela televisão, YouTube, redes sociais, *WhatsApp*, *podcast* e outros meios de comunicação.

O Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou o Censo Escolar da Educação Básica de 2020, que apresentou os seguintes dados:

**Tabela 3 – Censo Escolar da Educação Básica de 2020**

Dados Relevantes da Educação	Brasil – Qte/ %	MS – Qte/ %
Estudantes matriculados	47.300.000	667.164
Jovens entre 14 e 17 anos fora da escola	1.500.000	22.111
Escolas da Educação Básica	179.500	1.746
Docentes em escolas públicas	2.189.005 <sup>27</sup>	31.558
Projeter de multimídia nas escolas do EF	54,4%	94,3%
Internet nas escolas do EM	80,4% <sup>28</sup>	94,3%
Internet disponível aos alunos nas escolas municipais do EF	23,8%	84,9%

(INEP, 2020, p. 6, 13, 15, 58, 59 e 60)

As escolas não estavam preparadas para essa emergência educacional, não tinham equipamentos para gravar e transmitir aulas pela internet, além de não ter pessoal capacitado para operar os equipamentos de gravação, edição e transmissão de aulas. A maioria dos docentes não tinham expertise para utilizar as tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. Dessarte, a maioria das escolas públicas não estava preparada e equipada para enfrentar a pandemia e desenvolver o ERE.

Os dados do relatório do Censo do INEP de 2020 mostram a formação dos professores, mas não têm informações sobre sua capacitação para ensino remoto com o uso de plataformas educacionais, a disponibilidade de internet e de equipamentos de TI nas escolas. A falta de internet nas escolas ressalta ainda mais as desigualdades regionais brasileiras, pois

<sup>27</sup> Referente a formação dos professores do Ensino Médio no Brasil: 97,1% têm ensino superior completo e 2,9% têm ensino médio ou inferior (INEP, 2020, p. 45). No MS os professores com curso superior são 98,8% e com ensino médio são 1,2% (INEP, 2020, p. 47).

<sup>28</sup> Nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará e Roraima 74% das escolas do EM tem acesso à internet banda larga, porém em 49,2% das escolas a internet não é utilizada para o ensino aprendizagem (INEP, 2020, p. 60).

40% das escolas públicas dos estados da Região Norte e do Maranhão não tinham acesso à internet para ensino aprendizagem (INEP, 2020, p. 60). O Censo do INEP de 2020 não contempla informações sobre o Ensino de História, a quantidade de docentes de História que possuíam qualificações e habilidades para desenvolverem o ERE no início de 2020.

Em Mato Grosso do Sul, 94,3% das escolas públicas têm acesso à internet. Os números apresentados no relatório não correspondem à realidade dos meios de TIC disponíveis, pois muitos materiais estão obsoletos, estragados e sem condições de uso. A minoria dos meios de TIC das escolas públicas poderiam ser utilizados para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem inovador, como o ERE, o EaD ou o ensino híbrido. O relatório aponta que as escolas federais dispunham de mais recursos de TIC, muitas delas tinham cursos e aulas no EaD antes do início da pandemia, portanto possuíam uma plataforma educacional operacional e a expertise no ensino remoto, porém as escolas federais representam menos de 1% das matrículas da Educação Básica (INEP, 2020, p. 16).

**Tabela 4 – Disponibilidade de TIC nas Escolas**

<b>Material de Tecnologia da Informação disponível nas escolas para uso dos alunos</b>								
<b>Equipamento</b>	<b>Escolas Federais</b>		<b>Escolas Estaduais</b>		<b>Escolas Municipais</b>		<b>Escolas Particulares</b>	
	<b>BR</b>	<b>MS</b>	<b>BR</b>	<b>MS</b>	<b>BR</b>	<b>MS</b>	<b>BR</b>	<b>MS</b>
<b>Computador</b>	91,3%	100%	76,7%	98,7%	38,3%	74,5%	65,5%	76,8%
<b>Notebook</b>	56,5%	0%	32,9%	60,9%	23,8%	43,2%	46,6%	55,3%
<b>Tablet</b>	37%	0%	12%	34,5%	6%	9,1%	25,8%	31,3%

(INEP, 2020, p. 59-60)

As escolas particulares possuíam a segunda maior disponibilidade de TIC, havia a necessidade de se adaptarem com mais celeridade à nova realidade, com a finalidade de atender à nova demanda do mercado (Molina, 2021, p. 4). As instituições privadas de ensino construíram rapidamente estúdios para gravação e transmissão das aulas, com objetivo de dar qualidade às aulas e não correr o risco de perder alunos para outras escolas concorrentes. Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2020) 98,7% das escolas estaduais do MS possuíam computador, enquanto 76,8% das escolas particulares dispunham de computador, mas o problema era a qualidade e a disponibilidade desse material de TIC. As escolas estaduais e municipais, com exceção do MS, apresentavam a 3ª e a 4ª colocação na disponibilidade de TIC, tiveram uma adaptação mais lenta, devido à falta de expertise e da qualidade dos meios para desenvolver o ERE. A falta de meios de TIC e de recursos públicos inviabilizou o ensino remoto em muitas regiões do Brasil.

A pandemia da covid-19 obrigou a educação mundial e o Ensino de História a se adaptar e superar as novas dificuldades apresentadas com aulas não presenciais por meio do ERE, do EaD, do ensino híbrido e assistido. A maioria dos professores não tinham capacitação para trabalhar com as TIC, as plataformas educacionais e o ERE<sup>29</sup>. Na introdução, foram abordados alguns conceitos e, no item 1.3 deste capítulo, são apresentados outros referentes às TDIC no ensino.

A UNESCO publicou um relatório sobre a Situação Educacional no Brasil, em 25/11/2021, com informações sobre a data da volta às aulas presenciais em cada estado. A maioria dos estados brasileiros retomaram as aulas 100% presenciais no segundo semestre de 2021, mantendo o ensino híbrido ou remoto apenas para os alunos com comorbidades ou familiares pertencentes ao grupo de risco. Os estados do Acre, Amapá, Pará e Paraíba não haviam retornado as aulas 100% presenciais até a publicação do relatório (25/11/2021), mas continuavam utilizando o ensino híbrido. Cabe ressaltar que 40% das escolas públicas dos estados do AC, AP e PA não têm acesso à internet (INEP, 2020, p. 60). Nesses estados, a volta às aulas presenciais deveria ser uma prioridade para todos os alunos vacinados, que não apresentavam problemas de saúde.

Em conjunto a esse mote mais amplo, os caminhos do Ensino de História se encontravam permeados por significativas mudanças que estavam em curso. Nesse aspecto, ocorreram três fatos que implicaram profundas transformações no Ensino de História, no período de 2017 a 2020. A primeira foi a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a segunda foi a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) com a criação dos itinerários formativos (IF) e “novas disciplinas”; e a terceira foi a pandemia da covid-19, que levou a suspensão das aulas em março de 2020.

Esse período de mudanças curriculares, estruturais e de crise sanitária alterou por completo a educação brasileira e, em particular, o componente curricular de História e seu ensino, que perdeu carga horária para novos componentes que atendem aos interesses corporativos, como é o caso de Projeto de vida, Educação financeira e Empreendedorismo. A BNCC e o NEM diminuíram a importância do Ensino de História, que desenvolve no cidadão o espírito analítico, crítico e participativo. Entretanto, para piorar ainda mais a situação, houve a pandemia da covid-19 (de março de 2020 até maio de 2023), que ocasionou outros problemas no Ensino de História e na sua aprendizagem pelos alunos.

---

<sup>29</sup> O relatório Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, elaborado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) apontou que, no início da pandemia, apenas 30% dos docentes estavam capacitados para desenvolverem o ERE on-line (CNTE, 2020, p. 11).

Antes de analisar o Ensino de História durante a pandemia, serão abordadas algumas informações relativas à BNCC e o Novo Ensino Médio, que constituem – o que aqui é considerado como a base da crise do Ensino de História – a tríade<sup>30</sup> (BNCC, NEM e covid-19) que interferiria diretamente na educação com a elaboração de um currículo comum. O currículo escolar é poder e ele garante a manutenção da hegemonia (Silva, 1999, p. 16). Entende-se que, mesmo que esse debate sobre BNCC e NEM não seja o tema desta pesquisa, é necessário realizar algumas constatações e reivindicações que possam levar a sua mudança. A realidade atual da Educação Básica é guiada por essas leis e diretrizes, que estão em vigor, sendo, portanto, passíveis de consideração nesta análise.

A BNCC e a reforma do Ensino Médio diminuíram a carga horária de História de duas horas semanais para apenas uma. Essa redução de 50% da carga horária do Ensino de História e, também, das demais disciplinas da área de Ciências Humanas foi uma decisão política, apoiada e financiada por corporações neoliberais<sup>31</sup>, com interesses em explorar uma determinada região/nação e seu povo como mão-de-obra barata (Silva *et al*, 2021, p. 216). O Ensino de História promove a análise do passado, preserva a memória, trabalha com conceitos e auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico e analítico nos alunos, capaz de contestar as ideias dominantes e de propor soluções para os problemas sociais, políticos e econômicos. Esses oligopólios não querem ser questionados e contestados. Por esse motivo, apoiaram e financiaram algumas universidades estrangeiras e organizações não governamentais (ONG) para proporem soluções para a educação brasileira e de outros países em desenvolvimento. Eles defendem que as soluções estrangeiras (estadunidense ou australiana) para a educação brasileira são viáveis, que podem e devem ser aplicadas em outros países – como foi o caso da BNCC e do NEM no Brasil.

A área da educação concentra o maior investimento social privado do Brasil, o que representa um grande mercado em desenvolvimento. A pesquisa desenvolvida pelas estadunidenses Rebecca Tarlau<sup>32</sup> e Kathryn Moeller<sup>33</sup> apontam que a BNCC foi uma

---

<sup>30</sup> Ao analisar os problemas atuais do componente curricular da História e do seu ensino em sala de aula na Educação Básica, falo do “meu lugar na História” como professor do ensino médio, em que considero que são as bases desse problema educacional a BNCC, o Novo Ensino Médio e a pandemia da covid-19, portanto essa tríade é a principal causa do “desempoderamento” da História como disciplina e do seu ensino em sala de aula.

<sup>31</sup> As fundações Lemann, Unibanco, Ford, Rockefeller, Gates, George Soros e outras tantas corporações neoliberais globalistas querem determinar o que o cidadão deve aprender, limitando a sua capacidade de desenvolver um pensamento crítico e analítico. Essas corporações financiam pesquisas e projetos “educacionais” que conseguem aprovar leis que diminuem a carga horária e a obrigatoriedade das disciplinas da área das Ciências Humanas.

<sup>32</sup> A estadunidense Rebecca Tarlau é pós-doutora em Educação pela Universidade de Standford nos EUA, trabalha com pesquisas sobre educação e currículo na América Latina, principalmente no Brasil e no México.

iniciativa privada na educação pública, cercada por interesses de corporações e fundações privadas (Tarlau; Moeller, 2020, p. 559). Tarlau foi contratada pelo Centro Lemann para Inovação e Empreendedorismo Educacional no Brasil, no ano de 2015, um centro de pesquisa acadêmica independente, que foi fundado dentro da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, com recursos da fundação Lemann para atuar exclusivamente no Brasil.

O que deveria ser um debate público sobre a Base Curricular, com a participação de educadores e da sociedade civil, foi cooptado pela ONG Todos pela Educação que era financiada pela fundação Lemann. A ONG criou um fórum que intermediava todo o debate sobre a elaboração da BNCC, juntamente com o Movimento pela Base Nacional Comum ou, simplesmente, Movimento pela Base, outra ONG financiada por corporações. Essas ONG assumiram a liderança do discurso para a implantação da base comum, diziam que representavam os educadores e a sociedade civil, em busca de melhorar a qualidade do ensino nacional. As ONG contaram com grande apoio da mídia, que foi paga pelas corporações para apresentar aspectos positivos do currículo comum, o que influenciou o governo e o Congresso Nacional para aprovar rapidamente a BNCC e o Novo Ensino Médio no ano de 2017 (Tarlau; Moeller, 2020, p. 578).

O sistema educacional do Sul Global era o lugar ideal para expandir os negócios e aumentar os lucros dessas corporações (Ibidem, p. 555-556). Quais eram os reais interesses desse movimento privado para refazer a educação pública, um poder com crescente influência na política e na educação dos países em desenvolvimento? Cabe “destacar como as fundações usam seus recursos materiais e não materiais, inclusive dinheiro, conhecimento, redes, contatos na mídia e a capacidade de reunir pessoas poderosas, para construir um consenso em torno de iniciativas específicas de política pública ...” (Ibidem, p. 559).

A Fundação Lemann organizou o seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, realizado na Universidade Yale, em abril de 2013 (Ibidem, p. 567). Esse seminário foi o primeiro debate que defendia abertamente a criação de uma base comum a nível nacional. Quatro anos depois do evento, a Fundação Lemann conseguiria aprovar, no MEC e no Congresso Nacional, a BNCC:

Além disso, ao contrário do *Common Core* estadunidense, que só tratava de matemática e inglês, a BNCC incluía padrões para 13 diferentes disciplinas, algumas das quais eram muito polêmicas. O currículo de História, por exemplo, provocou grandes debates sobre enfatizar ou não tópicos tradicionais, como o Império

---

Ela foi contratada e prestou serviços para a Fundação Lemann nos EUA em 2015, participou de diversas ações que subsidiaram a criação e posterior aprovação da BNCC em 2017.

<sup>33</sup> A estadunidense Kathryn Moeller é socióloga e doutora em Educação, professora assistente da Universidade de Cambridge na Inglaterra.

Romano, ou se a BNCC era uma oportunidade para incluir mais História Afro-Brasileira e Indígena no currículo. As concessões eram parte integral do processo, que envolveu dezenas de encontros em Brasília (Tarlau; Moeller, 2020, p. 573).

A pesquisa relata que a fundação Lemann não se limitou a fornecer informações aos grupos de trabalho organizados pelo MEC, os quais deveriam elaborar a BNCC, mas suas ONG redigiram boa parte do texto base da BNCC e os critérios básicos para a elaboração do currículo comum (Ibidem, p. 578). A fundação controlava as ONG que conseguiram convencer, com apoio da mídia, a sociedade e até mesmo grupos políticos antagônicos, como o PT e o PSDB – partidos políticos adversários na eleição de 2014 –, que se uniram para apoiar e aprovar a implementação da BNCC. A capacidade de articulação da corporação Lemann, bem como a disseminação de informações pagas na mídia construiu a ideia de uma base curricular comum, seguindo o modelo estadunidense do *commom core*<sup>34</sup>:

A participação da Lemann foi muito importante. Especialmente na relação com os meios de comunicação. Em todas as situações de dificuldade, em momentos conturbados politicamente, ela foi fiadora desse movimento em setores sobre os quais não tinha nenhuma influência (Palácios<sup>35</sup>, 2020)

Os seminários estaduais que foram organizados para aprovar ou rejeitar as propostas de conteúdo para a BNCC eram engodos, tanto que, no Rio de Janeiro, os professores de História se revoltaram contra o processo, que estava sendo direcionado, e se recusaram a participar e assinar o relatório final (Tarlau; Moeller, 2020, p. 586). Qual era o ensino de História que essas fundações/corporações pretendiam colocar na Base Comum? O currículo comum estadunidense não abrange as áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza, então, por que aqui no Brasil decidiram colocar todas as treze disciplinas do ensino médio num currículo comum, ocultando as diversas identidades regionais?

Entende-se que o Brasil é um país continental com múltiplas realidades regionais e locais, existem dezenas de “*Brasis*” dentro do Brasil, com suas particularidades culturais, sociais, econômicas, étnicas e de gênero. Trata-se de um país multicultural com múltiplas diversidades regionais. A cultura paulista não é igual à carioca, a amazonense não é igual à paraense, a sul-mato-grossense não é igual à mato-grossense. Cada grupo étnico e regional tem sua própria cultura e tradição, muitos costumes não são comuns e cada um deles deve ser

<sup>34</sup> Nos EUA, o *commom core* (currículo comum) é estadual e trabalha apenas com duas disciplinas: matemática e inglês. Cada estado elabora a sua própria base curricular comum, respeitando a realidade regional e suas peculiaridades. Não é o que foi criado no Brasil, um currículo comum nacional com treze disciplinas.

<sup>35</sup> Manuel Palácios era o Secretário de Educação Básica do MEC no período de 2014 a 2018. Ele foi o responsável direto por coordenar os grupos de trabalho para elaboração da BNCC. O próprio Palácios disse que desconhecia a necessidade da BNCC até participar do Seminário da Universidade de Yale em 2013. Tarlau e Moeller entrevistaram Palácios para fazer o artigo e citaram sua fala na p. 578.

respeitado e preservado. O Ensino de História tem um papel fundamental para preservar esses patrimônios culturais e materiais de cada região, ao trabalhar com a memória, resguardando a História Regional e Local, que pouco lugar ganhou nessa BNCC. A educação indígena e quilombola seguirá o currículo comum, ter-se-á um retrocesso de aprendizagem, para manter o Estado como uma colônia do Norte Global.

O interesse das corporações em financiar e organizar a BNCC e o NEM era enfraquecer as Ciências Humanas e, principalmente, o Ensino de História na Educação Básica. Os interesses corporativos conseguiram implantar a sua BNCC e o “novo” Ensino Médio, assim, reduziram pela metade a carga horária de História, o que impossibilita e limita o(a) professor(a) trabalhar com muitos conceitos históricos, que acirram os debates em sala de aula e desenvolvem o pensamento crítico e analítico dos alunos.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), apesar de gozar de autonomia e equivalência de ensino prevista no artigo 83 da LDBEN/1996, procura se adequar à legislação vigente. Quando a BNCC e o NEM foram aprovados, em dezembro de 2017, o sistema seguia o Plano de Sequência Didática (PSD) e o Plano de Execução Didática (PED) para o triênio de 2017 a 2019 – que estavam em andamento e foram aprovados e homologados pelo DECEX, em 2016 (Brasil, 2016). A Revisão Curricular realizada pela DEPA, em 2019, adequou o conteúdo didático de História à BNCC e ao NEM, bem como criou dois itinerários formativos (IF) para os alunos do 2º e do 3º Anos do EM. O SCMB aumentou, para se adequar a essas mudanças curriculares, a carga horária anual do Ensino Médio passou de 1.200 para 1.400 horas/aula/ano no triênio 2020 a 2022, como será abordado no item 2.1.

O aumento da carga horária garantiu que as disciplinas da formação geral básica (FGB) mantivessem o número de aulas. O Ensino de História continuou a ter duas horas/aulas semanais em todo o EM. Os itinerários formativos visam a atender à finalidade do SCMB, que é o ensino preparatório e assistencial – como será abordado no capítulo II –, por isso foram criados dois itinerários formativos que visavam a preparar os discentes para cursos superiores e carreiras técnicas. Os dois itinerários criados foram: Carreira Universitária (CAUNI); e Carreira Militar (CAMIL), que serão detalhados no item 2.1.

As mudanças do SCMB para se adequar à BNCC e ao NEM representou, para os(as) professores(as), um aumento da carga horária de trabalho e um maior número de avaliações para serem elaboradas, aplicadas e corrigidas. O Ensino de História no SCMB não teve diminuição de carga horária, pelo contrário, aumentou em 40 horas/aulas no CAMIL e no CAUNI. A situação atual do Ensino de História nos colégios militares é muito diferente das demais escolas públicas que tiveram um corte na carga horária de História, o que afetará na

formação do cidadão crítico e analítico. Os alunos dos colégios militares não tiveram perdas na carga horária ou no conteúdo didático do Ensino de História. Tiveram acréscimos, uma realidade oposta às demais escolas públicas.

Dentro da proposta de alcançar a justiça social por meio do ensino, os discentes e a sociedade brasileira nada ganharam com a implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Entretanto, algumas corporações neoliberais e políticos descomprometidos com a melhoria da qualidade do ensino conseguiram implantar seus interesses sobre a Educação Básica. A sociedade percebeu, após o fim das medidas sanitárias da covid-19, o erro que foi o NEM, tanto que, no dia 15/03/2023, ocorreu o primeiro “Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio”, visto que, é mediante mobilização e participação popular que a Lei nº 13.415/2017 poderá ser revogada ou alterada, e o Ensino de História voltará a ter a carga horária que tinha antes de sua implantação.

## 1.2. “MUDANÇAS PODEM SER SENTIDAS”: O QUE A RECENTE LITERATURA NOS DIZ.

Temos sempre indagações sobre o material audiovisual que, em princípio, irá eliminar os livros didáticos, mas sob qual formato? Vão transformar os livros impressos em papel em livros digitais? Assim, o livro didático permanecerá, mas sob outro formato, não acho que ele vai desaparecer. Eu gostaria de acompanhar agora, durante a pandemia, as aulas à distância que estão sendo realizadas com alunos do ensino fundamental. Como organizar os conteúdos e o que os alunos estão lendo para obter informações? (Bittencourt, 2020, p. 426)

Docentes e pesquisadores dedicados à análise do Ensino de História movimentam esse campo historiográfico ante as mudanças que ocorriam no “calor” dos acontecimentos, produzindo trabalhos que contribuem para (re)pensar os impactos e mudanças ocorridas no Ensino de História durante a pandemia da covid-19. Uma pluralidade de pesquisadores (Bittencourt, 2021; Luiz, 2021; Castaman e Rodrigues, 2020) demonstram, de forma geral, que o processo rápido da substituição de aparatos, como o computador e materiais digitais, acabaram sendo postos acima da própria figura do docente, durante a pandemia, o que provocou inúmeras lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Circe Bittencourt (2021) vivenciou os problemas gerados pela pandemia com seus alunos da pós-graduação e demonstrou, por meio dos relatos dos seus mestrados, como estava ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem de História no ERE da Educação Básica. A pesquisadora descreve que é muito complicado saber se os alunos estão aprendendo o conteúdo didático de História, pois, segundo ela, fazer tarefas é uma coisa, aprender é outra, uma vez que, nas aulas remotas, não existe o debate – sendo que é nesse momento que ocorre

a aprendizagem (Bittencourt, 2021). A pesquisadora relatou à revista da FAPESP<sup>36</sup> que o ano de 2020 pode ter sido um ano perdido, do ponto de vista educacional, fez críticas aos novos currículos implantados com disciplinas remotas, que visam apenas a diminuir os custos da educação (Bittencourt, 2021).

Miriã Lúcia Luiz (2021) organizou uma pesquisa sobre o Ensino de História no Espírito Santo, ante as dificuldades enfrentadas durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. A pesquisadora entrevistou 33 professores de História da Educação Básica (anos finais do EF e EM), em que apenas 9% dos entrevistados consideraram como positiva a aprendizagem dos alunos no ERE (Luiz, 2021, p. 95), 27% dos educadores capixabas acharam o ensino digital mais cansativo, pois alguns alunos faziam perguntas fora do horário de aula (nos finais de semana e feriados), interferindo na vida privada dos educadores (Luiz, 2021, p. 96). Sobre a participação dos estudantes nas aulas ministradas remotamente, 66% dos docentes capixabas consideraram que houve pouco ou nenhum envolvimento dos discentes pelo processo de educação emergencial remoto e entenderam que houve um crescente desinteresse dos alunos pelas aulas de História. Apenas 12% dos educadores consideraram que houve boa participação dos discentes no processo de aprendizagem (Ibidem, p. 97).

A pesquisa capixaba apontou que 84% dos professores seguiram o currículo durante o ensino emergencial, 9% adaptaram conteúdos e não seguiram o currículo, 28% dos professores que seguiram o currículo informaram que ele foi simplificado e condensado (Ibidem, p. 98). A pesquisa constatou que o currículo foi mobilizado de forma superficial e simplificada, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, adaptaram os mecanismos da educação presencial para o ensino remoto, sem considerar que “... a educação à distância emergencial impõe uma nova linguagem, outra experiência cognitiva e subjetiva e impossibilita a mera transposição das tradicionais atividades presenciais no mundo virtual” (Silva; Alcântara, 2020, p. 109). O artigo aponta o aumento da desigualdade social com o ensino remoto, o agravamento dos problemas de trabalho do docente (saúde, sobrecarga de trabalho e maior interferência na vida privada) e que o ERE não substitui o “olho no olho” que acontece no ensino presencial em sala de aula (Luiz, 2021, p. 99).

Aliás, a função de fronteira que cabia à escola, a qual separava o ambiente privado do professor, sua intimidade, da exposição da sala de aula, se esvai em tempos de *home office*. A onipresença das suas origens, agora materializada na imagem das suas casas, com seus barulhos, seus objetos, seus personagens, suas convocações e suas limitações insiste e persiste, expondo ao público aquilo que antes ficava restrito à esfera privada (Silva; Alcântara, 2020, p. 109).

---

<sup>36</sup> Revista Pesquisa FAPESP, entrevista de Circe Bittencourt concedida a Sarah Schmidt em 10/01/2021.

A Educação é um bem público, um direito fundamental e um dever do Estado (Brasil, 1988). A pandemia da covid-19 cerceou esse direito fundamental, o ERE que foi adotado para garantir a continuidade do Ensino de História, deveria ser planejado e não implementado de forma abrupta como aconteceu. A modalidade de EaD, prevista na LDBEN/1996, já existia antes da crise sanitária. Trata-se de um ensino planejado, organizado, com metodologias e estratégias de ensino específicas. Por esse motivo, as pesquisadoras Kelly Cristina da Silva e Kelly de Macedo Alcântara utilizaram a terminologia “educação à distância emergencial” (2020, p. 107), devido à falta de planejamento adequado e de material didático próprio para o ensino remoto por meio das tecnologias digitais (TD). O poder público negligenciou as diferenças estruturais e subjetivas entre a atividade docente presencial e à distância (Ibidem, p. 107). Elas afirmam que, no espaço virtual de aprendizagem, não existe separação entre o próximo e o distante, existe uma superexposição do docente sem ocultação entre o público e o privado, no qual o tempo é um presente permanente (Virilio, 1993, p. 10-11).

O contexto pandêmico fez emergir problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, tais como: a desigualdade entre o ensino público e o privado; os impactos que a falta de merenda causa sobre a população mais pobre; a ausência de políticas de democratização da internet; a falta de formação continuada docente para o uso de tecnologias. A pandemia da Covid-19 revela um cenário de profundas desigualdades educacionais em um país que, segundo Barros e Matias (2021), não se preparou adequadamente para seu enfrentamento, aprofundando os problemas sociais preexistentes (Santos, Marques e Moura, 2021, p. 4).

A pandemia apresentou um quadro de novas dificuldades para a educação e o Ensino de História, visto que obrigou as escolas e os professores a implementarem novas práticas pedagógicas e metodológicas. Para a maioria dos docentes e discentes, as modalidades de ERE, de EaD e de ensino híbrido eram novidades que foram adotadas pela necessidade de isolamento causada pela pandemia da covid-19. Entre as pesquisas que foram feitas sobre o ensino na pandemia, está o trabalho realizado por Ana Sara Castaman e Ricardo Antônio Rodrigues (2020) com alunos do componente curricular de Filosofia dos cursos técnicos do Instituto Federal de Farroupilha-RS (IFFar), durante a crise sanitária em 2020. A pesquisa constatou que 9,7% dos alunos não acessavam as atividades da disciplina na plataforma educacional utilizada pela instituição. Os dois pesquisadores avaliaram que o ensino ocorreu, durante a pandemia, por meio de práticas não sedentárias, errantes e andantes, que o ensino remoto emergencial ocorreu por meio de tentativas e erros, que foram e são naturais em todo processo de ensino e aprendizagem (Nanni, 2000 *apud* Castaman; Rodrigues, 2020, p. 12).

O Ensino de História durante a pandemia da covid-19 foi o tema de algumas dissertações de mestrado, como Hugo Faccion Guimarães, que analisou o material didático do Ensino

de História para os alunos do 7º Ano do EF da rede pública estadual de Minas Gerais; Greiciane Farias da Silva, cuja dissertação analisou o ensino remoto de História por meio de entrevistas com os professores de História no município de Campo Mourão-PR; Lucas de Paula Arnaud (2022), que analisou a temática do trabalhismo dentro da BNCC em uma escola privada do Rio de Janeiro-RJ, que utilizava a plataforma *Google Classroom* durante 2020 e 2021. Essas dissertações abordam o Ensino de História durante a pandemia em três diferentes estados, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Duas pesquisas analisam escolas públicas (MG e PR) e a outra uma escola particular da capital fluminense, com realidades socioeconômicas diferentes, disponibilidade de TIC opostas, tanto nas escolas quanto nas residências dos discentes. As escolas públicas com alunos de baixa renda com pouco ou nenhum acesso às TIC e a escola particular com alunos de classe média com acesso a diversas tecnologias digitais e participando das aulas on-line.

Em Mato Grosso do Sul, até janeiro de 2023, observa-se que esse campo ainda carece de novas produções que possam analisar as particularidades ocorridas no Ensino de História. Como, já destacado, o trabalho de Ananda Mendes sobre o ensino remoto em uma escola da rede municipal de Corumbá demonstra, também, parte da problemática ocorrida em todo o estado – que incidem na necessidade de trabalhos como este em desenvolvimento.

As dissertações e teses sobre como se desenvolveu o Ensino de História durante a pandemia da covid-19 ainda são poucas, ademais, trata-se de uma História viva – do tempo presente – uma pandemia que a OMS decretou o fim da emergência epidemiológica em 05/05/2023. Todavia, o vírus SARS-CoV-2 continua a existir e ameaçar a sociedade. A medicina, a psicologia e a sociologia possuem mais artigos e trabalhos científicos sobre os efeitos do novo coronavírus no ser humano e na sociedade. Todas essas pesquisas científicas são análises, sem nenhuma conclusão definitiva, pois o vírus continua circulando e é altamente transmissível, além de possuir grande capacidade de mutação genética. Apesar de ter contaminado cerca de um quinto da população brasileira, a ciência ainda não desenvolveu uma vacina 100% eficaz para evitar a sua transmissão, destarte, as contaminações continuam ocorrendo, em menor número, porém a sociedade não está livre de uma nova onda de contágio, que tenha origem em uma nova cepa do vírus SARS-CoV-2.

Em relação ao Ensino de História, a situação antes mesmo do agravamento provocado pela pandemia, já demonstrava preocupações. O relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019 apresentou dados importantes e preocupantes sobre a aprendizagem escolar, uma vez que apenas 5% dos alunos que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas tiveram a aprendizagem adequada em Matemática, o índice em Língua

Portuguesa foi de 31%. Ao comparar o resultado das escolas públicas com as privadas, os números são outros, os índices de aprendizagem escolar sobem para 41% em Matemática e 75% em Língua Portuguesa.

O SAEB avaliou, pela primeira vez, a área de Ciências Humanas em 2019, a avaliação foi por amostragem<sup>37</sup>, realizada com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. Os dados do relatório do SAEB mostram que cerca de 70% dos alunos que terminam o Ensino Fundamental no país têm baixa proficiência (conhecimento) na área de Ciências Humanas, obtendo notas nos níveis abaixo de 1 a 3. Cerca de 27% dos discentes apresentam conhecimento médio (níveis 4 a 6) e apenas cerca de 3% dos estudantes apresentam alto desempenho na área de Ciências Humanas (níveis 7 a 9). A média nacional na avaliação ficou em 250 pontos (nível 3), entretanto a média dos discentes avaliados de Mato Grosso do Sul foi de 247 pontos (nível 2), abaixo da média nacional (SAEB, 2019, v. 3, p. 65 e 66).

Ao compilar os dados do relatório de Mato Grosso do Sul, o índice de baixa aprendizagem em Ciências Humanas subiu para 72,5% (níveis abaixo de 1 a 3), a proficiência média caiu para cerca de 26% (níveis 4 a 6) e a alta aprendizagem caiu para menos de 2% (níveis 7 a 9). O estado ocupa a 12ª colocação nacional na proficiência de Ciências Humanas, com 247 pontos (nível 2), ficando abaixo dos estados de Rondônia, Ceará, Goiás e todos os estados das regiões Sudeste e Sul. O Mato Grosso do Sul desenvolveu uma política de valorização dos professores e é o estado que pagou o maior salário para os docentes da Educação Básica no país<sup>38</sup>, em 2023. A tabela abaixo apresenta uma comparação dos dados médios de proficiência no Brasil e no Mato Grosso do Sul:

**Tabela 5 – Índice de Proficiência em Ciências Humanas.**

<b>Nível de Conhecimento</b>	<b>Brasil</b>	<b>MS</b>
Abaixo de 1 (menor que 200 pontos)	16,97%	17,44%
1 (de 200 a 224 pontos)	16,59%	16,74%
2 (de 225 a 249 pontos)	18,6%	20,34%
3 (de 250 a 274 pontos)	17,41%	17,99%
4 (de 275 a 299 pontos)	13,37%	13,31%
5 (de 300 a 324 pontos)	9,33%	8,16%
6 (de 325 a 349 pontos)	4,83%	4,7%
7 (de 350 a 374 pontos)	2,17%	1,61%
8 (de 375 a 399 pontos)	0,6%	0,25%
9 (maior que 400 pontos)	0,14%	0,07%

(SAEB, 2019, v. 3, p. 64 e 70)

<sup>37</sup> A avaliação foi feita por amostragem com um total de 90.943 estudantes do 9º Ano do EF, de 3.047 escolas públicas e privadas selecionadas (SAEB, 2019, v. 3, p. 19).

<sup>38</sup> Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/ms-paga-o-maior-salario-para-professor-entre-as-redes-estaduais-de-ensino/>> Acesso em 20/02/2023.

O relatório do SAEB apontava que existia desigualdade no processo de ensino aprendizagem antes da pandemia. A avaliação apresentou as diferenças do resultado – em notas – das escolas públicas para as privadas, fruto de um longo descaso do poder público para com a educação. A pandemia ajudou a aumentar essa desigualdade escolar e o déficit de aprendizagem, aliada à implantação do binômio BNCC e NEM, as quais renegaram a importância do Ensino de História e das Ciências Humanas para a formação do cidadão.

Outro instrumento desenvolvido para avaliar a aprendizagem é o Indicador para Desigualdade na Aprendizagem (IDeA<sup>39</sup>), que foi criado para analisar a desigualdade de aprendizagem nas disciplinas de português e matemática nas escolas públicas. O indicador analisa dados como a renda familiar, etnia e sexo dos estudantes. O índice mensurado pelo IDeA, foi o resultado obtido pelos alunos no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), referente às avaliações que foram realizadas no decênio de 2007 a 2017. O município de Campo Grande apresentou desigualdade na aprendizagem entre os alunos considerados brancos e negros, em que 24,7% dos brancos têm aprendizagem adequada em matemática, e os estudantes negros apenas 16,8%. Quando se trata de índices abaixo da média, os resultados se invertem, os estudantes negros apresentam 24,7% de baixa aprendizagem contra 18,1% dos brancos ([www.portalidea.org.br](http://www.portalidea.org.br)). Os dados obtidos pelo IDeA apontam que os índices de raça e de renda apresentam as maiores desigualdades educacionais na capital sul-mato-grossense.

O Ensino de História não é avaliado pelo PISA. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a disciplina é avaliada dentro da área das Ciências Humanas – com Filosofia, Geografia e Sociologia – dificultando mensurar o resultado obtido pela disciplina. Destaca-se que um exame seletivo e multidisciplinar, como é o caso do ENEM, pode não ser a melhor forma de mensurar a aprendizagem do Ensino de História, pois toda avaliação é um momento de cobrança e de pressão para o estudante, com diversas situações problemas e respostas objetivas que muitas vezes induzem o candidato ao erro. Um exame objetivo não mensura o verdadeiro conhecimento, é apenas uma forma mais simples e rápida de avaliar com restrições, ainda mais a História, que é uma disciplina mais factual e conceitual, que exige mais leitura dos alunos e possui grande volume de informações.

Os pesquisadores Fabiano Antônio dos Santos, Hellen Jaqueline Marques e Maria Aparecida de Moura elaboraram um artigo sobre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial, pelo qual realizaram uma pesquisa com professores das séries iniciais do

---

<sup>39</sup> O Indicador de Desigualdade e Aprendizagem (IDeA) foi criado em 2019, através de uma parceria do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp, com várias fundações filantrópicas, como Itaú Social, Lemann, Carlos Chagas e Roberto Marinho. O IDeA foi criado para monitorar as desigualdades de aprendizagem nas escolas públicas do 5º e do 9º do Ensino Fundamental nos 5.570 municípios do país.

Ensino Fundamental da rede municipal de Corumbá. Encaminharam um formulário – elaborado na plataforma Formulários Google – para 410 docentes, entretanto, apenas, 113 responderam e deliberaram suas opiniões sobre o processo de avaliação no ensino remoto. A resposta da maioria dos docentes é que a avaliação foi reduzida ao preenchimento de exercícios, perdeu seu caráter diagnóstico e formativo, pois, na maioria das vezes, os instrumentos de avaliação eram respondidos pelos pais/responsáveis, não apresentando um resultado qualitativo real. Perdeu-se o contato com o aluno no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação, em que o resultado não representa a real aprendizagem dos discentes, pois é impossível saber se o aluno realizou a avaliação sem ajuda externa (Santos; Marques; Moura, 2021, p. 17-18).

O contexto da pandemia da covid-19 agravou ainda mais os fatores históricos de desigualdades sociais e educacionais, prejudicando o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes mais vulneráveis, como foi demonstrado por meio da pesquisa realizada pelo Itaú Social (2020, p. 17). A UNESCO avaliou a infraestrutura das escolas públicas de Campo Grande, em 2017 – o índice de avaliação varia de 0 a 7,0 – em que as escolas públicas do Ensino Fundamental da capital sul-mato-grossense obtiveram nota 5,0<sup>40</sup>. A nota foi superior à média nacional, o que demonstra que as escolas públicas de Campo Grande apresentam uma infraestrutura de ensino considerada boa ou regular pela UNESCO.

A empresa Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC) realizou uma pesquisa para a UNICEF<sup>41</sup> com o objetivo de diagnosticar a educação brasileira, em 2022. Foram entrevistados 1.100 alunos da Educação Básica das cinco Regiões brasileiras. O relatório aponta que 11% das escolas da Região Norte não voltaram as aulas presenciais até agosto de 2022, mantendo apenas aulas pelo ERE. Na mesma região, 7% das escolas continuavam com o ensino híbrido (IPEC, 2022, p. 17 e 18). O relatório assinala que a região Norte foi a mais prejudicada para o retorno das aulas presenciais<sup>42</sup> – justamente a região com a maior carência de infraestrutura em internet nas escolas.

A pesquisa envolveu questionamento aos alunos sobre como foi a aprendizagem escolar por meio do ERE durante a pandemia da covid-19. O resultado apontou que 25% dos alunos aprenderam nada nas aulas remotas, 61% aprenderam apenas uma parte do que deveriam ter aprendido e 13% disseram que aprenderam todo conteúdo (Ibidem, p. 22). A

---

<sup>40</sup> Disponível em: < <https://portalidea.org.br/idea/> > Acesso em 20/03/2023.

<sup>41</sup> Relatório do IPEC para a UNICEF. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes> > Acessado em 20/03/2023.

<sup>42</sup> A porcentagem de escolas que voltaram as aulas presenciais em 2022, por regiões do país: Norte com 82%; Nordeste com 92%; Centro-Oeste com 98%; Sudeste com 93%; e Sul com 93% (IPEC, 2022, p. 17).

pesquisa aborda, também, a opinião dos alunos sobre reforço escolar (Ibidem, p. 24), que foi oferecido pelas escolas de cerca de 50% dos entrevistados e sobre o apoio psicológico oferecido após a volta às aulas (Ibidem, p. 27 e 28). A pesquisa levantou que 11% das crianças e dos adolescentes, com idade escolar entre 11 e 17 anos, abandonaram a escola durante a pandemia, ou seja, cerca de 2 milhões de jovens que, por força maior, deixaram de frequentar a escola (IPEC, 2022, p. 10). Qual foi o principal motivo do abandono escolar durante a pandemia? A pesquisa da UNICEF deixou de fazer essa pergunta, que seria capaz de esclarecer quais mazelas levaram cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes há abandonarem a escola entre 2020 e 2022.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra amparo tanto na Constituição de 1988 (artigo 210), quanto na LDBEN/1996 (artigo 26). Sua primeira versão foi apresentada pelo MEC em 2015, gerando intenso debate na comunidade acadêmica e escolar sobre qual seria a História a ser ensinada e a possibilidade de construir um currículo crítico ao eurocentrismo. A intensidade dos debates e os interesses divergentes levaram o MEC a dissolver a comissão de doze membros encarregados para elaborar o currículo disciplinar de História em 2015 (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 3). O MEC organizou uma nova comissão, que apresentou a segunda versão da BNCC de História em maio de 2016, mais conteudista e menos crítica, apresentando a História do Brasil sob um viés eurocêntrico (Ibidem, p. 3). A terceira versão da BNCC de História foi apresentada em abril de 2017, não sendo muito diferente da segunda versão, e foi aprovada com poucas alterações em dezembro do mesmo pelo Congresso Nacional (Lei nº 13.415/2017).

O conceito do ensino por competências foi criado por Scott Parry (1996, p. 48-54) e engloba a junção de três princípios básicos: o conhecimento, as habilidades e as atitudes. No Brasil esses princípios de Parry ficaram conhecidos pela sigla CHA (conhecimento, habilidades e atitudes). Segundo Antoni Zabala e Laia Arnau, o ensino por competências é a resposta de uma metodologia de ensino dissociada entre a teoria e a prática, pois “o valor do saber por si mesmo determinou, e ainda determina, as características dos sistemas educacionais e a preeminência da teoria sobre a prática” (Zabala; Arnau, 2010, p. 19).

O conceito de competência – tão defendido na BNCC – não é algo novo, foi amplamente discutido no campo educacional nos estudos de Philippe Perrenoud (1999), como uma noção de capacitação e aquisição de ferramentas para solução de problemas cotidianos. Entretanto, na BNCC criada pelo MEC, esse conceito é definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 8). A problemática da transposição didática esteve presente até no entendimento das “competências” defendidas por Perrenoud no Brasil, e, também, se fez presente na elaboração das competências que devem nortear o processo de ensino aprendizagem na BNCC.

A Base Nacional de 2017 definiu dez competências gerais para “garantir” o direito universal à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 11). As dez competências definidas na BNCC são: conhecimento (1); pensamento científico, crítico e criativo (2); repertório cultural (3); comunicação (4); cultura digital (5); trabalho e projeto de vida (6); argumentação (7); autoconhecimento e autocuidado (8); empatia e cooperação (9); e responsabilidade e cidadania (10).

O artigo elaborado pelas pesquisadoras Adriana S. Ralejo, Rafaela A. Mello, Mariana de O. Amorim (2021) analisou as possibilidades e limitações do Ensino de História na BNCC, sob o ponto de vista das pesquisas produzidas por diversos profissionais do Ensino de História e do currículo de História, como Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira (2016), medievalistas que defendem a manutenção do período medieval no currículo. Dennison de Oliveira (2017), que critica as continuidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a BNCC no Ensino Fundamental, Marcos Silva (2018) que analisou como mais inovadora a primeira versão da BNCC e, Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues (2018) que analisam as diferenças entre as três propostas de BNCC. O foco desta pesquisa é o Ensino de História durante a pandemia, entretanto além da crise sanitária de 2020 a 2022, ocorria a implementação do binômio educacional – BNCC e novo Ensino Médio – que operou mudanças significativas no Ensino de História.

Em nosso estudo, empenhamo-nos em evoluir de um olhar que concebe a BNCC como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, para outro, que a compreende como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos de projetos que buscam hegemonia (Santos; Ribeiro; Honório, 2020, p. 964).

O currículo escolar é poder (Silva, 1999, p. 16), destarte sua elaboração atende aos interesses hegemônicos, com o financiamento de conglomerados econômicos como as fundações Lemann, Unibanco, Bradesco, Itaú-social entre outras. Não foi por acaso, que a sexta competência geral da BNCC é “trabalho e projeto de vida”, que foi transformada em disciplina curricular no NEM. Formar o cidadão crítico, ativo e participativo nunca foi o interesse das forças hegemônicas (neoliberais e globalistas), que apoiaram e financiaram a implantação da BNCC, essas forças nunca quiseram fortalecer o Ensino de História, pois criticamos a metodologia do “aprender aprendendo”, “aprender a ser” e o “aprender a fazer”, que são ditados pela cartilha neoliberal que levou a implantação da BNCC e do NEM.

### 1.3. TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar os caminhos e formas de como ocorreu o Ensino de História durante a pandemia, suas particularidades, similaridades e conexões. Entendemos que há tempos as práticas educacionais flertam com formas e sentidos distantes dos considerados ideias. Encontramos, em diversos momentos, práticas particulares na tentativa de transmissão do conhecimento. Lucineia Alves apresentou um peculiar exemplo, do primeiro registro histórico<sup>43</sup> de um curso profissional a distância, que ocorreu na cidade de Boston, nos Estados Unidos, em 1728, onde o professor Caleb Phillips criou um curso de taquigrafia<sup>44</sup> por correspondência, dando origem ao primeiro registro de ensino à distância (Nunes, 2009, p. 2; Alves, 2011, p. 86). No Brasil as primeiras experiências com a educação à distância foram registradas em 1904, quando chegaram as primeiras escolas internacionais com cursos profissionalizantes e de idiomas por correspondência (Villela; Mesquita, 2018, p. 2).

O ensino remoto acompanhou a evolução dos meios de comunicação ao longo do século XX, o ensino por correspondência começou a dividir espaço com o rádio em 1923, que transmitia programas educativos (Ibidem, p. 2). A televisão a partir da década de 1970, passou a utilizar os tele cursos de 1º e 2º Grau com objetivo de multiplicar a aprendizagem. O advento da internet e das plataformas digitais de ensino substituíram e tornaram obsoletas as outras formas de EaD no final da década de 1990 (Ibidem, p. 1).

O MEC reconhece a existência de três modalidades de ensino: o presencial, a educação à distância e o semipresencial ou híbrido, cujos conceitos trabalha-se nesta parte da pesquisa. A pandemia da covid-19 impossibilitou a continuidade do ensino presencial, levou a substituição imediata da modalidade tradicional pelo ensino remoto emergencial em todo o país, que foi implantado pela Portaria nº 343-MEC, de 17/03/2020, e adotado no Mato Grosso do Sul pela Resolução nº 3.745-SED/MS, de 19/03/2020.

O ensino presencial é a forma mais tradicional e convencional de transmitir o conhecimento, é utilizado desde a antiguidade com tutores e mestres, é a modalidade de ensino que ocorre dentro das escolas e universidades a centenas de anos. O ensino presencial foi interrompido de forma brusca em 17/03/2020, por questões de segurança sanitária que levaram ao fechamento das escolas e o total afastamento de docentes e discentes.

---

<sup>43</sup> O primeiro registro de um curso à distância da História foi publicado no jornal “Gazeta de Boston” em 20 de março de 1728, o material didático era enviado pelo correio semanalmente para os alunos inscritos.

<sup>44</sup> Taquigrafia ou estenografia é a designação técnica para um profissional que escreve rápido, utilizando abreviaturas e símbolos para a escrita de textos.

O artigo 80 da LDBEN/1996 legitima a “Educação à Distância” (EaD) no Brasil, e o Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabeleceu as Diretrizes Básicas para a Educação à Distância. O EaD é uma modalidade educacional planejada e organizada com o uso das TDIC (Behar, 2020), que garante flexibilidade e autonomia ao estudante, além de uma maior democratização da aprendizagem (Corrêa, 2005, p. 16). Segundo o MEC o ensino à distância (EaD) é

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (MEC, 2023)

O ensino híbrido, em inglês *blended learning*, é uma estratégia pedagógica desenvolvida pelos pesquisadores estadunidenses Clayton Christensen e Michael B. Horn no final da década de 1990 (Rodrigues, 2016, p. 21). Essa modalidade de ensino mescla aulas on-line, que apresentam o conteúdo por meio de videoaulas, com aulas presenciais, no qual o professor retira as dúvidas sobre o conteúdo, agindo como mediador do conhecimento e possibilitando um maior debate sobre o assunto (Ibidem, p. 23). A Fundação Lemann e o Instituto Península introduziram o ensino híbrido no país em 2014, quando organizaram um *workshop* com Michael Horn. Patrocinaram o grupo de experimentação do ensino híbrido, que foi formado por 35 educadores paulistas (Ibidem, p. 24-25). As avaliações de aprendizagem no ensino híbrido podem ser presenciais ou on-line.

O ensino remoto emergencial (ERE) foi uma estratégia didática e pedagógica temporária, criada no Brasil durante a pandemia da covid-19. O ERE foi criado para diminuir o impacto do isolamento social sobre a aprendizagem, no qual o ensino poderia ser realizado por meio do uso de tecnologias digitais diversas (e-mail, plataformas educacionais, grupos de WhatsApp, Google Meet). Outra estratégia de ensino adotada pelas escolas no ERE, foi a distribuição de material impresso aos discentes, que deveriam ler e responder os questionários que serviam de avaliação. Segundo Patrícia A. Behar (2020) o ERE não é EaD, devido à falta de planejamento, estruturação e materiais de TDIC. O fim da pandemia levaria ao fim do ERE e a volta do ensino presencial. A Portaria nº 343 do MEC, de 17 de março de 2020, legitimou o ERE, e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas com meios digitais enquanto durar a pandemia.

Manuel Castells (2005) criou o conceito de “sociedade em rede” na década de 1990, em que a estrutura da sociedade moderna está baseada em relações e informações tecnoló-

gicas e digitais, num mundo globalizado, na qual a distância física não impede mais o relacionamento interpessoal, em que as redes sociais e as TDIC determinam o comportamento social e econômico da sociedade (Castells, 2005, p. 57).

O advento da internet acelerou as informações em um mundo conectado e globalizado, esse grande fluxo de informações diminuiu o tempo cronológico entre as gerações. As pessoas que cresceram e nasceram a partir da década 1990 são considerados “nativos digitais”, formados pelas gerações “Z” e “A”, que desde pequenos convivem com a internet e o intenso uso das tecnologias digitais. O lançamento do *software* Windows 95, marcou o surgimento da chamada geração “Z” em 1995, a primeira geração que nasceu após a popularização da internet. A popularização das redes sociais, da internet de alta velocidade e do *touchscreen* (lançamento do iPad) marcou o surgimento da geração “A” em 2010, a primeira geração que nasceu conectada as redes sociais e utilizando internet móvel em aparelhos portáteis (*tablets* e *smartphones*). O termo estrangeiro digital é utilizado para as pessoas que nasceram antes da década de 1980, mas que utilizam as TDIC no seu dia a dia. Pierre Lévy (1999) explica os conceitos de cyberspaço e cibercultura da seguinte forma:

O **ciberespaço** (que também chamarei de “rede”) é o 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. Quanto ao neologismo “**cibercultura**”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 17).

Os nativos digitais demandavam uma nova forma de aprendizagem, mais tecnológica. A Educação 4.0 surgiu no contexto da 4ª Revolução Industrial – com intensa automação e digitalização – esse conceito foi apresentado na feira tecnológica de Hannover, na Alemanha em 2011. A Educação 4.0 parece estar muito longe da educação brasileira, mas ela está inserida na BNCC, na competência “cultura digital”. O ensino 4.0 faz parte da cultura *maker* – o aprender fazendo – e refere-se a uma nova abordagem para a educação, que incorpora as tecnologias emergentes como inteligência artificial (IA), realidade virtual (RV), internet das coisas (IoT), uso de impressoras 3D e outras ferramentas tecnológicas, que podem melhorar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e a construção do saber pelos alunos (Lamattina, 2023, p. 5). O MEC começou a elaborar o projeto do “Planejamento Estratégico da Educação para o Mundo 4.0” no início de 2020, que foi concluído no final de 2022 (MEC, 2020).

O conceito de Educação 5.0 não elimina ou esgota as competências utilizadas e necessárias para educação 4.0. A Educação 5.0 é uma evolução, uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem alinhada ao conceito de Sociedade 5.0, na qual os recursos tecnológicos como robótica, inteligência artificial, entre outros, integram áreas mais humanas para a gestão de pessoas, de forma que os recursos digitais convivem de forma harmônica com os recursos físicos, o uso de tecnologias em cidades inteligentes, na preservação do meio ambiente e no desenvolvimento sustentável (Fonseca, 2021, p. 8-9). A Educação 5.0 segue a agenda (20)30 da ONU, na qual o estudante é o protagonista da aprendizagem, capaz de integrar as capacidades socioemocionais com as tecnologias avançadas, conectado de forma consciente, na qual buscará soluções para mitigar os problemas sociais, econômicos e ambientais. O ensino híbrido e o EaD são apresentados como as modalidades de ensino mais eficazes para o desenvolvimento da Educação 5.0 para as gerações Z e A.

A modernização do ensino, com o intenso uso das TDIC, não eliminou velhos celeumas da educação, como a transposição didática. O conceito foi criado pelo matemático francês Ives Chevallard, que trata sobre a problemática da aprendizagem do conteúdo acadêmico em sala de aula, na qual a função do docente é adaptar o conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar ensinado em sala de aula (Chevallard, 1991). A transposição didática era um problema que existia no Ensino de História antes da pandemia, pois cada aluno tem sua individualidade, detém uma capacidade cognitiva própria e diversificada, na qual ele aprende ao seu tempo e interpreta o conteúdo histórico escolar dentro da sua realidade (Chevallard, 1999). A utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem trouxe uma nova problemática para o Ensino de História, a transposição didática tecnológica digital, que vai além da dificuldade de compreender o conhecimento escolar recebido, pois esse conhecimento acadêmico está postado na Web e está disponível 24 horas por dia. Entretanto, na internet não existe o diálogo entre o professor e o aluno, que acontece em sala de aula, que esclarece e mitiga as dúvidas (Senna, 2022, p. 6).

Durante o período da pandemia as escolas que não tinham acesso à internet adotaram o ensino semipresencial ou híbrido, no qual os alunos deveriam ir à escola buscar as tarefas para resolução e depois devolvê-las para correção pelos docentes. Em alguns municípios o transporte escolar foi utilizado com autorização judicial para levar as tarefas para as residências dos discentes e depois, no tempo determinado, as recolhiam para avaliação dos professores.

A UNICEF em parceria com o Itaú Social, publicou em 07/12/2021, o resultado de uma pesquisa realizada em 2.851 municípios do país, a qual apontou que 52,7% das escolas

do Ensino Fundamental estavam adotando a modalidade de ensino híbrido, 12,7% das escolas mantinham o ensino totalmente remoto e 34,6% haviam retornado ao ensino presencial até novembro de 2021<sup>45</sup>.

Na modalidade de ensino à distância existe a separação física entre docentes e discentes, tanto no espaço, quanto no tempo. A modalidade EaD torna-se mais efetiva quando utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação (Moran, 2009; apud Alves, 2011, p. 84). O EaD é uma modalidade de ensino muito bem planejada, organizada e com intenso uso de TDIC, por isso o Ensino de História desenvolvido na maioria das escolas públicas durante a pandemia foi o ensino remoto emergencial e não EaD (Behar, 2020).

De acordo com Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para **atender grandes contingentes de alunos**, de forma mais efetiva que outras modalidades e **sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida**. Isso é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância (Alves, 2011, p. 84, grifos do autor).

O artigo de Sérgio Paulo Vasconcelos (2005) descreve que o modelo de ensino à distância apresenta algumas vantagens em relação à educação presencial, como a “massividade espacial, menor custo por aluno, diversificação dos estudantes, individualização da aprendizagem, quantidade sem perda de qualidade e autodisciplina no estudo” (Corrêa, 2005, p. 16; apud Vasconcelos, 2005). Entretanto, tanto Lucineia Alves (2011), quanto Vasconcelos (2005), defendem que o EaD é uma forma de universalizar e democratizar o ensino com qualidade, ao acesso de todos, a baixo custo, utilizando as TIC para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na “era da informação”. Porém, no período da pandemia – 2020 a 2022 – o acesso as plataformas de ensino e a internet não estavam disponíveis a todos os estudantes, ademais excluiu 12% dos discentes<sup>46</sup>, que não tiveram o direito à educação – que é um dever do Estado – por meio de tecnologias digitais (IPEA, 2020, p. 8). A “massividade” do EaD não foi para todos, segregou a parcela que mais necessitava de ensino público gratuito, uma vez que as TIC não estão ao alcance de todos, de forma que o ERE durante a pandemia não foi universal e muito menos de qualidade para todos os alunos.

A ideia de que o EaD possibilitaria maior flexibilidade, autonomia, acessibilidade e diversidade aos discentes, contribuindo, dessa forma, para um ensino mais democrático, participativo e com maior inclusão social, não foi a realidade para 12% dos estudantes brasileiros.

<sup>45</sup> Disponível em: < <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/12/ate-14-das-escolas-municipais-brasileiras-ainda-estao-dando-aulas-remotas.html> > Acesso em 20/03/2023.

<sup>46</sup> 12% dos discentes equivale a 6 milhões de alunos que foram matriculados da Educação Básica em 2020.

A desigualdade social impediu que muitos alunos das classes D/E tivessem acesso as TDIC. O EaD é eficiente para quem tem condições financeiras para adquirir computadores, *tablets* e *smartphones* com acesso à internet de alta velocidade e ilimitada. Entretanto, não basta apenas ter as tecnologias, o aluno precisa ter interesse, comprometimento e dedicação para o estudo on-line, pois a rede mundial de computadores possui diversos atrativos que tiraram o foco dos discentes na aprendizagem.

O EaD foi criado com o objetivo de democratizar o ensino em todos os níveis, incentivar a especialização e a formação continuada. O Brasil tinha 3.458 cursos superiores no EaD e semipresenciais homologados pelo MEC em 2016, desses, 1.098 eram cursos de especialização *latu sensu*. Os cursos que funcionavam na modalidade 100% à distância eram 2.369, um total de 68,5% dos cursos oferecidos (Villela; Mesquita, 2018, p. 5). O Censo de Educação Superior do INEP levantou que ocorreram mais de 3,1 milhões de novas matrículas no EaD em 2020, cerca de 70% das vagas dos cursos de tecnólogos são na modalidade à distância (INEP, 2020, p. 24 e 26).

O MEC criou a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) em 1996<sup>47</sup>, que tinha a finalidade de agir como agente de inovação tecnológica no ensino, avaliar as instituições de ensino que possuem cursos realizados por EaD, a qualidade do ensino, o material didático utilizado, o corpo docente, a plataforma utilizada e a metodologia aplicada. A SEAD foi responsável pela gestão do “Programa Banda Larga nas Escolas” de 2008, que deveria colocar internet banda larga em todas as escolas públicas do país até 2010 (SEAD, 2009, p. 4). Doravante o programa não foi concluído até 2020, outra prova do descaso do governo federal com o ensino de qualidade e a inclusão digital. O abandono do programa banda larga nas escolas deixou seis milhões de estudantes tolhidos ao acesso do ensino emergencial à distância durante a pandemia da covid-19, principalmente nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará e Roraima, em que 40% das escolas públicas não tem acesso à internet banda larga (INEP, 2020, p. 60).

[...] talvez não se tenha estimulado os professores à alfabetização digital, ao domínio de técnicas, às tecnologias, às metodologias e às estratégias de ensino que promovam uma autonomia, um empoderamento e uma autodeterminação do estudante em relação aos estudos na EaD. Provavelmente por força do hábito, esta situação, pode ocasionar desconforto de alguns docentes que veem na transmissão de conteúdos, a principal possibilidade de ensinar, e esse parece ser um sentimento e uma percepção corroborados por alguns estudantes (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 9).

---

<sup>47</sup> Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, do presidente da República, que criou a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) do MEC.

O relatório “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” do Conselho Nacional do Trabalhadores da Educação (CNTE) de 2020, quantificou a capacitação dos docentes das escolas públicas para desenvolverem o ERE por meio das TDIC. O relatório informa que 64% dos docentes têm mais de 40 anos de idade, fazem parte da geração de estrangeiros digitais e 4% dos professores se declararam analfabetos digitais. A pesquisa informa que 53,6% dos docentes das Redes Municipais e 24,6% das Redes Estaduais não receberam nenhuma capacitação para desenvolverem o ensino remoto durante a pandemia (CNTE, 2020, p. 9). O ERE foi adotado em 87% das escolas estaduais e 83% das escolas municipais (Ibidem, p. 10). A pesquisa apontou que apenas de 30% dos professores(as) tinham capacitação e materiais de TDIC necessários para desenvolver o ensino remoto on-line em *home office* (Ibidem, p. 11).

O ensino remoto e o EaD necessitam de equipamentos de TI (microcomputadores, câmeras, *notebooks*, *tablets* ou celulares) e uma conexão com a internet banda larga para acesso amplo e irrestrito. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) realizou uma pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros em 2021, a quantidade de residências que possuíam meios de TIC e acesso à internet eram os seguintes:

**Tabela 6 – Pesquisa sobre o uso das TIC nos domicílios brasileiros**

Meios de TIC	Brasil	Centro-Oeste
<b>Computador de Mesa</b>	20,9%	25,8%
<i>Notebook</i>	32,4%	31,6%
<i>Tablet</i>	14,4%	17,2%
<b>Telefone Celular</b>	94,5%	94,7%
<b>Televisão</b>	95,3%	95,49%
<b>Acesso à Internet (própria ou sinal)</b>	81,5%	82,7%
<b>Internet banda larga (cabo ou fibra)</b>	70,8%	71,8%
<b>Internet por dados móveis para celular</b>	67,1%	67,3%

(CETIC, 2022)

A pesquisa/relatório apresenta diversas tabelas e gráficos que relatam detalhadamente a situação das TIC, uma delas é referente ao número domicílios com computadores/notebooks que possuem acesso à internet. A nível nacional, 53,3% das residências têm computadores ou notebooks, mas somente 44,5% desses domicílios tem acesso à internet<sup>48</sup>. Na região centro-oeste os domicílios com computador ou notebook são 57,4%, porém apenas 46,6% das casas têm acesso a rede mundial de computadores (CETIC, 2022).

<sup>48</sup> CETIC, 2022. Disponível em < [https://data.cetic.br/explore/?pesquisa\\_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios](https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios) > Acesso em 20/04/2023.

Aponta-se que a televisão e o celular são os aparelhos de TIC mais comuns nas casas dos brasileiros, assim, a pesquisa relatou que 50% dos lares utilizam a *smartv* para acessar à internet. O celular é o meio mais utilizado para acessar à internet, cerca de 51 milhões de brasileiros usam apenas o *smartfone* para se conectar e obter informações.

A pesquisa demonstra que a inclusão digital ainda segrega as classes mais baixas e muitos habitantes do interior, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. A desigualdade social e étnica é outro fator de segregação ao acesso as TIC. A pesquisa da CETIC (2022) informa sobre os domicílios e não sobre a quantidade de moradores por residência, sendo que as classes D/E geralmente tem mais moradores por residência, possuem menos meios de TIC, muitas vezes 01 (um) por domicílio e constituem mais da metade da população brasileira<sup>49</sup>. Por outro lado, nas classes A e B, que são mais abastadas, geralmente vivem menos pessoas por domicílio e possuem vários equipamentos de TIC com acesso à internet por residência.

O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) publicou a Nota Técnica nº 88/2020<sup>50</sup>, referente ao Acesso Domiciliar à Internet e ao Ensino Remoto durante a Pandemia, na qual levantou a quantidade de alunos que não tinham acesso à internet no Brasil, entre julho e agosto de 2020. O resultado da pesquisa reiterou que 12% dos discentes matriculados não tinham acesso à internet (IPEA, 2020, p. 8). Destarte reitero a exclusão digital de 6 milhões de estudantes, que apresenta quantitativamente a dimensão da desigualdade de aprendizagem que ocorreu com o ERE durante a pandemia. Cerca de 2,8 milhões de estudantes da área urbana, pertencentes as classes sociais D/E não tiveram condições financeiras de adquirirem as TIC (computadores, celulares e internet), na área rural cerca de 3,2 milhões de estudantes residem em locais que não possui cobertura de internet (sinal), principalmente nas regiões Norte e Nordeste (Ibidem, p. 12).

A pesquisa do IPEA relatou que cerca de 200.000 alunos da graduação e da pós-graduação não tiveram acesso à internet em seus domicílios, principalmente no interior (Ibidem, p. 9). De acordo com essa pesquisa, o Mato Grosso do Sul possuía cerca 50.000 estudantes da Educação Básica sem acesso à internet<sup>51</sup>, um contraste em relação a outros estados como a Bahia que tinha 550.000 estudantes sem acesso à internet, o Maranhão com 540.000 e o Pará com 500.000 (Ibidem, p. 11).

---

<sup>49</sup> Estratificação dos domicílios em 2022: classe A - 2,8%; classe B - 13,2%; classe C - 33,3%; e classes D/E - 50,7%. Disponível em: < <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/> > Acesso em 23/03/2023.

<sup>50</sup> A Nota Técnica nº 88, de agosto de 2020, do IPEA utilizou como base de dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 2018.

<sup>51</sup> Segundo a pesquisa o Mato Grosso do Sul tinha cerca de 45.000 estudantes do Ensino Fundamental e 5.000 do Ensino Médio que não tinham acesso à internet (IPEA, 2020, p. 11).

Uma questão relevante apontada por Laís Santos de Paula e Vanessa Canuto Coelho (2021) é que o ensino não foi considerado uma atividade essencial pelo Decreto nº 10.282/2020, que definiu quais eram as atividades essenciais no âmbito da pandemia, como “aquelas indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população” (Paula; Coelho, 2021, p. 1). As educadoras descrevem que o ensino remoto ocorreu de forma emergencial, portanto o poder público não tinha a pretensão de disponibilizar todos os recursos disponíveis, como ocorre com a modalidade de EaD. Sendo assim, pretendia, apenas dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, não houve uma preocupação com a qualidade do ensino. Cada rede de ensino estabeleceria suas estratégias próprias e formularia suas diretrizes para dar prosseguimento ao ano letivo de 2020, devido ao agravamento da crise sanitária do novo coronavírus (Paula; Coelho, 2021, p. 1).

A pesquisa de Laís de Paula e Vanessa Coelho aponta que a BNCC foi planejada para o ensino presencial, ela não foi pensada para o ensino remoto ou híbrido. Por esse motivo, havia a necessidade de adaptar o currículo para o ensino emergencial, de forma que fosse trabalhado apenas o *core* no Ensino de História para cada ano da Educação Básica (Ibidem, p.3). Conforme as autoras, o currículo apresenta conteúdos estanques, uma vez que muitos são incoerentes com a formação do conhecimento histórico inserido na realidade dos alunos. A crise sanitária demonstrou a necessidade de rever e reformular a BNCC (Ibidem, p. 6).

O professor não detém mais o monopólio do saber na “era da informação” e da Educação 5.0, da mesma forma que os livros não são mais as únicas fontes do conhecimento, a internet e as tecnologias digitais (TD) estão acessíveis na palma da mão, com o uso do *smartphone*. As TD são apontadas como protagonistas da Educação 5.0, o surgimento de uma “sociedade em rede” que articula com toda área de conhecimento humano (Castells, 2005, p. 20 apud Sancio; Maissiat, 2020, p. 20). A digitalização dos arquivos públicos é um exemplo dessa nova era de informações, que disponibilizou uma infinidade de fontes históricas através da rede mundial de computadores, as quais – antes da digitalização – só estavam disponíveis para o historiador nos arquivos físicos e hoje podem ser acessadas de qualquer lugar pela internet.

Segundo Demerval Saviani (2013) a função da escola consiste, principalmente, na socialização do saber sistematizado, saber este que é organizado pelo currículo. A pandemia levou à interrupção das aulas e da socialização do saber na escola, desta maneira as TD tornaram-se a principal forma de prosseguir com a aprendizagem através do ERE. A multiplicação do saber histórico no processo de ensino-aprendizagem pode encontrar com o

uso das TDIC uma grande possibilidade de êxito e uma infinidade de alternativas educacionais (Sancio; Maissiat, 2020, p. 17). O Ensino de História com as TDIC levou à criação da “História Digital”, um campo do conhecimento histórico que não está ligado diretamente a academia ou a escola, apesar de possuir uma forte relação com a História Pública (Noiret, 2015, p. 34 Apud Sancio; Maissiat, 2020, p. 22).

O advento da História Digital na “era da informação” levou ao desenvolvimento de uma didática digital, que Daniela Martins Moraes (2018) denominou de Aprendizagem Histórica Digital, tal conceito foi apresentado por ela como “a apropriação crítica do conjunto de conteúdos de História produzidos para as redes sociais on-line, cuja apresentação faz uso de uma estética midiática” (Moraes, 2018, p. 56). Esse processo de aprendizagem se desenvolve na cibercultura, principalmente com os nativos digitais das gerações Z e A. O domínio das tecnologias digitais, aliada a uma busca constante pelo conhecimento dos nativos digitais, tornou o Ensino de História do ERE monótono e pouco atrativo para essa geração de estudantes da Educação Básica. Os professores que preparavam aulas para o ensino remoto enfrentavam os mais diversos problemas para desenvolverem o conteúdo do Ensino de História, a começar pela BNCC que não foi planejada para o ensino remoto (Paula; Coelho, 2021, p. 3), a falta de meios de TIC (computadores, câmeras, microfones e internet banda larga) e a inexperiência da maioria dos docentes com o ensino remoto, híbrido e EaD.

O desenvolvimento do World Wide Web (WWW) para fornecimento de dados fora dos meios militares estadunidenses provocou uma revolução nas telecomunicações na década de 1990. O historiador Roger Chartier (1994) escreveu sobre o uso das tecnologias digitais e as mudanças que elas trariam para a multiplicação do conhecimento e da informação:

Minha primeira pergunta será a seguinte: como, na longa história do livro e da relação ao escrito, situar a revolução anunciada, mas, na verdade, já iniciada, que se passa do livro (ou do objeto escrito), tal qual o conhecemos, com seus cadernos, folhetos, páginas, para o texto eletrônico e a leitura num monitor? [...] A primeira revolução é técnica: ela modifica totalmente, nos meados do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. Com os caracteres móveis e a prensa de imprimir, a cópia manuscrita deixa de ser o único recurso disponível para assegurar a multiplicação e a circulação dos textos (Chartier, 1994, p. 186).

Chartier analisou a inovação tecnológica digital quando a internet foi lançada, no seu tempo presente, nos anos de 1993 e 1994. Era um fenômeno inovador, que trinta anos depois sobrepujou o capitalismo industrial, garantindo a hegemonia da “era do conhecimento” e do capitalismo digital<sup>52</sup>. A imprensa profissional dos jornais, revistas, emissoras de rádio e de

---

<sup>52</sup> Segundo Sérgio Amadeu da Silveira foi o alemão Daniel Schiller que criou essa expressão quando escreveu o livro “Capitalismo Digital” em 1999, onde aborda a privatização das telecomunicações, a relação entre o

televisão era poderosa e exercia o controle absoluto dos meios de comunicação, detinha o poder de influenciar a sociedade, tanto que era chamada de “quarto poder”, mas perdeu força na “era da informação” e do capitalismo digital.

Os nativos digitais se informam, vivem e consomem pela rede mundial de computadores (WWW), na qual os youtubers, os influenciadores digitais e as redes sociais passaram a ser os grandes formadores de opinião pública. As redes sociais como WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook, TikTok e Twitter (atual “X”), têm milhões de seguidores no Brasil e bilhões pelo mundo, o número de usuários dobrou no país entre os anos de 2014 e 2022<sup>53</sup>. As redes sociais e os aplicativos de comunicação têm sido utilizados pela maioria dos brasileiros, deixando de ser uma exclusividade dos nativos digitais e passaram a ser acessados por todas as idades. No mundo da informação, as redes sociais deixaram de ser lugar para falar com amigos e parentes, para se transformarem em locais de informação, entretenimento e comércio.

O Facebook era a rede social mais acessada em 2020/2021, no começo da pandemia de covid-19, mas passou para a quarta colocação em 2023, perdeu 21 milhões de usuários. O WhatsApp que ocupava a 3ª colocação em 2020/2021 passou para o 1º lugar em 2023, com um aumento de 49 milhões de usuários. O fenômeno das redes sociais dos últimos três anos (2020 a 2023) foi o TikTok que ganhou 66 milhões de usuários/seguidores no Brasil. A evolução das redes sociais é contínua, rápida e dinâmica. O Centro Universitário do Vale do Rio Verde (UNINCOR) pesquisou sobre as redes sociais mais acessadas no Brasil em 2020/2021. Levantou-se com vias de comparar com as mais acessadas em 2023, em relação ao acesso e ao número de usuários, conforme tabela abaixo:

**Tabela 7 – Redes Sociais mais usadas no Brasil em 2020/2021 e 2023.**

2020/2021	Rede Social - Usuários	2023	Rede Social - Usuários
1º	Facebook – 130 milhões	1º	WhatsApp – 169 milhões
2º	YouTube – 127 milhões	2º	YouTube – 142 milhões
3º	WhatsApp – 120 milhões	3º	Instagram – 113 milhões
4º	Instagram – 110 milhões	4º	Facebook – 109 milhões
5º	Messenger – 77 milhões	5º	TikTok – 82 milhões
6º	LinkedIn – 51 milhões	6º	LinkedIn – 63 milhões
7º	Pinterest – 46 milhões	7º	Messenger – 62 milhões
8º	Twitter – 17 milhões	8º	Kwai – 42 milhões
9º	TikTok – 16 milhões	9º	Pinterest – 28 milhões

neoliberalismo e a criação de um mercado com base em transações pela internet. Quando o livro foi escrito em 1999, quase não ocorriam compras e movimentações financeiras pela internet.

<sup>53</sup> O Brasil tinha 86 milhões de usuários de redes sociais em 2014, esse número passou para 171,5 milhões em 2022 (79,9% da população brasileira) (Fonte: Site Resultados Digitais, 2023).

10°	Snapchat – 8,8 milhões	10°	Twitter – 24 milhões
-----	------------------------	-----	----------------------

(UNINCOR, 2023)

A dinâmica atrativa das redes sociais competia diretamente com as aulas ministradas no ERE, mesmo nas escolas federais e particulares, que tinham uma infraestrutura melhor e mais desenvolvida para trabalhar com o ensino remoto e/ou EaD. Muitas escolas federais e privadas tinham aulas no EaD antes do início da pandemia, contavam com a expertise, entretanto, não conseguiam cativar a atenção dos alunos nas aulas remotas utilizando as TIC, pois quando o usuário está conectado à internet, acessando uma aula on-line, ele recebe diversos avisos de mensagens do algoritmo da rede social, com curtidas e conversas que ocorrem on-line, se a aula for massiva e monótona, ele abre outra janela e passa a interagir com plataformas sociais sem prestar atenção na aula, como veremos nos itens 2.3 e 2.4.

Essa dinâmica que engloba a concorrência desleal entre o Ensino de História e as redes sociais permeou as relações do ERE durante a pandemia. Problematiza-se então, como cativar um adolescente de 15 ou 16 anos para assistir uma ou duas horas de aula (50 ou 100 minutos), que utilizava a palestra como técnica de ensino, com apresentação de slides e o uso do quadro branco para complementar a aula. Essa geração de alunos é formada por nativos digitais, eles sabem que no YouTube e no Google tem uma infinidade de conteúdos e vídeo aulas, que explicam de forma direta e rápida o conteúdo disciplinar do Ensino de História.

Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007) fizeram críticas aos sites de História disponibilizados na internet devido ao conteúdo superficial, pela falta de fontes e pelos dados que são ocultos ao leitor (sob qual intenção), conforme relataram:

No campo do ensino, vale ressaltar a existência de sites didáticos da área de História – em geral, ainda fracos. São livros eletrônicos até pior que os livros impressos mais articulados: repetem os vícios desses livros, como a sugestão de que “toda a História” se encontra ali resolvida. Seus usos se dão, quase sempre, de formas lastimáveis (Silva; Fonseca, 2007, p. 113).

Os problemas nos sites que Silva e Fonseca apontaram em 2007, continuavam a existir nos sites com conteúdo de História durante a pandemia (2020 a 2022), pois nem todo conteúdo postado na internet explica corretamente os fatos e os conceitos históricos. Essas “armadilhas” da rede levam os alunos a desenvolverem um falso conhecimento histórico, pois pior que não aprender um conteúdo, é aprendê-lo de forma errada. Muitos sites que os alunos acessam explicam a História de forma incorreta ou equivocada, como nos dois trechos abaixo do site “www.infoescola.com” sobre o período Helenístico (338 a 31 a.C.):

O Período Helenístico foi marcado pelo domínio do Império Macedônio sobre a Grécia. Localizados em uma região ao norte da Grécia, eram considerados bárbaros pelos povos gregos. Liderados por Felipe II conseguiram conquistar toda a Grécia em 338 a.C. marcando o início do período. **Felipe morreu em**

**batalha**, mas seu trono ficou para o filho, Alexandre Magno, que ascendeu ao poder em 336 a.C.

Alexandre Magno foi um importante nome do mundo antigo. O domínio macedônio e a expansão de Alexandre, o Grande, marcaram o que chamamos de Período Helenístico, que se estende desde a **conquista da Grécia pelos macedônios em 338 a.C. até sua anexação pelos romanos em 146 a.C.**<sup>54</sup> (Infoescola, s.p)

O site informa que Felipe II morreu em batalha, o que é incorreto, pois ele foi assassinado por seu guarda-costas Pausânias em 336 a.C. O texto informa que o período Helenístico acaba com a anexação da Grécia pelos romanos em 146 a.C., mas como a Grécia foi anexada? Pacificamente ou conquistada militarmente. Outro fato histórico relevante, não citado no site, é que o Egito Ptolomaico era o reino macedônio mais importante e a cidade de Alexandria passou a ser o centro da cultura grega/helenística no Mundo Antigo, que foi conquistado pelos romanos em 31 a.C., quando Otávio Augusto derrotou Marco Antônio e Cleópatra, acabando com a dinastia ptolomaica e o último reino Helenístico. Infelizmente, este é apenas um exemplo de fatos históricos mal resumidos, errados ou equivocados disponíveis na Web.

Toda via, existem na internet bons conteúdos que auxiliam na aprendizagem e são de livre acesso na Web, por isso é importante que o aluno seja orientado pelo professor(a) de História para evitar a desinformação. Circe Bittencourt (2021) afirmou em entrevista que nada substitui o professor em sala de aula, nem o livro didático, nem a internet, pois a aprendizagem acontece no momento do diálogo entre professor e aluno dentro da sala de aula.

Silva e Fonseca (2007) relatam que existem sites institucionais que apresentam bom conteúdo didático histórico, que de fato auxiliam no Ensino de História e devem ser utilizados e explorados pelos docentes em sala de aula.

Junto com esses sites didáticos, existem aqueles institucionais, e dentre eles, os dos museus, arquivos, bibliotecas e órgãos similares, que, em geral, são bons, e oferecem até mesmo catálogos completos on-line, reproduções de materiais dos acervos, “visitas” virtuais às salas de exposição, trechos e, às vezes, textos completos de documentos etc (Silva; Fonseca, 2007, p. 115).

O Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) tem perfis oficiais no Facebook e no Instagram, que são utilizadas como *marketing* institucional, não monetizado, para divulgar as atividades do colégio e dos discentes, seguido basicamente por alunos, ex-alunos e familiares. As redes sociais não foram utilizadas para desenvolver o ERE no CMCG, como expõe-se no item 2.2. O Colégio transmitia as aulas ao vivo pelo YouTube durante a pandemia, como

---

<sup>54</sup> (Disponível em: < <https://www.infoescola.com/historia/periodo-helenistico/> > Acesso em 23 abr. 2023. Grifos do autor)

expõe-se no segundo capítulo, mas a disputa do docente com a internet e as redes sociais era desproporcional. É impossível que um(a) professor(a) de História se reinvente a cada aula, para atrair a atenção dos alunos, cativá-los por 45 ou 90 minutos na tela de um computador ou celular. O item 2.4 relata o que os alunos procediam durante as *lives* do CMCG em 2020 e 2021.

Nesse mundo globalizado e neoliberal cinco grandes empresas estadunidenses detêm o oligopólio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas multinacionais – de capital aberto – são conhecidas por *Big Techs* ou *Big Five*. As *Big Techs* da TDIC mundial são formadas pelas seguintes gigantes da tecnologia: Alphabet (Google), Apple, Meta (Facebook), Amazon e Microsoft. Esses oligopólios da tecnologia são também chamados pelo acrônimo GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*). As *Big Five* detêm a patente de várias redes sociais, de serviços de comunicação, de arquivos na nuvem<sup>55</sup>, de *streaming*<sup>56</sup> e de plataformas educacionais, a maioria delas disponibiliza alguns serviços gratuitos, bastando o cadastro dos usuários para utilizá-los livremente.

Entretanto, para essas gigantes da tecnologia nada é de graça, uma vez que os dados do usuário – nome, CPF, telefone, endereço de e-mail, endereço físico – forem lançados no cadastro dessas plataformas, eles geram informações pessoais que são armazenadas no *big data*<sup>57</sup>. Esses dados são analisados pelo algoritmo e pela inteligência artificial (IA) dessas empresas, que traçam o perfil do consumidor e as preferências dos usuários, que começam a receber propagandas de produtos no seu e-mail, telefone e redes sociais (Silveira, 2021, p 5-6). Por meio do cadastro as *Big Techs* têm acesso aos dados pessoais e confidências de bilhões de pessoas, o que garante a essas multinacionais das TDIC um lucro trilionário com o *marketing* digital.

Os dados dos usuários – os nossos dados – são o capital e a grande fonte de lucro das *Big Techs*, elas possuem gigantescos bancos de dados com informações confidências dos usuários/consumidores. As propagandas digitais que nós usuários recebemos geram receita para as *Big Techs*, essas propagandas atendem ao perfil de cada consumidor, são agradáveis e muitas vezes necessárias para o usuário. Um exemplo prático é quando se realiza uma pesquisa no Google sobre passagem aérea, a *big tech* passa a enviar para o e-mail vinculado do usuário, ou no próprio provedor de internet, promoções de diversas empresas aéreas,

---

<sup>55</sup> A nuvem é o local onde são arquivados os dados no ciberespaço, mas a nuvem detém um servidor (ou vários) – datacenter – localizado no país de origem da *big tech*.

<sup>56</sup> As plataformas de *streaming* são serviços pagos de transmissão de filmes, séries e músicas on-line sem intervalos comerciais. A Netflix foi pioneira em filmes e a Spotify em músicas.

<sup>57</sup> Big Data é a organização de um grande volume de dados, sua tradução em português seria mega dados, um grande arquivo digital de dados (o data center).

direcionadas ao local para onde ocorreu a pesquisa original. Todo acesso na internet deixa “rastros” e esses acessos são explorados pelas plataformas sociodigitais (PSD<sup>58</sup>) que foram desenvolvidas pelas *Big Techs* para venderem produtos, ideias e ideologias.

As Plataformas Sociodigitais (PSDs) passam a ter destacada atuação a partir da popularização e a expansão da conexão entre computadores na Internet comercial. A efetivação das plataformas como espaços de interesse do capital só se tornou concreta mediante três razões de ordem técnica: (a) massificação dos eletrônicos e microeletrônicos e consequente criação de mecanismos de coleta de expressiva quantidade de dados; (b) processamento inteligente, por meio dos algoritmos, aprendizagem por máquinas e inteligência artificial do conjunto de informações, mercadorias e serviços; (c) recursos e infraestrutura para consolidação de aplicações e serviços de plataformas ocupando as atividades sociais, o que passa a contemplar uma ampliada base de sujeitos, usuários e agentes nos ambientes informacionais (Valente, 2020, p. 82).

As *Big Techs* do GAFAM tinham soluções educacionais prontas no início da pandemia, para todas as escolas públicas e privadas poderem adotar de forma rápida o ERE ou o EaD. Essas multinacionais ofereceram suas plataformas educacionais gratuitamente para diversos países, com apoio da UNESCO e da UNICEF, prometendo a garantia da continuidade do ano letivo de 2020. Entretanto, o que as *Big Techs* queriam era o acesso aos dados de milhões de novos usuários, para aumentarem seu faturamento com o comércio e o *marketing* digital (Silveira, 2021, p. 44).

A pandemia da covid-19 mergulhou o mundo numa grave crise econômica, com recessão e inflação em todos os países, porém as *Big Five* continuaram vendendo suas tecnologias e suas soluções educacionais. Dessa forma, em meio à maior crise econômica do século XXI, as *Big Techs* conseguiram aumentar seu faturamento em mais de 65% durante os anos de 2020 a 2022. O domínio da informação e do conhecimento permitiu que as *Big Techs* aumentassem e concentrassem ainda mais seu poder econômico, com um faturamento de mais de 1,5 trilhão de dólares em 2022. Se as multinacionais do GAFAM fossem um país seria a 15ª maior economia do mundo, comparamos o faturamento das *Big Techs* com o PIB de alguns países em 2022, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 8 – Comparação do PIB com a receita do GAFAM em 2022.**

<b>Economia</b>	<b>País</b>	<b>PIB em U\$</b>
1ª	Estados Unidos	25,06 trilhões
2ª	China	18,32 trilhões
3ª	Japão	4,3 trilhões
<b>12ª</b>	<b>Brasil</b>	<b>1,92 trilhão</b>
14ª	Austrália	1,72 trilhão
<b>15ª</b>	<b>GAFAM</b>	<b>1,5 trilhão</b>

<sup>58</sup> As plataformas sociodigitais (PSD) são as redes sociais que possuem milhões e até bilhões de usuários cadastrados, como YouTube, Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, TikTok, entre outras.

15 <sup>a</sup>	México	1,42 trilhão
27 <sup>a</sup>	Argentina	411,96 bilhões
94 <sup>a</sup>	Bolívia	34,17 bilhões
96 <sup>a</sup>	Paraguai	33,39 bilhões

(Fonte: Revista Exame, 2023; e Dados Mundiais, 2023).

Os neoliberais defendem que o uso da tecnologia permitirá uma melhor distribuição de renda em um mundo informatizado, globalizado e com maior justiça social, porém não é isso que está acontecendo. As *Big Techs* dominam as TDIC e, atualmente, são os principais agentes da desigualdade social entre o Norte e o Sul. O monopólio do GAFAM e de outras corporações como a estadunidense Tesla, a sul-coreana Samsung e a chinesa Huawei, dominam o mercado mundial de tecnologia e concentram os investimentos em pesquisas e desenvolvimento de TI no mundo inteiro, pois na “era da informação” conhecimento é poder. As *Big Techs* inibem o desenvolvimento tecnológico do Sul Global ao fornecerem soluções prontas e imediatas em TDIC, que levam governos de países em desenvolvimento – sob a ótica do neoliberalismo – a deixarem de investir em ciência e tecnologia para adotarem as soluções prontas das *Big Five*.

As *Big Techs* e suas fundações assistenciais disseminam um discurso em prol do desenvolvimento social e da melhoria da qualidade de vida nos países do Sul Global. Esses poucos bilionários da tecnologia mundial investem milhões em educação, saúde e desenvolvimento social nos países periféricos, entretanto o que eles buscam são as informações, o conhecimento e o lucro com os dados obtidos no Sul Global. Um exemplo disso é a Fundação Bill Gates, que investiu 40 milhões de dólares no laboratório farmacêutico de biotecnologia alemão CureVac em 2014, esse laboratório desenvolveu a vacina de RNA mensageiro da *Pfizer*, em parceria com o bilionário Elon Musk (dono da Tesla e do Twitter). Após anunciar o desenvolvimento da vacina em 2020, a empresa colocou suas ações a venda na Bolsa de Valores Nasdaq (EUA), na qual o preço de cada ação subiu 250% em um dia<sup>59</sup>.

As fundações e plataformas educacionais criadas pelas *Big Techs* seguem a cartilha dos interesses neoliberais, os reais objetivos dessas corporações com tentáculos espalhados por todo mundo é o lucro e não o desenvolvimento social e educacional do Sul Global. Ao cederem “gratuitamente” plataformas educacionais prontas, conseguem os dados de milhões de novos usuários, que serão seus futuros consumidores. Dessa forma inibem o desenvolvimento de tecnologias próprias e seguras nos países periféricos, incluindo o Brasil que segue

<sup>59</sup> Os bilionários Bill Gates e Elon Musk ganharam 7 bilhões de dólares com a venda das ações da CureVac, que subiram 250% em 14/08/2020 (de U\$ 16,00 para U\$ 55,90). No dia 17/08/2020 as ações do laboratório subiram mais 38% (U\$ 77,20), gerando um lucro bilionário para os dois investidores. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/empresa-de-vacina-apoiada-por-gates-e-musk-ve-acao-disparar-380-em-2-dias/> > Acesso em 27/03/2023.

a cartilha neoliberal de dependência tecnológica. Essas multinacionais da tecnologia apoiaram a implantação da BNCC e a diminuição da carga horária do Ensino de História.

A pesquisadora Mariella Batarra Mian analisou a relação de dependência que foi criada entre as 44 Universidades Federais (UF) com as *Big Techs*, principalmente o Google e a Microsoft, que forneceram plataformas educacionais, provedores, serviços de e-mail e de armazenamento de dados para 65% das UF brasileiras (Mian, 2021, p. 137). Mariella Mian analisa dois conceitos, o capitalismo universitário e o capitalismo de vigilância com os contratos firmados entre as UF e as *Big Techs*, em que as instituições públicas de Ensino Superior renunciaram à pesquisa e à soberania de dados para adquirirem soluções prontas e completamente dependentes do Google e da Microsoft. Ao adotarem as plataformas das *Big Techs*, as UF deixaram de cumprir com uma das suas atribuições constitucional “Art 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988). De acordo com Mian (2021),

[...] os modelos de negócios operados pelas gigantes corporações – GAFAM – tem invadido, em ritmo avassalador, as IFES brasileiras. Respaldo pela racionalidade neoliberal e pelo modus operandi colonialista, o oligopólio mundial apresenta-se às universidades federais brasileiras, mais especificamente Google e Microsoft, oferecendo “as melhores, as mais modernas, as mais intuitivas e mais baratas” soluções em tecnologias educacionais (Mian, 2021, p. 133).

As universidades públicas são os maiores polos de pesquisa científica e de desenvolvimento tecnológico do Brasil. Questiona-se por qual motivo essas instituições, entre elas a própria UEMS<sup>60</sup>, adotaram serviços tecnológicos do Google e da Microsoft, desistindo de desenvolverem um sistema operacional próprio, autônomo e seguro que poderia colaborar com o desenvolvimento educacional nacional e a autonomia tecnológica. As *Big Techs* não garantem a segurança dos dados dos usuários, as pesquisas científicas produzidas pelas universidades e armazenadas na “nuvem” desses oligopólios estão à disposição dessas multinacionais que podem copiar, vender ou utilizar o trabalho intelectual desenvolvido pelos pesquisadores das universidades brasileiras. No caso de ocorrer algum vazamento de dados, as universidades ou o pesquisador precisaram recorrer à justiça estadunidense, pois a sede das *Big Techs* e o fórum competente para julgá-las é a justiça dos estados da Califórnia ou de Washington nos Estados Unidos (Mian, 2021, p. 144).

A solução para evitar a apropriação indevida de dados é o investimento em ciência e tecnologia, o desenvolvimento de programas de pesquisa em TDIC, para desenvolverem

---

<sup>60</sup> A Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS) contratou os serviços de TI do Google para todos seus Campus Universitários (UEMS, 2023).

*softwares* nacionais. Entretanto, investir no desenvolvimento de *softwares* leva tempo, mas existem *softwares* livres – com códigos fontes abertos – que protegem mais os dados dos usuários como o *Linux*, o pacote de serviços *LibreOffice* e *OpenOffice*, as linguagens Java e PHP, o banco de dados MySQL, o navegador Firefox e a utilização da VPN em navegação pela Web.

Na internet não existe segurança inviolável, todos os acessos estão sujeitos a ação de *racks* e de vírus nocivos, chamados de *malware* e *spyware*. As companhias de celulares alugam canais de transmissão de dados em satélites estadunidenses, chineses, indianos, da União Europeia e de particulares, o que garante o controle das telecomunicações pelo Norte Global. Existem 2.200 satélites em órbita no espaço, porém apenas nove são brasileiros<sup>61</sup>. O uso de canais de transmissão de dados em satélites brasileiros garante a soberania de dados, evitando o corte de transmissão ou o acesso indevido a esses dados por outras nações ou corporações.

Gabriel Henrique de Oliveira Lopes pesquisou sobre o uso do Google *Classroom* – Google Sala de Aula – pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SED/SP), que faz parte do pacote Google *Workspace for Education* – o nome comercial atual do *GSuite for Education* e do Google *Apps for Education* – utilizado por mais de 170 milhões de estudantes no mundo todo (Lopes, 2023, p. 140). A plataforma Google *Workspace for Education* (GWE) é gratuita, só pode ser acessada pelo navegador Google *Chrome* e o usuário não tem acesso a criptografia do aplicativo (código fonte). Lopes observou um grande alinhamento da plataforma GWE com as competências norteadoras da BNCC e do NEM (Idem, p. 143). A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SED/MG) foi a primeira a firmar contrato com a plataforma GWE em 2009, a SED/SP firmou contrato de parceria com o Google em 2013 (Ibidem p. 147).

O governo do Amazonas firmou acordo educacional com o Google em 2015, a SED/AM distribuiu *Chromebook*<sup>62</sup> num projeto piloto de ensino híbrido nas escolas estaduais, em parceria com a Fundação Lemann e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O governo do Mato Grosso do Sul estabeleceu parceria com o Google para educação em 2016, a implantação e o apoio técnico foram realizados por uma empresa terceirizada, a MSTech<sup>63</sup> (Lopes, 2023, p. 148). A plataforma educacional do Google atendia 26 milhões de

---

<sup>61</sup> Disponível em: < <https://www.minhaoperadora.com.br/2020/03/quais-satelites-garantem-as-telecomunicacoes-brasileiras.html> > Acesso em 23/04/2023.

<sup>62</sup> Computadores portáteis do Google que funcionam como livros didáticos digitais.

<sup>63</sup> A MSTech é uma empresa privada com sede em Bauru-SP, que presta apoio de serviços tecnológicos para 10.000 escolas e 8 milhões de alunos em todo o Brasil. A parceria da empresa com o Google tem 15 anos.

estudantes no Brasil em 2017, a *big tech* disponibilizava cursos para capacitação e formação continuada para os docentes. A iniciativa educacional do Google é apoiada pela ONU, UNESCO, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, BID e OCDE, possui um viés neoliberal de formar estudantes para o mercado, o “saber fazer” (Ibidem p. 149 e 154).

A educação pública e o Ensino de História ficaram dependentes da plataforma Google *Class Room* na maioria dos estados brasileiros. Uma alternativa que evitaria o capitalismo de dados e a dependência das plataformas do Norte Global seria utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com código fonte aberto como o MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Para desenvolver um AVA com a plataforma MOODLE é necessário ter um servidor para armazenar os dados e um administrador/operador da plataforma, que não precisa ser programador. O pessoal e os equipamentos de TI todas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação tinham em março de 2020, na qual armazenavam os dados de matrículas, boletim escolar, históricos, diários de classe e outros documentos de ensino. A programação da plataforma é simples e permite que sejam inseridos diversos níveis de segurança para todos os usuários.

O SCMB utiliza o MOODLE como plataforma de ensino em todos os colégios militares. A plataforma educacional do CMCG<sup>64</sup> possui um servidor no colégio, que é ligado ao servidor do Centro de Tecnologia da Informação do Exército (CTIEx), com *datacenter* que armazena dados no Rio de Janeiro e em Brasília, que possui também um arquivo na nuvem próprio (eb.nuvem) e um e-mail institucional (@eb.mail.com.br) que garante uma maior segurança dos dados. Para cadastro no AVA do CMCG não é necessário o número do CPF e do telefone, os dados inseridos são o nome e o número do aluno no CMCG, o nome do responsável e uma conta de e-mail, atualizadas anualmente no momento da rematrícula. Todos os comunicados e informações são enviados para o e-mail cadastrado no AVA, a plataforma disponibiliza um *chat* para conversa direta entre o docente e os discentes, além de outras funcionalidades.

O custo para desenvolver um AVA na plataforma MOODLE é baixo, é o custo do valor das horas de trabalho do operador da plataforma. O maior problema seria a demanda de tempo para inserir os dados dos usuários na plataforma, o que as *Big Techs* também tiveram que fazer. O MOODLE possui algumas limitações operacionais, por ser uma plataforma de código fonte aberto, mas o sistema garante a segurança dos dados dos usuários, a independência e a autonomia das Secretarias de Educação das plataformas de aprendizagem do Norte

---

<sup>64</sup> < <https://ava.cmcg.eb.mil.br> >

Global. Os alunos, nativos digitais, superariam com facilidade as limitações de navegação que o MOODLE apresenta, em comparação com os sistemas operacionais mais interativos desenvolvidos pela Microsoft e pelo Google. O MOODLE era a solução para a educação independente em março de 2020, no qual cada estado, município e universidade pública montaria sua própria plataforma de ensino independente. Entretanto, o poder público, cooptado pela ótica neoliberal e globalista, aceitou as soluções prontas e imediatas das *Big Techs*, num momento de crise que aflorou com a pandemia da covid-19.

## CAPÍTULO II

### 1. O COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE ENTRE O ENSINO E A PANDEMIA

A educação não pode permanecer inalterada, embora muitos peçam que ela seja protegida das influências negativas da tecnologia digital. Entretanto, esse é um grande desafio, pois a tecnologia aparece de várias formas na educação. Ela é um insumo, um meio de distribuição, uma habilidade e uma ferramenta de planejamento, além de proporcionar um contexto social e cultural, o que levanta questões e problemas específicos (UNESCO, 2023, p. 22).

#### 2.1. O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL E A EDUCAÇÃO BÁSICA

A relação existente entre as forças militares e a educação é antiga no Brasil, começou no período colonial, quando os jesuítas detinham o monopólio da educação na América Portuguesa. Após a independência, o Exército Imperial estava preocupado com a formação e a instrução de pessoal para a defesa territorial, ao final desse período, foi criado o primeiro colégio de Educação Básica do Exército. Nos séculos XX e XXI o número de colégios militares aumentaram e se ramificaram por todo país.

A origem do ensino militar no Brasil remonta ao final do século XVII, com a criação da Escola de Artilharia e Arquitetura Militar em 1699, primeiro curso de ensino técnico-profissionalizante da colônia, por ordem do rei português Pedro II (1648-1706), na cidade do Rio de Janeiro. A escola era direcionada ao ensino de matemática e ao desenho técnico, com o objetivo de formar os filhos dos portugueses e dos colonos luso-brasileiros como artilheiros e construtores (mestres de obra) para substituírem os poucos engenheiros formados em Portugal, que vinham para a colônia construir fortes e fortalezas (Luchetti, 2006, p. 64).

A rainha D. Maria I, de Portugal, criou através do decreto de 17 de dezembro de 1792, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho do Rio de Janeiro, sendo este o primeiro curso superior regular de engenharia das Américas. A instituição militar de ensino ocupou as instalações da Casa do Trem de Artilharia, onde localiza-se, atualmente, o Museu Histórico Nacional (Luchetti, 2006, p. 66). Pelo estatuto da Real Academia o plano de ensino compreendia o curso de Matemática e os exercícios militares práticos, onde seriam formados oficiais técnicos (Engenharia e Artilharia) e combatentes (Infantaria e Cavalaria), a escolha das Armas<sup>65</sup> dos alunos era feita pela meritocracia. A chegada da família real no Brasil em

---

<sup>65</sup> O conceito de Armas para um exército corresponde as especializações militares de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações. A escolha da Arma desde sua origem na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho é feita pela meritocracia, o aluno com a maior nota da turma é o primeiro a escolher a Arma e assim sucessivamente até a menor nota.

1808, marcou a criação das primeiras faculdades na colônia<sup>66</sup>, assim como a criação da Real Academia Militar, por decreto de D. João VI, em 4 de dezembro de 1810, que absorveu a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho do Rio de Janeiro.

A Real Academia Militar mudou de nome quatro vezes após a independência do Brasil: Imperial Academia Militar em 1822, Academia Militar da Corte em 1832, Escola Militar em 1840, e Escola Central em 1858. As crises na região do Prata levaram o Império a criar a Escola Militar de Porto Alegre em 1851, e, depois da Guerra do Paraguai, a Escola Militar do Ceará em 1889 (Luchetti, 2006, p. 67).

Todas essas Academias e Escolas Militares eram Instituições de Ensino Superior (IES), não havia uma preocupação do Exército Imperial com a Educação Básica na primeira metade do século XIX. A independência do Brasil e as diversas revoltas e revoluções que ocorreram no período Regencial (1831-1840) causavam uma situação de insegurança familiar para os militares, pois se morressem em campanha, deixariam seus filhos desamparados e sujeitos a uma vida de penúria e miséria, uma vez que não existiam direitos sociais, como aposentadoria ou pensão *post-mortem*. As campanhas Platinas<sup>67</sup>, travadas contra Oribe e Rosas, motivaram os militares a exigirem do imperador D. Pedro II, a criação de um educandário, destinado a abrigar os filhos dos militares mortos ou inválidos nas guerras em defesa do Império do Brasil.

O senador Luís Alves de Lima e Silva, o duque de Caxias, foi o primeiro a apresentar um projeto para criação do Colégio Militar da Corte em 1853, "...que amparasse os órfãos, filhos de militares da Armada e do Exército que participaram na defesa da independência, da honra nacional e das instituições", mas o projeto não foi aprovado (DEPA, 2021, p. 10). O conselheiro Thomaz José Coelho D'Almeida convenceu o imperador D. Pedro II, para criar o Imperial Colégio Militar, no auge da "crise militar", através do Decreto Imperial nº 10.202, de 9 de março de 1889, que definia o seguinte:

Art. 1º Fica criado nesta Corte, sob a denominação de Imperial Collegio Militar, **um instituto de instrução e educação militar**, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada; e, mediante **contribuição pecuniária**, alunos procedentes de **outras classes sociais**.

<sup>66</sup> A Escola de Cirurgia da Bahia (atual Faculdade de Medicina de Salvador da UFBA) foi fundada em 18 de fevereiro de 1808 (Rocha et al; 2004, p. 104); A Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro foi fundada pela carta regia de 5 de novembro de 1808 (Disponível em: < www.medicina.ufrj.br >).

<sup>67</sup> O Império do Brasil apoiou militarmente o partido colorado uruguaio, enviando a Armada e o Exército Imperial para combater Manuel Oribe, que pretendia unificar o Uruguai à Argentina em 1851, com o apoio do presidente argentino Juan Manoel Rosas. O imperador Pedro II apoiou o caudilho Justo José Urquiza para derrubar o ditador Juan Manoel Rosas da presidência da Argentina em 1852, enviou tropas brasileiras para a região de Entre Rios na Argentina, onde venceram as forças da província de Buenos Aires e capturaram o ditador Rosas na batalha de Monte Caseiros.

Art. 2º Os alunos constituirão um corpo, ao qual será **aplicado o regimento disciplinar, econômico e administrativo dos corpos do Exército**, salvo o que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alunos e da índole especial deste instituto.

Art. 3º Será **internato**, mas poderá admitir alunos externos, contanto que estes só se retirem do Colégio depois de findos os trabalhos teóricos e práticos do dia, na forma do regimento interno. Tendo por fim iniciar os alunos, desde a juventude, na nobre profissão das armas, dirigirá sua educação e instrução de modo que, **ao terminarem os alunos o curso estejam aptos a prosseguir em estudos superiores das Escolas Militares do Império**.

Art. 4º Os alunos assentarão praça no ato da matrícula, mas o tempo que se demorarem, frequentando o curso, não lhes será computado para efeito algum, salvo o disposto no art. 73.

Art. 5º Os **alunos gratuitos**, que completarem o curso, **ficarão obrigados à prestação de serviço militar**, de acordo com as leis vigentes, salvo o caso de incapacidade ou de indenizarem o Colégio das despesas que houverem efeito (Brasil, 1889, p. 01).

O Imperial Colégio Militar era assistencial, destinado aos filhos dos militares mortos ou inválidos na Guerra do Paraguai (1864-1870). O local escolhido para funcionar o colégio em regime de internato, foi a chácara da Pedra da Babilônia, no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro (DEPA, 2021, p. 10). Depois da Proclamação da República o educandário foi renomeado para Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).

O artigo 1º do decreto de criação do Imperial Colégio Militar previa que fossem aceitos no colégio militar alunos que não fossem filhos de militares mediante pagamento de contribuição mensal. Atualmente todos os discentes pagam uma mensalidade e o ingresso ocorre por meio de concurso público para os alunos do 6º Ano do EF e do 1º Ano do EM. O artigo 3º estabelecia que o colégio funcionaria em sistema de internato, mas aceitaria alunos externos. O regime de internato nos colégios militares acabou devido as exigências legais<sup>68</sup> no início do século XXI em todos os CM. A reforma educacional de Benjamim Constant<sup>69</sup> implementou um currículo positivista para a educação pública brasileira.

Na gestão do presidente marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (1910-1914) foram criados os colégios militares de Porto Alegre e de Barbacena em 1912. O Colégio Militar do Ceará foi criado em 1919. O currículo positivista do CMRJ era seguido por todos os colégios militares, que eram subordinados diretamente ao Ministério da Guerra. Os alunos eram

<sup>68</sup> As exigências legais previstas para o funcionamento de escolas com regime de internato é que tenham acompanhamento constante de psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, equipe médica e monitores permanentes 24 horas por dia.

<sup>69</sup> O Decreto-Lei nº 981, de 8 novembro de 1890, ou a Reforma de Benjamim Constant, reorganizou a Educação Básica em Ginásio (o atual Ensino Médio) que era centralizado e coordenado pelo governo federal e o ensino primário descentralizado e coordenado pelos estados e municípios. A reforma aboliu a escolástica humanista e implantou o ensino científico (enciclopedista) de cunho liberal e elitista. Porém, na prática, a reforma não foi implementada pelos estados e municípios, que não ampliaram a oferta de vagas para o ensino primário, que pelo decreto deveria ser universal e obrigatória a todas as crianças.

militares, recebiam a Educação Básica regular, instrução e formação militar<sup>70</sup>. Os movimentos tenentistas da década de 1920, culminaram com o fechamento do Colégio Militar de Barbacena em 1925 (DEPA, 2021, p. 10). O governo Vargas transformou os Colégios Militares de Porto Alegre e do Ceará em Escolas Preparatórias de Cadetes do Exército em 1938 e 1942, respectivamente (Figueira, 2011, p. 113). O CMRJ passou a ser o único colégio militar em funcionamento no Brasil em 1942 (Castro; Gomes; Júnior, 2018, p. 263).

A participação brasileira na 2ª Guerra Mundial ao lado dos Estados Unidos, mudou a doutrina e metodologia didática do Exército e, também, dos colégios militares na década de 1950. A doutrina positivista francesa foi substituída pelo tecnicismo estadunidense<sup>71</sup>, com o ensino e a didática reorganizada a partir dos objetivos de aprendizagem (Clasen, 2022, p. 19).

O ministro da Guerra marechal Henrique Teixeira Lott colocou em prática uma série de reformas no ensino dos colégios militares, no qual os alunos deixaram de ser militares, o internato deixou de ser obrigatório e criou um regime disciplinar próprio para os CM, diferente do aplicado nos quartéis do Exército. O marechal Lott ampliou a rede de colégios militares com a criação de mais quatro unidades: Belo Horizonte (CMBH), Salvador (CMS), Curitiba (CMC) e Recife (CMR). As Escolas Preparatórias de Cadetes de Porto Alegre e do Ceará foram extintas em 1962, e voltaram a funcionar como colégios militares de Porto Alegre e Fortaleza (CMPA e CMF).

O Exército criou a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) em 1973, com ela foi reorganizado o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) (Brasil, 1973). A DEPA é responsável pela gestão, organização, fiscalização e pela elaboração do currículo único da Educação Básica no sistema. A diretoria era subordinada ao Departamento de Educação e Pesquisa (DEP), órgão responsável pelo ensino e pela pesquisa científica do Exército, com sede no Rio de Janeiro.

Na década de 1970 foram criados os colégios militares de Manaus (CMM) em 1971, e de Brasília (CMB) em 1978. Quatro colégios militares foram fechados por motivos

---

<sup>70</sup> O currículo elaborado pelo CMRJ seguia as determinações do Ministério da Guerra. O CMRJ era organizado em um Batalhão Escolar, com companhias das Armas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia. Os alunos dos CM tinham instrução e formação militar das diversas Armas, faziam marchas, aprendiam a atirar, realizavam manobras militares e seu regime disciplinar era o mesmo aplicado nos quartéis do Exército. Ao completarem o ensino médio, aqueles que queriam permanecer no Exército tinham vaga garantida para a Escola Militar de Realengo, Instituição de Ensino Superior que formava os oficiais do Exército na época.

<sup>71</sup> O tecnicismo, também é chamado de neopositivismo, segue uma linha de pensamento científico, que acreditava que era possível separar o conhecimento científico do ideológico. Libâneo afirma que existem dois níveis de conhecimento dentro da educação, num primeiro a pesquisa e a descoberta devem ser restritas aos cientistas (academia), no segundo nível ocorre a aplicação dessas leis naturais descobertas pelos cientistas, de forma que a aplicação esteja sempre relacionada com o sistema produtivo (Libâneo, 1985, p.16).

orçamentários em 1988: Fortaleza (CMF), Curitiba (CMC), Belo Horizonte (CMBH) e Recife (CMR) (Figueira, 2011, p. 113).

A matrícula das primeiras meninas no Ensino Fundamental do SCMB aconteceu em 1989, no ano do centenário do CMRJ. A entrada do segmento feminino levou a diversas mudanças no sistema, que era restrito a educação masculina. Novos uniformes foram confeccionados para as alunas, havia a necessidade de contratar professoras para as aulas de Educação Física e mulheres para serem monitoras das novas alunas. A infraestrutura dos colégios militares não estava preparada para receber mulheres, ocorreram reformas nas instalações com a construção de banheiros, vestiários e alojamentos para as alunas e professoras em todos CM (Lohmann, 2015, p. 54).

O presidente Itamar Franco (1992-1994) determinou em 1993, a reabertura dos quatro colégios que foram fechados em 1988 (CMF, CMC, CMBH e CMR), além disso, apoiou a ampliação do SCMB, criando os colégios militares de Campo Grande e de Juiz de Fora (CMCG e CMJF) em 1993, e de Santa Maria (CMSM) em 1994. O Comando do Exército decidiu criar os colégios militares de Belém (CMBel) em 2015, de São Paulo (CMSP) em 2018, e o da Vila Militar (CMVM) em 2022.

O SCMB possui estabelecimentos de ensino em todas as regiões do Brasil, distribuídos em treze estados, desenvolvendo um ensino preparatório e assistencial de qualidade, que goza de relativa autonomia em relação as constantes mudanças de currículos causadas pelo PCN/2000 e pela BNCC/2017. O artigo 83 da LDBEN/1996 determina que “O ensino militar é regulado por lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Os colégios militares desenvolvem a Educação Básica, do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º Ano) ao Ensino Médio. Os CM destinam-se, prioritariamente, a atender os filhos de militares que eram transferidos por necessidade do serviço (*ex-offício*) para outras cidades. O artigo 53 do Regulamento dos Colégios Militares (RCM/2022) trata sobre as condições para matrícula, no seu inciso II, os militares transferidos para uma cidade atendida por CM têm direito a vaga para seus filhos, dentro da respectiva idade escolar. O caráter assistencial do SCMB fica evidente no inciso I do artigo 53, que garante aos órfãos a prioridade na matrícula nos CM. Os filhos dos militares, que no momento de sua aposentadoria, fixarem residência numa cidade que possui CM, também tem o direito de matricular seus dependentes (inciso III do artigo 53). Os CM são escolas públicas federais, mantidas com recursos do Ministério da Defesa, que não são exclusivas para filhos de militares, pois existe concurso de seleção para o

6º Ano do EF e do 1º Ano do EM. O lema do SCMB é *Docens ad Exitum* (educando para o sucesso).

O SCMB não tem condições de atender todos os filhos de militares do Exército, o maior problema educacional ocorria com aqueles que viviam destacados na fronteira da região Norte, principalmente nos Pelotões Especiais de Fronteira (PEF), que ficam localizados fora das cidades, isolados no meio da floresta Amazônica em áreas inóspitas. O Exército na medida que construía os PEF, construía também escolas para alfabetização inicial, em parcerias com estados e municípios que cediam professores(as) para lecionarem no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º Ano do EF). Todavia existia o problema da continuidade do ensino fundamental e médio, que foi solucionado em 2001, quando a DEPA solicitou autorização ao MEC para criar um Curso Regular de Educação à Distância (CREAD) por correspondência (Brasil, 2021, p. 11). O CMM desenvolveu um AVA<sup>72</sup>, utilizando a plataforma MOODLE, de forma que o CREAD passou a ser ministrado on-line em 2010.

A DEPA ao longo dos anos de 1970 e 1980 desenvolveu um currículo tecnicista, baseado nos objetivos de aprendizagem da taxonomia de Bloom<sup>73</sup>, na qual a aprendizagem ocorria através do fracionamento do conhecimento escolar, com objetivos de aprendizagem considerados – por quem elaborava o currículo – fáceis, médios e difíceis. Entretanto, a “era da informação” do final do século XX, exigia constantes modificações nas metodologias dominantes de ensino, devido ao fluxo acelerado de informações. O modelo de educação bancária, criticado por Paulo Freire (1974, p. 82), não atendia mais as transformações tecnológicas que mudavam a forma de ensinar e de aprender numa velocidade sem precedentes na História. O Departamento de Educação e Pesquisas (DEP), dentro do escopo da nova realidade mundial e da velocidade das informações, iniciou estudos para a implantar o ensino por competências em 1996, de acordo com:

O Sistema de Ensino do Exército, tradicionalmente, tem demonstrado capacidade de ajustamento às exigências próprias de cada momento histórico. É comprovadamente sério, organizado, experiente, normatizado, validado e respeitado. Carece, contudo, de aperfeiçoamentos que lhe permitam fazer frente, em melhores condições, aos desafios do futuro, no qual, mais do que nunca, a Educação exercerá papel preponderante para o desenvolvimento integral do homem, elemento-chave da Instituição (DEP, 1996, p. 2).

---

<sup>72</sup> < <https://ava.cmm.eb.mil.br> >

<sup>73</sup> A Taxonomia de Bloom é o resultado de uma pesquisa sobre conhecimento e aprendizagem, que analisava os campos cognitivos, afetivos e psicomotores dos alunos. Essa pesquisa foi realizada por uma equipe de psicólogos da Universidade de Chicago, liderados por Benjamin Bloom e foi publicada em 1956. A taxonomia no campo educacional tratava-se da divisão do cognitivo em diversos níveis de conhecimento que começavam com os objetivos de aprendizagem considerados mais fáceis (identificar, apresentar, citar, descrever) e aumentavam o índice de dificuldade de acordo com o aprendizado (analisar, sintetizar, avaliar). A taxonomia de Bloom representou o auge do tecnicismo escolar.

A implantação da metodologia do ensino por competências no SCMB, foi estudada e avaliada por mais de uma década, antes de ser implantada no sistema. A Portaria nº 152, do Estado-Maior do Exército, de 16/11/2010, determinou a implantação do ensino por competências a partir do ano de 2012.

O Exército Brasileiro implantou essa abordagem por buscar profissionais militares capacitados e competentes para o desenvolvimento dos serviços militares a fim de ampliar os conceitos de educação e cultura militar. Tal Força Armada percebeu que necessitava de uma nova base metodológica, com inovações tecnológicas, onde o professor deixava de ser o único dono do saber e oferece ao aluno a chance de se expressar mais, construir suas ideias, argumentar, levando para as salas de aula experiências prévias vividas em suas vidas, participando assim do seu processo de conhecimentos.

As metodologias utilizadas nessa abordagem por competências têm características voltadas para as metodologias ativas, que preza por estratégias inovadoras, aulas dinâmicas nas quais os alunos é que são os participantes, de modo ativo, para que se tornem críticos e reflexivos em suas vidas. O objetivo é que, através dessa abordagem seja possível combater o fracasso escolar dos alunos e trazer significados no processo de ensino aprendizagem para os mesmos, e assim também obter sucesso nos exames nacionais e militares (Aguiar, 2019, p. 9).

O estudo para implantação e avaliação do ensino por competência no Exército durou cerca de 14 anos (1996 a 2010), o conceito sofreu algumas adaptações que incluíram mais dois princípios a sigla CHA (Parry, 1996), que são os valores da instituição e as experiências pessoais, de modo que passou a ser chamado no Exército pela sigla CHAVE: conhecimento; habilidades; atitudes; valores; e experiências (Deus, 2015, p. 31). O estudo para implantação do ensino por competências no Exército é anterior a BNCC de 2017, e visa formar o cidadão para “saber fazer”, com capacidades críticas e capaz de desenvolver as habilidades necessárias para a “Era do Conhecimento”.

Como pontuado no primeiro capítulo, a BNCC foi formulada e aprovada em cerca de dois anos. Entretanto, a implantação do ensino por competências no Exército levou a debates e questionamentos dentro do extinto DEP, no seu sucessor, o DECEX e na DEPA ao longo de mais de uma década. A política educacional é de importância estratégica para qualquer nação, não pode ser regida por interesses obscuros e com dados que retratam a realidade de outros países. O Exército preocupa-se com a qualidade do ensino, não se muda uma política educacional sem um estudo de situação detalhado e pormenorizado. Os debates sobre a nova metodologia levaram a criação do “Grupo de Trabalho para Estudo e Modernização do Ensino (GTEME) em 1995, sob orientação do DEP, que analisou e levantou todos os riscos que uma mudança na metodologia do ensino poderia trazer e quais seriam as oportunidades de melhoria que o ensino por competência poderia alavancar para a educação e para a instituição (Deus, 2015, p. 18; Brasil, 2021, p. 11-12).

Nesse processo de estudo e análise metodológica para a implantação do ensino por competências no Exército, foram realizados intercâmbios de ensino com outros países, que adotavam essa metodologia didática, como a Suécia, a Espanha, a Alemanha, os Estados Unidos e o Chile. Nesses intercâmbios professores militares foram enviados para estagiarem e verem *in loco* e na *práxis* como se desenvolvia essa nova metodologia de ensino por competências no exterior, as necessidades de adaptações para o Brasil e os impactos que essa nova metodologia poderia trazer para o nosso ensino.

Para implantar o ensino por competências era necessário mudar o currículo e a didática adotada nos CM, priorizando o uso de metodologias ativas nas aulas, de forma que o discente tivesse maior autonomia e iniciativa para buscar o conhecimento, com maior interesse no desenvolvimento de pesquisas. Os antigos assuntos didáticos foram reestruturados e passaram a ser chamados de objetos de conhecimento (OC). Os objetivos de aprendizagem – do tecnicismo de Bloom – foram reestruturados em descritores, todos eles interligados (OC e descritores) ao desenvolvimento das competências e das habilidades básicas para desenvolver determinado assunto.

No lugar do Plano de Disciplinas (PlaDis) com seus objetivos tecnicistas, foi desenvolvido o Plano de Sequência Didática (PSD) e o Plano de Execução Didática (PED) que buscam a interdisciplinaridade e o uso de metodologias ativas. A integração dos descritores dos OC com as competências e habilidades (cognitivas e atitudinais). O docente deveria trabalhar em sala de aula as habilidades e competências de cada descritor, pois é na junção da teoria com a *práxis* que se desenvolve o conhecimento pleno. As competências e habilidades a serem trabalhadas estão descritas no PSD e no PED e cabe aos docentes desenvolverem estratégias para potencializá-las no desenvolvimento do Ensino de História.

Outra peculiaridade dos colégios militares é o regime disciplinar, conforme o “§ 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar” (Brasil, 1999). Os alunos dos CM, além da avaliação cognitiva, são avaliados com uma nota específica na parte comportamental, que está ligada a disciplina e ao comportamento do aluno dentro da sala de aula e no colégio. Apesar do Exército ser uma instituição total, em que a disciplina regula o comportamento e a conduta dos indivíduos, tornando-os “corpos dóceis” (Foucault, 1999, p. 164-165). O regime disciplinar dos colégios militares não é tão severo quanto o aplicado aos militares do Exército, pois os discentes não são militares, são menores de idade e o regime disciplinar atual segue e respeita os princípios do ECA/1990. O regime disciplinar não resulta em punições físicas ou cerceamento da liberdade, mas na perda de pontos da nota de comportamento do discente e no

seu encaminhamento para a orientação educacional. A nota de comportamento não tem vínculo com a nota escolar e o aluno não é reprovado por estar com nota de comportamento baixa.

O sistema disciplinar do CMCG e dos demais colégios é regulado pelo Regulamento dos Colégios Militares (RCM/2022), o artigo 2º define que “Os CM são organizações militares que funcionam como Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica, com a finalidade de atender à Educação Preparatória e Assistencial.” O fato de o colégio ser uma organização militar que funciona como escola, regida pela LEEEx/1999 e por regulamentos específicos do Sistema de Educação do Exército, faz com que os alunos sejam regidos por um regime disciplinar específico, que consta nos artigos 86 e 87 do Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM/2022) e do Anexo “E” do mesmo regimento, que valoriza as virtudes e as atitudes comportamentais positivas dos alunos.

Art. 86. O regime disciplinar, com suas consequências na formação da criança e do adolescente, deverá ser capaz de influenciar na conduta do aluno, dentro e fora do universo escolar, criando condições para que o desenvolvimento de sua personalidade se processe em consonância com os padrões éticos da sociedade brasileira e possibilitando que sejam internalizados os atributos indispensáveis ao seu crescimento social.

Art. 87. As Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD), anexo “E” a este RI, sistematizam as relações disciplinares a que está submetido o corpo discente do CM.

§ 1º Os dispositivos disciplinares devem ser aplicados sem perder de vista o objetivo fundamental do ensino - “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício constante da cidadania”.

§ 2º As normas disciplinares devem ser encaradas como um instrumento a serviço da formação integral do aluno, não sendo tolerável o rigor excessivo, que a desvirtua e deforma, tampouco a benevolência, que a compromete e degenera (DEPA, 2022b).

As atitudes e comportamentos dos alunos são observadas por professores, monitores e pelos demais agentes de ensino do CMCG, que avaliam a conduta do discente gerando um fato observado (FO). O fato observado (FO) é qualquer atitude comportamental que seja vista e relatada por um agente de ensino, esse FO pode ser positivo (FO+) ou negativo (FO-), ele é lançado no sistema Perseu<sup>74</sup>, que encaminha o fato para o comandante de companhia do aluno, que é o militar responsável pela nota comportamental dos discentes. O comandante de companhia é quem coordena os monitores e é responsável pelas atividades que os alunos realizam fora da sala de aula, como as formaturas semanais, o tempo semanal de ordem unida e os intervalos.

---

<sup>74</sup> O sistema Perseu é um aplicativo disponível para docentes, monitores e responsáveis dos alunos, onde são lançados os FO negativos e positivos dos discentes, de forma que o responsável recebe o FO do aluno, pelo aplicativo e pelo e-mail registrado. Depois de receber o FO negativo do aluno, o responsável tem 48 horas para justificá-lo pelo sistema.

O comandante de companhia avalia o FO negativo ou positivo que o aluno recebeu do professor, podendo arquivá-lo por falta de justificativa ou encaminhar ao responsável – pelo sistema Perseu – para que tome conhecimento e tenha direito de justificá-lo. Caso o responsável recorra e tente justificar o FO, cabe ao comandante de companhia concordar ou não com a justificativa do responsável emitindo um parecer sobre o fato. As faltas disciplinares são classificadas na seguinte ordem de gravidade: advertência; repreensão; atividade de orientação educacional (AOE); retirada do CM; e exclusão disciplinar (DEPA, 2022b, p. 4)

A advertência não altera o comportamento do aluno, mas o FO negativo que for julgado pelo comandante de companhia como repreensão diminui 0,3 (zero vírgula três pontos) do comportamento do discente. Uma atitude de desrespeito do aluno para com um docente, ou para os demais discentes pode gerar uma Atividade de Orientação Educacional (AOE), que é uma palestra realizada pela seção Psicopedagógica para orientar o(s) aluno(s) que cometeram atos de indisciplina considerados como falta disciplinar média. A palestra do AOE é ministrada na manhã de sábado ou em outro dia não letivo, o(s) responsável(is) pelo(s) discente(s) são convidados para assistir a palestra. O AOE diminui o comportamento do aluno em 0,5 (zero vírgula cinco pontos). Quando o(s) aluno(s) comete(m) uma falta disciplinar julgada mais grave, o FO negativo depois de analisado e considerado não justificado pode gerar uma retirada do CM, essa falta disciplinar diminui 0,8 (zero vírgula oito pontos) do comportamento e equivale a uma suspensão escolar, que pode variar de um a cinco dias.

As faltas eliminatórias são consideradas gravíssimas pelo SCMB, levam a exclusão disciplinar do aluno. Antes da exclusão disciplinar é aberto um processo administrativo (sindicância) que irá verificar os fatos, garantindo o direito constitucional do contraditório e da ampla defesa, previsto no inciso LV do artigo 5º da CF/1988. Entre as faltas graves sujeitas a exclusão do SCMB estão a utilização de meios ilícitos nas avaliações (cola), o uso de drogas e a prática de bullying (DEPA, 2022b, p. 3 e 4).

Quando a nota comportamental do discente atinge 2,99 (dois vírgula nove e nove) é instaurada uma sindicância para verificar (auditar) todos os FO negativos e as demais faltas disciplinares (advertência, repreensão, AOE e retirada do CM) que o discente recebeu naquele ano. O responsável é chamado e convocado para participar de todas as inquirições, além de poder arrolar testemunhas e apresentar documentos, garantindo os direitos constitucionais do contraditório e da ampla defesa. Caso seja comprovado que todas as faltas disciplinares foram aplicadas corretamente, seguindo o que está previsto no RICM/2022, e, que o problema é a não adaptação do aluno ao regime disciplinar do SCMB, o discente será excluído do colégio.

Os responsáveis deverão procurar outra escola para que seja feita a transferência do discente durante o ano escolar. Quem faz a sindicância para verificação de comportamento do discente ou de falta eliminatória é um professor(a) militar, que não pode ter ligação com o aluno em questão (não ter sido seu docente ou aplicado algum FO negativo). Essas sindicâncias são trabalhos administrativos, que fazem parte da rotina dos professores militares do SCMB, que demandam horas de trabalho e levam geralmente mais de dois meses para serem concluídas.

O Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) foi criado pela Portaria do Ministro do Exército nº 324, de 29 de junho de 1993, para atender uma demanda antiga dos militares que serviam na região do Comando Militar do Oeste (CMO<sup>75</sup>), que reivindicavam a necessidade de um colégio militar para proporcionar educação aos seus filhos. O CMCG foi criado em regime de internato e externato, no qual os filhos de militares que serviam em outras cidades do CMO, como Corumbá, Amambai, Cáceres-MT e Aragarças-GO, podiam matricular seus filhos como alunos internos no colégio.

O CMCG não é uma escola centenária, como outros colégios militares, iniciou suas atividades letivas em 06/02/1995, provisoriamente, no antigo casarão da avenida Afonso Pena, no centro de Campo Grande, onde hoje funciona o Centro Cultural do SESC/MS. A construção dos pavilhões escolares e administrativos do colégio foi concluída em 24/01/1997, quando o CMCG passou a ocupar as instalações situadas na avenida Getúlio Vargas, 2800, no bairro Santa Carmélia. Ao longo desses 28 anos letivos o colégio tornou-se referência no ensino em Campo Grande e no Mato Grosso do Sul, devido aos resultados obtidos por seus discentes nos exames de vestibulares, no ENEM e em concursos públicos (Silva, 2018, p. 2).

O colégio tem capacidade para cerca de 930 alunos, distribuídos em 31 salas de aula com capacidade para 30 alunos cada, mais nove salas de aula menores para língua estrangeira com capacidade para 15 alunos. O colégio tem laboratórios de química, física, biologia, matemática e robótica, além de uma sala de aula especial para a SAEE e outra para a SAP. O colégio possui uma biblioteca, um auditório com capacidade para 500 pessoas, uma sala de dança e uma sala de música. Para as aulas de educação física e para os clubes esportivos o CMCG possui três quadras poliesportivas cobertas, um campo de futebol com pista de atletismo, uma piscina semiolímpica e uma sala de arte marcial com tatame.

Outra característica do CMCG, que o difere das demais escolas públicas, é a origem dos alunos, que vêm de todos os rincões do Brasil, possuindo discentes de praticamente todos os estados brasileiros. Estudam na mesma sala alunos que nasceram e cresceram em São

---

<sup>75</sup> A área territorial sob jurisdição do Comando Militar do Oeste (CMO) compreende os estados do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e a cidade de Aragarças em Goiás.

Gabriel da Cachoeira-AM, com outros que viveram em São Paulo ou no Rio de Janeiro, duas realidades sociais, culturais e tecnológicas completamente diferentes. Os sotaques e os contrastes culturais são marcantes, uma realidade que proporciona a interculturalidade regional, uma troca de experiências que integra e interage alunos que vieram de realidades socioculturais completamente diferentes. O CMCG possui há realidade multicultural de um país continental, que raramente é encontrada nas demais escolas públicas federais, essa diversidade regional é uma característica constante do SCMB.

O CMCG recebe alunos oriundos do interior do Amazonas e do sertão do Cariri, muitas vezes alfabetizados de forma precária, com grandes déficits de aprendizagem. Entretanto, não é apenas nas regiões Norte e Nordeste que existem graves problemas educacionais, aqui no Mato Grosso do Sul existem comunidades ribeirinhas isoladas, como Forte Coimbra, no pantanal de Nabileque (Corumbá-MS), que possui infraestrutura precária, sem sinal de celular e internet. A maioria dos docentes não querem se submeter a viver em locais isolados, por esse motivo o ensino nesses locais é muito precário. A realidade social desses locais isolados é completamente diferente e inimaginável para estudantes que cresceram em metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro ou Brasília, que possuem ampla infraestrutura e realidades socioculturais completamente diferentes.

O Brasil do século XXI ainda é marcado por uma grande desigualdade educacional regional, que tem grandes reflexos no ensino, mesmo depois de termos vivido a chamada “década da educação” (1997 a 2006<sup>76</sup>), que deveria aumentar a oferta e a qualidade do ensino público, melhorar a infraestrutura das escolas, mas pouca coisa mudou em alguns lugares isolados. Leis foram criadas e alteradas para padronizarem o ensino no país, como a LDBEN/1996, os PCN/2000 e a BNCC/2017, mas a qualidade da educação pública dos estados não é homogênea. A implantação dessas leis que padronizaram a educação não dirimiu os vários problemas regionais que ainda persistem e prejudicam a qualidade da Educação Básica e o desenvolvimento do Ensino de História.

Os déficits de ensino e aprendizagem variam de acordo com a região, os estados e os municípios, devido à falta de recursos orçamentários, infraestrutura precária e os baixos salários dos docentes. Não é objeto dessa dissertação fazer uma analogia aos inúmeros problemas educacionais brasileiros, mas aqui mesmo, em Campo Grande, tanto na Rede Municipal, quanto na Estadual, existem diferenças na distribuição das verbas entre as escolas,

---

<sup>76</sup> O artigo 87 da LDBEN/1996 instituiu a década da educação brasileira a contar de 1997, onde todos os professores deveriam ter curso superior e todas as crianças de 7 a 14 anos deveriam ser matriculadas no ensino fundamental (a Lei nº 12.796/2013 revogou o Art. 87 da LDBEN/1996).

e a má distribuição de recursos está diretamente ligada à qualidade do ensino. Quando a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) distribui mais recursos para uma escola da área central da cidade, colocando ar-condicionado nas salas de aula e disponibilizando internet, a administração pública melhora a infraestrutura de ensino daquela escola. Por outro lado, a mesma SEMED deixa uma escola da periferia sem receber os mesmos recursos, dificultando as condições de trabalho dos professores, tornando o ambiente escolar menos salutar para a aprendizagem dos alunos, o calor e a falta de internet na escola colaboram para o aumento da taxa de evasão escolar.

Os colégios militares não recebem recursos do MEC, são custeados por recursos do Ministério da Defesa destinados ao Exército Brasileiro (artigo 19 da LEEEx/1999). A finalidade do Exército manter quinze escolas de Educação Básica é uma compensação educacional para os filhos dos militares, que são obrigados a acompanhar os responsáveis nas constantes transferências *ex-offício* para os mais diversos locais do Brasil. Os colégios militares são assistenciais e preparatórios, estão presentes em todas as regiões do país, para garantir um ensino de qualidade, capaz de recuperar os déficits de aprendizagem que essas crianças e adolescentes foram submetidos por acompanhar seus pais.

O CMCG é uma escola pública federal que realiza anualmente um processo seletivo (concurso) para alunos do 6º Ano do EF. O CMO possui cerca de 20.000 militares no serviço ativo, a maioria serve fora de Campo Grande, porém muitos enviam seus filhos adolescentes para cursarem o ensino médio no CMCG. O colégio possui infraestrutura física e um corpo docente dimensionado para atender 150 alunos em cada ano do EM, com cinco turmas cada, devido à falta de vagas a cerca de dez anos não ocorre concurso de seleção para alunos do 1º Ano do EM.

O processo seletivo é centralizado e organizado pela DEPA. No CMCG 11% das vagas do 6º Ano do EF são destinadas aos alunos concursados<sup>77</sup>. O maior público de alunos do CMCG é formado por filhos de militares que foram transferidos para Campo Grande ou para a área do CMO, que tem direito a vaga conforme a legislação (RCM/2022). Os alunos amparados constituem cerca de 90% dos discentes do colégio. A rotatividade dos alunos amparados é grande, muitos ficam apenas dois anos no CMCG, poucos filhos de militares entram no 6º Ano do colégio e conseguem concluir o ensino médio no CMCG.

O CMCG tornou-se referência nacional em ensino, o colégio obtém elevado índice de desempenho nos exames nacionais, “dos 12 colégios militares mantidos pelo Exército, todos

---

<sup>77</sup> O CMCG tem três turmas do 6º Ano EF, com o total de 90 alunos. As dez vagas constaram no Edital do Concurso de Admissão para o CMCG 2023/2024, publicado no DOU nº 143, de 28 de julho de 2023.

estão no topo do ranking do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2011), onde num universo de 30.842 escolas públicas, eles ficaram entre a 6ª e a 89ª posição” (Nogueira, 2014, p. 39). O CMCG obteve nota 7,1 no IDEB/2009<sup>78</sup>, foi a quinta maior nota de todas as escolas públicas avaliados no Brasil. Na mesma avaliação em 2011, obteve a nota 6,9, sendo a 12ª melhor nota nacional (Nogueira, 2014, p. 39). Na avaliação de 2015, obteve nota 7,1, sendo a 25ª escola do país, empatado com o tradicional Colégio Pedro II (Campus Centro) do Rio de Janeiro-RJ (IDEB, 2015).

O CMCG foi a escola que obteve o melhor desempenho nas avaliações do IDEB em todo Mato Grosso do Sul, no período de 2009 a 2015 (Castro; Gomes; Júnior, 2018, p. 272). Outra forma de verificar o desempenho escolar é pelo resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a média geral dos alunos do CMCG foi de 637,43 pontos no ENEM de 2011, obtendo a 23ª colocação nacional e a primeira no estado, no ranking das escolas públicas (Ibidem, p. 273). A média geral dos alunos do CMCG no ENEM de 2012 foi de 634,47, obtendo a 21ª colocação nacional e a primeira no estado (Ibidem, p. 274). No ENEM de 2013, os alunos do CMCG obtiveram média geral 632,25, ficando na 29ª colocação nacional e mantendo o primeiro lugar no estado (Ibidem, 273-275). No ENEM de 2022, o CMCG obteve a 20ª colocação nacional das escolas com mais de 100 alunos que realizaram o exame, e permanece com a maior nota do estado. O Ensino de História é avaliado no ENEM dentro da área das Ciências Humanas.

O IDEB não avalia o Ensino de História, mas todos os colégios militares atingiram a meta proposta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>79</sup>) no ano de 2009, treze anos antes do prazo determinado pelo MEC. Cabe ressaltar que o CMCG não seleciona alunos para realizarem a avaliação do IDEB, todos os alunos matriculados fazem o exame, que é mantido em sigilo até o momento da aplicação, de forma que nem os docentes têm acesso ao conteúdo da prova.

As escolas federais são consideradas como modelo de ensino público de qualidade, mas representam menos de 1% das matrículas da Educação Básica (INEP, 2020, p. 16). No ENEM de 2019, os alunos do CMCG obtiveram a primeira colocação no estado com média geral de 663,09 pontos<sup>80</sup>, os alunos do Campus do IFMS de Campo Grande ficaram em sexto com média 612,36, o Campus do IFMS de Corumbá ficou em oitavo com 572,21 e o Campus

---

<sup>78</sup> INEP relatório IDEB/2009.

<sup>79</sup> Todas as escolas brasileiras deveriam atingir a nota 6,0 (seis) na avaliação do IDEB até o ano de 2022, conforme a proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC.

<sup>80</sup> De acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema de Ensino Bernoulli, o CMCG obteve a melhor nota no MS no ENEM de 2019, entre todas as escolas com mais de 60 alunos inscritos no exame nacional. Disponível em: < <https://enem.bernoulli.com.br/escola60Alunos> > acesso em 23/05/2023.

de Naviraí ficou em décimo sexto com média 551,66. Ambos são colégios federais, as salas de aulas dos IFMS são climatizadas, as do CMCG não, o custo de cada aluno nos Institutos Federais é de R\$ 27.850,00 por ano (Silva, 2018, p. 13), no SCMB é de R\$ 19.000,00 (Terra, 2019). O custo médio anual dos alunos das escolas públicas (estadual e municipal) é de R\$ 6.000,00, sendo que o governo federal repassa pelo FUNDEB (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica) R\$ 2.875,03 por aluno (MEC, 2023). O investimento em educação está diretamente ligado com a qualidade do ensino e o sucesso escolar, as escolas federais obtêm os melhores resultados nos processos seletivos porque recebem mais verba e tem melhor infraestrutura física.

O corpo docente do IFMS é formado por professores concursados com titulação de mestres ou doutores (alguns com pós-doutorado), em regime de dedicação exclusiva, a remuneração é digna, o que torna a carreira do magistério federal muito atrativa e concorrida. O tenente professor do SCMB não recebe incentivos para fazer uma pós-graduação, o regime é de dedicação exclusiva, mas vai além das 40 horas semanais, pois o docente militar concorre as escalas de serviço de 24 horas, de segunda a domingo, sindicâncias e inúmeras funções administrativas não relacionadas com o ensino, sem contar que a remuneração atual é menor que a de um docente concursado da SED-MS.

O projeto pedagógico do SCMB é assistencial e preparatório, coloca o aluno como o centro e a peça principal no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem recebem aulas de reforço nas disciplinas com o docente da matéria, no período vespertino, com intuito de recuperar a aprendizagem. Os alunos do EF que não conseguem recuperar a aprendizagem, mesmo com o reforço escolar, são encaminhados a Seção de Apoio Pedagógico (SAP), que avalia o discente para descobrir qual é o déficit de aprendizagem do aluno. Uma vez descoberto o problema, o estudante passará por um processo pedagógico de letramento, se for o caso, em língua portuguesa e inglês, revisto todo conteúdo de ciências e de matemática elementar. A SAP não realiza reforço pedagógico no Ensino de História, mas trabalha a escrita, a leitura e a interpretação de textos, que auxilia muito no desenvolvimento das aulas de História e na recuperação da aprendizagem.

Nos últimos anos, principalmente por causa da pandemia da covid-19, aumentou o número de alunos, oriundos de outras escolas, que chegam no Ensino Médio do CMCG com grandes déficits de aprendizagem básica (ler, escrever, interpretar e matemática elementar), segundo os dados e as avaliações realizadas em geral. Os estudantes do EM com notas abaixo da média (6,0) em História são convocados para as aulas de reforço escolar no contraturno,

caso o docente perceba que não está ocorrendo uma evolução de aprendizagem do aluno, o professor(a) o encaminha à Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), em que o discente será avaliado por uma equipe multidisciplinar. Caso o problema de aprendizagem seja mais complexo, a seção Psicopedagógica chama os responsáveis e informa a situação do discente, solicitando, se for o caso, laudos e atendimento especializado.

Outra medida adotada pelo CMCG para recuperar os lapsos de aprendizagem é o plantão de dúvidas. O aluno procura o docente de História e agenda um horário no contraturno para tirar dúvidas sobre o conteúdo ensinado nas aulas de História. O horário do plantão de dúvidas pode ser individual ou com outros discentes. O reforço escolar e o plantão de dúvidas são ferramentas disponibilizadas pelo SCMB para recuperar a aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino. Uma vez agendado o horário do plantão de dúvidas, a falta do aluno é considerada como uma falta disciplinar e vai gerar um FO negativo. O discente convocado para o reforço escolar que faltar a atividade também comete uma falta disciplinar.

A participação dos responsáveis é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para a recuperação dos déficits de aprendizagem. O processo de aprendizagem não ocorre apenas em sala de aula com o binômio professor/aluno, envolve a participação ativa dos responsáveis, que devem supervisionar e auxiliar, se for o caso, o discente para estudar e realizar as tarefas (DEPA, 2021, p. 27). O discente só atinge a tão desejada autonomia no estudo, quando desenvolve autoconfiança e segurança sobre determinado conteúdo didático.

Todo esse processo de reforço escolar e o apoio pedagógico visa recuperar os déficits de aprendizagem dos discentes, o CMCG – assim como todo o SCMB – adota medidas ativas em prol da aprendizagem. A evasão escolar e a reprovação são combatidas com aulas de reforço escolar, plantão de dúvidas e de apoio pedagógico no contraturno, além da necessidade da participação ativa da família no processo educacional. Alguns alunos com notas baixas têm aulas todas as tardes, mas todo esse processo de recuperação de aprendizagem não evita totalmente as reprovações e os pedidos de transferências para outras escolas em Campo Grande.

Os alunos que entram no CMCG, oriundos de outras escolas, para cursar o 1º Ano do EM, sentem uma grande diferença na carga horária, pois as aulas começam às 07:00 horas e acabam às 12:45 horas, se o aluno estiver de reforço escolar, as aulas recomeçam às 14:00 horas e acabam às 16:25 horas. Muitos discentes passam o dia inteiro no colégio, os docentes cobram a resolução dos exercícios, das tarefas e dos trabalhos, o que aumenta o tempo de

dedicação aos estudos dos(as) alunos(as). Alguns discentes não se adaptam ao ritmo de ensino e de estudo do CMCG e pedem transferência para outras escolas.

A crise educacional causada pela pandemia colaborou com o aumento das transferências de alunos do CMCG para outras escolas em Campo Grande. As avaliações escolares voltaram a ser presenciais durante o ensino híbrido de 2021, as baixas notas levaram 12 (doze) alunos do 1º Ano a pedirem transferência do CM para outras instituições de ensino na cidade. No ano de 2022, ocorreram 8 (oito) transferências e em 2023, foram 4 (quatro) alunos que saíram do colégio para outras escolas na cidade. A maioria das transferências ocorre com alunos que acabaram de entrar no CMCG, que não estavam acostumados ao ritmo de ensino do colégio, veem suas notas diminuírem e geralmente pedem transferência no 2º semestre, para evitar a reprovação. Essas saídas de alunos do colégio para outras escolas de Campo Grande estão relacionadas com o ERE implementado durante a pandemia e a diminuição da carga horária de História na BNCC. O questionário do item 2.4 relata os problemas de aprendizagem durante a pandemia.

O índice de reprovação escolar no CMCG diminuiu durante o primeiro ano da pandemia (2020), quando as avaliações foram on-line, pelo AVA, e 4 (quatro) alunos reprovaram. Em 2019, antes da pandemia, 18 (dezoito) alunos reprovaram no 1º Ano, em 2021, no segundo ano da covid-19, 11 (onze) discentes reprovaram, e em 2022, ocorreram 8 (oito) reprovações. A diminuição das reprovações escolares em 2020, não foi fruto de uma melhor aprendizagem ou de um maior esforço dos discentes com o estudo, mas da forma como as avaliações foram realizadas (on-line) e da infinidade de recursos que os alunos dispunham para realizar as provas em casa. O índice de reprovação do CMCG está diretamente relacionado com os déficits de aprendizagem dos alunos que são oriundos de outras escolas.

O CMCG disponibiliza aos alunos, que estão acima da média escolar (6,0), diversos clubes e atividades desportivas individuais e coletivas. Essas atividades extraclasse fazem parte do currículo oculto do SCMB, pois elas desenvolvem habilidades e competências, que muitas vezes, são impossíveis de trabalhar em sala de aula (Giroux, 1986, p. 44). No contraturno, as terças-feiras e quintas-feiras, funcionam diversos clubes como o de teatro, dança, coral, banda de música, xadrez, robótica, meteorologia, história e relações internacionais, literatura, mídias e agrícola. Os clubes além de tirarem os alunos de casa, os mantêm afastados dos celulares e das redes sociais por mais algumas horas. As atividades extraclasse ajudam a desenvolver atributos socioemocionais e psicomotores, aumentam a socialização dessas crianças e adolescentes, desenvolvem o companheirismo, a camaradagem,

a interação, o espírito de corpo e o trabalho em equipe que são fundamentais para o mundo moderno.

O colégio militar oferece diversas atividades desportivas extraclasse para os alunos que estão com notas acima de 6,0 (seis), como voleibol, basquetebol, handebol, futebol society, futebol de salão, natação, atletismo, hipismo, esgrima, orientação, judô e jiu-jitsu. As atividades esportivas ocorrem no contraturno as segundas-feiras e quartas-feiras, também são de caráter voluntário, nos quais o aluno pode se inscrever em até duas modalidades por trimestre. A atividade esportiva melhora a saúde e o rendimento escolar, desenvolve diversos atributos como resistência física, camaradagem, persistência, resiliência, raciocínio lógico, espírito de corpo, abnegação, liderança, autoconfiança entre outros, que são pré-requisitos elementares para que o aluno desenvolva plenamente as habilidades e competências previstas na BNCC. A prática de atividades físicas ajuda a diminuir a ansiedade dos alunos, o sedentarismo e a obesidade, aumenta a imunidade, ajuda a melhorar a concentração e previne diversas doenças.

As atividades extraclasse desenvolvidas pelo CMCG contribuem para desenvolver o cidadão crítico, pleno e consciente do seu lugar na sociedade, capaz de interagir e propor soluções para os problemas encontrados. O viés preparatório do SCMB não se restringe a formar alunos para concursos e exames nacionais, mas formar cidadãos plenos, capazes de viver em sociedade, que desenvolvam habilidades e competências para trabalhar em grupo e interagir com a comunidade, com senso crítico e de liderança.

O Ensino de História no CMCG e no SCMB visa formar um cidadão crítico e analítico, seguindo o conteúdo didático previsto na BNCC, acrescido por mais objetos de conhecimento e descritores elaborados pela DEPA nos PSD e nos PED (Anexos C e D). Seus conteúdos estão organizados, ainda, a partir de um padrão positivista: Geral (mundial) e do Brasil. O currículo único do SCMB não contempla a aprendizagem da História Regional e Local. A padronização curricular, desenvolvida pela DEPA nos últimos 50 anos, visa atender as demandas do Exército, com as frequentes transferências dos militares – mães e pais de alunos – de um estado para outro. Dessa forma o aluno que for transferido do CMCG para Recife (CMR), ou qualquer outro colégio militar do sistema, ao chegar na nova cidade, em qualquer época do ano, seguirá a mesma sequência didática de conteúdo escolar que estudava no CMCG.

A DEPA define o material didático que será utilizado pelos colégios militares. Anualmente, a diretoria encaminha diversos materiais didáticos para serem analisados pelos professores de História, que emitem seu parecer sobre o material, que poderá ou não ser

adotado no futuro pelo SCMB. O material didático de História do EM é adotado para todo ciclo, do 1º ao 3º Ano é utilizado o mesmo livro didático. O SCMB não utiliza livros didáticos do PNLD, o que obriga os responsáveis a comprarem o material didático dos alunos.

O currículo do 1º Ano tem uma carga horária de 80 horas anuais de História na Formação Geral Básica (FGB). O 2º e 3º Ano tem a mesma carga horária de FGB, acrescida por mais 40 horas/aula de itinerário formativo. Os itinerários formativos foram criados no SCMB no PSD do triênio de 2020 a 2022, para atender a BNCC e o NEM. O SCMB implantou dois itinerários, um destinado as carreiras universitárias (CAUNI), que visa preparar os alunos para os mais diversos processos seletivos de vestibulares e do ENEM, e outro, voltado para as carreiras militares (CAMIL), que visa preparar os discentes para os concursos públicos de admissão as Instituições de Ensino Superior (IES) das Forças Armadas<sup>81</sup>.

O currículo único do SCMB visa uma formação ampla e completa nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, que proporciona ao aluno no final do EM boas condições para concorrer aos mais variados processos seletivos. O SCMB se adaptou as exigências do novo Ensino Médio (NEM) sem perder a qualidade de ensino e a carga horária das diversas disciplinas da FGB. Os itinerários do CAMIL e do CAUNI possuem 40 horas/aula anuais de História, que são dedicadas para a resolução de exercícios e a realização de exames simulados de vestibulares, ENEM e concursos militares.

A pandemia trouxe a realidade do ensino remoto e híbrido para o SCMB, na alteração curricular que ocorreu no triênio de 2023 a 2025<sup>82</sup>, aumentou da carga horária do 1º Ano de 1.400 horas/aula ano para 1.560, sendo que 160 horas passaram a ser de ensino remoto na modalidade on-line realizada pelo AVA. As disciplinas não presenciais são eletivas e optativas, de forma que o aluno pode escolher três ou quatro disciplinas para cursar pelo ensino remoto. As disciplinas realizadas na modalidade híbrida não recebem nota, apenas a menção de suficiência ou insuficiência, mas constam no histórico escolar. Portanto, o atual

---

<sup>81</sup> As IES das Forças Armadas são: a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN); o Instituto Militar de Engenharia (IME); o Colégio Naval (CN); a Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM); a Academia da Força Aérea (AFA); e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

<sup>82</sup> A cada três anos ocorre uma revisão curricular do EM e do EF, é um processo organizado pela DEPA que consulta todos os CM e seus professores. São montados grupos de trabalho on-line das disciplinas, por ano escolar e por área de conhecimento, que debatem o currículo escolar, a elaboração e a atualização do PSD e do PED de cada disciplina. A última revisão curricular ocorreu em 2022, implementou algumas disciplinas eletivas remotas, criando um currículo que contempla o ensino híbrido (remoto), sem perder carga horária das aulas presenciais da FGB. O currículo continua com dois itinerários formativos (CAUNI e CAMIL) e o 1º Ano passou a ter uma aula semanal da disciplina Projeto de Vida, que é ministrada por psicólogos e orientadores educacionais da Seção de Psicopedagógica, que visam apresentar carreiras profissionais de nível superior aos alunos. A disciplina de Projeto de Vida não tirou carga horária das disciplinas da FGB, pegou uma hora semanal de Instrução Cívica Militar (ICM).

currículo do Ensino Médio do SCMB (de 2023 a 2025) contempla uma formação escolar na modalidade híbrida, sem a perda de carga horária presencial da FGB e dos itinerários.

As disciplinas eletivas criadas para o currículo híbrido do 1º Ano são: Matemática Fundamental (40 horas/aula); e Física Mecânica (80 horas/ano). As disciplinas optativas, que o aluno pode escolher para cursar, são: Espanhol (40 horas/aulas); Literatura Moderna (40 horas/aula); e História da África, dos Povos Originários e Regional (40 horas/aula).

Uma das disciplinas optativas implementadas no 1º Ano foi História da África, dos Povos Originários e Regional, o CMCG encaminhou uma ementa com o plano de ensino da disciplina optativa de História durante o período da revisão curricular em 2022, com o objetivo de contemplar o Ensino de História Regional, que não faz parte do currículo do sistema. A ementa foi aprovada pela DEPA e a disciplina é realizada de forma remota pelo AVA, as avaliações são trimestrais e ocorrem de forma on-line. A disciplina de História da África, dos Povos Originários e Regional visa suprir um hiato do currículo, reforçando a importância da História Regional e das culturas dos povos originários e africanos no Ensino de História, em conformidade com as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A disciplina optativa visa preparar os alunos para os exames de vestibulares e demais processos seletivos que acontecem no Mato Grosso do Sul e cobram a História Regional, que não é trabalhada no currículo presencial do CMCG.

O PSD do Ensino de História do 1º Ano (EM) aborda conteúdos que estudam da antiguidade clássica (Grécia e Roma) ao fim da Idade Moderna, assim como ocorre na BNCC, o currículo é eurocêntrico e linear. Os objetos de conhecimento (OC) representam o ponto de vista da civilização ocidental, com um OC sobre o islamismo e outro sobre a África. Mas, por outro lado, os descritores de cada OC possibilitam apresentar contrapontos ao eurocentrismo, como o maior desenvolvimento científico e cultural dos povos islâmicos e africanos durante a Idade Média, a falta de higiene dos europeus em relação aos povos asiáticos e indígenas, a abundância alimentar da América em relação a carência europeia. Ao desenvolver os descritores em sala de aula utilizando as habilidades e competência é possível valorizar as culturas indígenas e africanas, demonstrar que a cultura ocidental se apropriou de vários costumes e tecnologias desses povos, que foram descritos pelos europeus como bárbaros e não civilizados por terem culturas e religiões diferentes.

O professor de História do 1º Ano deve trabalhar todo o conteúdo didático previsto no PSD e no PED, mas esse conteúdo curricular não prevê feriados, que acabam diminuindo as aulas de História de algumas turmas. O PSD e o PED do triênio de 2020 a 2022, assim como a BNCC, foi elaborado para o ensino presencial, não sofreu adaptação para o ERE realizado

durante a pandemia, de forma que era mais difícil trabalhar e explorar as habilidades e competências. O PSD tem muitos descritores, muitos deles não são abordados no livro didático de História adotado pelo CMCG, demandando a elaboração de apostilas, textos de apoio e resumos. Para conseguir cumprir o PSD, dentro das semanas previstas do PED, alguns descritores eram apresentados de forma sucinta, e pouco trabalhados em sala de aula.

O AVA do CMCG era pouco usado antes da pandemia, a utilização efetiva da plataforma ocorreu depois de 17/03/2020, quando as aulas presenciais foram suspensas. O AVA disponibiliza ao aluno acesso a todo conteúdo didático de História, inclusive a um conteúdo mais detalhado, que não é possível trabalhar e explicar nas aulas presenciais devido à falta de tempo. O AVA passou a ser uma importante ferramenta de apoio ao ensino, que foi descoberta pelos docentes durante a crise sanitária da covid-19, e, mesmo depois da volta às aulas presenciais, mantém-se como uma importante ferramenta de apoio a aprendizagem. O AVA tornou-se o lugar (on-line) de complementação do Ensino de História, no qual os docentes detalham os descritores do PSD e do PED.

O AVA (MOODLE) permite disponibilizar *links* de vídeos dos OC trabalhados em sala de aula, trechos de documentos históricos, textos complementares, listas de exercícios e outras atividades. A plataforma economiza impressões de textos complementares e de resumos, a ferramenta de apoio possibilita diminuir custos sem perder a qualidade, além de ser ecologicamente mais correta. As tarefas dos discentes não precisam ser fiscalizadas no caderno, basta abrir um *link* para que os alunos enviem as tarefas, quem encaminha a tarefa fica registrado com a data/hora do envio. A plataforma possibilita configurar a correção automática de questões de múltiplas escolhas, o que poupa tempo do docente, sem perder a qualidade das tarefas e o retorno das respostas corretas para os discentes pode ser automático. O AVA possibilita fazer o *feedback* das tarefas e dos trabalhos encaminhados pelos alunos, com comentários individuais sobre o porquê dos erros e dos acertos.

O AVA utilizado pelo CMCG não é a melhor plataforma educacional, mas atende as necessidades básicas, possibilitando complementar o conteúdo do livro didático e auxiliar na melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem de História. O *chat* do AVA permite enviar mensagens para todos os alunos, de forma individual ou em grupos específicos criados para determinados trabalhos. Os discentes podem utilizar o *chat* para fazer perguntas e retirar dúvidas sobre determinados assuntos com o docente. A principal vantagem do AVA utilizado pelo CMCG é a segurança e proteção de dados dos usuários.

Os recursos do AVA, embora limitados em comparação com as plataformas do Google e Microsoft, permitem organizar seminários, juris simulados ou estudos de caso para

serem trabalhados em sala de aula, otimizando o tempo das aulas presenciais para organizar, formar grupos e explicar os trabalhos. A plataforma permite a criação de diversos grupos, que de acordo com a configuração do docente, passam a ter acesso há conteúdos específicos, que podem ficar ocultos aos demais discentes, nos casos de seminários, juris simulados e estudos de caso. Os grupos das aulas de reforço escolar e da recuperação trimestral de História podem ser organizados na plataforma, de forma que o conteúdo específico das aulas seja encaminhado apenas aos alunos dos respectivos grupos.

A burocracia educacional no CMCG consome muito tempo do professor de História e das outras disciplinas, cada ano escolar tem um coordenador de ano, que é professor(a) com uma carga horária reduzida. Cada disciplina escolar tem um(a) coordenador(a) de disciplina, que também é docente com uma carga horária menor. Os documentos escolares como plano de aula, diário de classe, avaliações e lançamento de notas são cobrados constantemente pelos coordenadores de ano, de disciplina, pela Supervisão Escolar e pela Seção Técnica de Ensino.

O plano de aula, como em toda escola, é um documento básico de ensino que engloba todo o planejamento do Ensino de História, é neste documento que ocorre o detalhamento da aula e a metodologia didática utilizada para desenvolver o conteúdo. O OC e os descritores a serem apresentados e trabalhados pelos discentes, as competências e as habilidades que serão desenvolvidas no Ensino de História em sala. Além das aulas regulares, o plano de aula deve ser elaborado para as aulas de reforço escolar, de recuperação e do cursinho preparatório. Os planos de aulas devem ser postados até quinta-feira da semana anterior a aula no *link* da Supervisão Escolar no AVA para fins de análise e aprovação.

O Regulamento dos Colégios Militares (RCM/2022) determina que semanalmente, no horário das aulas de educação física, ocorra uma reunião de coordenação de ano, na qual participam todos os professores do ano, um integrante da supervisão escolar, um membro da seção psicopedagógica e um monitor da companhia. Essa reunião ocorre em dois tempos de aula e todos os problemas relacionados com os alunos são abordados, como as faltas escolares, o baixo rendimento escolar, as questões disciplinares, a necessidade de atendimento especializado ou de chamar os responsáveis para conversar sobre o desempenho do seu dependente. Cada reunião gera uma ata, que serve de subsídio para os conselhos de classe e para o desenvolvimento de um plano de trabalho específico para o discente.

O CMCG oferece um cursinho preparatório gratuito no contraturno para alunos do 3º Ano, que não é obrigatório. Nas reuniões de coordenação de disciplina são definidas as aulas, o conteúdo que será revisado e o(a) professor(a) que irá ministrá-las. Nas reuniões de coordenação de História, analisam-se os editais de vestibulares e concursos, para definir o que será

trabalhado no cursinho preparatório, quais serão os livros dos editais utilizados, qual professor(a) ministrará determinado assunto e em qual semana de aula. As aulas de História do cursinho envolvem os três docentes do Ensino Médio, que precisam planejá-las, elaborar plano de aula, listas de exercícios e exames simulados. O cursinho do CMCG também faz parte do currículo oculto do colégio e do próprio SCMB, os tempos de aula são reduzidos para 40 minutos, com quatro tempos vespertinos de segunda a quinta.

A DEPA determina a estrutura organizacional dos CM, que são compostas por uma Divisão de Ensino (DE), que fiscaliza e controla a execução de todas as atividades de ensino. O comandante do colégio militar é o seu diretor de ensino, o chefe da DE é o subdiretor de ensino do CM, que fiscaliza e coordena todas as atividades didático-pedagógicas. A Divisão de Ensino do CMCG é subdividida pelas seguintes seções: Seção de Supervisão Escolar; Seção Técnica de Ensino; Seção Psicopedagógica; Seção de Apoio Educacional Especial; Seção de Apoio Pedagógico; Seção de Apoio ao Ambiente Virtual de Aprendizagem; Seção de Educação Física; Biblioteca; e Seção de Expediente da DE, que controla a parte administrativa dos docentes.

A Seção de Apoio Pedagógico (SAP) é formada por professores(as) de língua portuguesa, matemática, inglês e pedagogia, atendem aos casos de déficit de aprendizagem do EF. Todos os alunos que entram no CMCG, independente do ano escolar (do 6º Ano do EF ao 3º Ano do EM), realizam uma avaliação diagnóstica de nivelamento em língua portuguesa, matemática e inglês, caso sejam inaptos na avaliação – nota menor que 5,0 (cinco) – são encaminhados para atividades de reforço pedagógico na SAP no período vespertino, até atingirem a aprendizagem adequada, que é verificada pelo rendimento escolar maior ou igual a 6,0 (seis). A SAP não atende os alunos do Ensino Médio.

A Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) é formada por uma equipe multidisciplinar, cujos professores(as) possuem especializações em educação especial e inclusiva. A SAEE recebe apoio de psicopedagogos e psicólogos da seção Psicopedagógica, para levantar alternativas de ensino para alunos com necessidades especiais. O 1º Ano durante a pandemia da covid-19 sempre teve alunos da educação inclusiva, porém o PSD de História e as avaliações do CMCG não foram planejadas para a educação inclusiva. A atividade da SAEE é fundamental para construção de alternativas de ensino, adequar os conteúdos e adaptar as avaliações.

O docente de História se reúne com a equipe multidisciplinar da SAEE e elabora um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), no qual são adaptados os descritores dos OC de acordo com as necessidades do discente para facilitar a aprendizagem. Com base nos

descritores adaptados do PEI, o professor(a) de História elabora uma avaliação adaptada para a realidade de cada aluno. A equipe multidisciplinar determina se o aluno tem direito ao apoio de leitor para realizar os exames, como deverá ser a adaptação de prova e se este estudante necessita de tempo extra para responder as avaliações.

A educação inclusiva é nova no SCMB, que começou a inserir alunos com necessidades educacionais especiais a partir de 2016. A portaria nº 061 do Comandante do Exército, de 04/02/2015, determinou que os CM iniciassem a educação inclusiva e incluiu um parágrafo único no artigo 44 no Regulamento dos Colégios Militares (RCM) com a seguinte redação:

Parágrafo único. O SCMB admitirá, a partir de 2016, o ingresso de candidatos com necessidades educacionais especiais, oriundos de processo seletivo ou não, conforme definido nas Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, a serem propostas pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército e respeitando as demais condicionantes previstas neste Regulamento (Brasil, 2015).

A entrada de alunos da educação inclusiva no SCMB não levou a contratação de professores de apoio, como ocorre nas demais redes de ensino, para auxiliarem na aprendizagem desses discentes. Os cortes orçamentários e a falta de concursos públicos impossibilitaram o CMCG e o SCMB de contratar profissionais especializados para apoiar a educação inclusiva. A educação inclusiva aumentou a carga de trabalho da SAEE e dos demais docentes do CMCG, que precisam elaborar estratégias de ensino e provas adaptadas para cada aluno.

Os alunos da educação inclusiva são integrados na sala de aula com os demais discentes do ano escolar, realizam as mesmas atividades escolares sem diferenciação, participam das atividades de ordem unida, educação física, dos diversos clubes e das aulas regulares (Lima *et al*, 2018, p. 33). O Ensino de História para esse grupo de alunos também é inclusivo, o docente elabora o PEI e adapta o conteúdo específico para cada aluno, que é postado no AVA, ou, se for o caso, será impresso e entregue ao aluno. Quando ocorrem as avaliações, de acordo com o laudo e as necessidades de cada discente, os alunos especiais podem realizar os exames em salas separadas, devido a necessidade de leitor, de tempo extra para realizar as avaliações, ou da adaptação da prova, que visa melhorar a acessibilidade e a autonomia de cada aluno da educação inclusiva (Russo; Pereira, 2020, p. 9).

O censo do IBGE de 2022, informou que 8,9% da população tem alguma deficiência, o que corresponde a 18,6 milhões de pessoas. O CMCG tinha 4 (quatro) alunos laudados em 2015 (Lima *et al*, 2018, p. 30), o 1º Ano tinha 12 (doze) alunos laudados em 2023 (TDAH,

TEA, TOC, dislexia etc.). A tendência é que o número de discentes da educação inclusiva aumente, mas alguns pais não aceitam que seus filhos possuem necessidades/habilidades especiais, não admitem que eles necessitam da educação inclusiva e de apoio especializado para melhor desenvolver a aprendizagem escolar.

O aluno da educação inclusiva que não atingir a média 6,0 (seis) em História é convocado para o plantão de dúvidas, para o reforço escolar e para as aulas de recuperação, como aos demais alunos. Tornou-se necessário especializar e capacitar o corpo docente do CMCG para melhor atender os alunos da educação inclusiva. O colégio contratou o Grupo Incluir para ministrar cursos on-line de educação inclusiva para docentes no período de agosto a novembro de 2023, os cursos ofertados foram de braile, leitor e adaptador de provas. Esses cursos de capacitação de docentes não substituem a necessidade de haver um professor de apoio em cada sala com aluno especial.

O CMCG e todo o SCMB passaram por diversas mudanças e transformações na última década, que começou com a criação do CREaD, que levou o ensino remoto assistencial on-line para os filhos de militares na fronteira Norte e Oeste. A implantação do programa de educação inclusiva, a adequação do currículo à BNCC, que levou a criação dos itinerários formativos, a utilização do AVA como ferramenta de apoio pedagógico no ensino presencial. Entretanto, nenhuma dessas mudanças pode ser comparada à ruptura causada pela pandemia da covid-19, que levou o CMCG e toda a sociedade a se mobilizarem contra um inimigo comum e invisível, o vírus SARS-CoV-2. As transformações que ocorreram com o ensino a partir de 17/03/2020, eram inimagináveis em fevereiro de 2020, porém deixaram lacunas e celeumas no processo de aprendizagem do Ensino de História, que são os objetos de estudo desta pesquisa.

## 2.2. PRESENCIAL, REMOTO E HÍBRIDO: PLANEJAMENTO, MATERIAIS E FORMAÇÃO

As atividades escolares do CMCG começaram em 27/01/2020, para 224 novos alunos, na chamada “semana zero”, que antecede o início do ano letivo e visa adaptar os novos discentes ao colégio militar (CMCG, 2020, p. 41). Na semana zero os discentes realizam as avaliações diagnósticas, para avaliar o nível de conhecimento de cada aluno, fazem o exame e cadastro médico e odontológico, além de outras medidas administrativas, como o cadastro dos discentes nos sistemas Perseu e no AVA. Os novos alunos tomam conhecimento da organização, do funcionamento e do regime disciplinar do colégio militar, aprendem a fazer

ordem unida, a marcham e verificam como é o uniforme utilizado pelo colégio. Antes de formatura de entrega da boina, os novos alunos não podem utilizar o uniforme do CMCG, eles utilizam roupas civis e são chamados de “cotonetes”. A DEPA padroniza que os novos alunos devem vestir calça jeans azul, camiseta branca (sem estampas) e tênis preto, para se diferenciar dos alunos que já estavam no colégio, por isso são apelidados de cotonetes.

As aulas começaram dia 03/02/2020, a imprensa noticiava os casos da covid-19 no exterior, mas antes do carnaval pareciam estar muito distantes da realidade escolar brasileira. Em 26/02/2020, foi confirmado pelo Ministério da Saúde o primeiro caso da covid-19 no Brasil. A portaria nº 343/2020 do MEC suspendeu as aulas presenciais enquanto perdurar a pandemia do vírus SARS-CoV-2. A suspensão das aulas presenciais levou o CMCG a adotar o ensino remoto emergencial on-line, por meio do AVA.

A portaria nº 97 do DECEX, de 10 de setembro de 2010, criou o Curso Regular de Educação à Distância (CREAD), que funcionava no Colégio Militar de Manaus (CMM), na modalidade EaD (on-line), com o objetivo de atender aos filhos de militares que viviam em localidades isoladas da região Norte e na faixa de fronteira dos estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul. O CREAD atendia também os filhos dos militares brasileiros que estavam servindo no exterior, de forma a garantir a educação prevista na LDBEN/1996 e na LEEEx/1999, seguindo o currículo do SCMB. A expertise de desenvolver o EaD desde 2010, utilizando a plataforma MOODLE, fez com que a DEPA considerasse o ensino remoto emergencial realizado nos anos de 2020 e 2021, como ensino à distância (Araújo, 2021, p. 30 e 79).

A interrupção das aulas presenciais no CMCG ocorreu no dia 18/03/2020. As Companhias de Alunos<sup>83</sup> e a secretaria escolar tiveram um grande trabalho para atualizar os dados de e-mail e telefone de todos os alunos e responsáveis. Esses dados foram passados para a Seção de Apoio ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (SAAVA) para verificar e atualizar o cadastro de todos os discentes e docentes no AVA. A SAAVA era uma seção voltada para manutenção da plataforma MOODLE, que contava com dois militares para fazer os cadastramentos e a operacionalização do AVA do colégio, que antes da covid-19 tinha um papel secundário e inexpressivo no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2016, a DEPA determinou que cada CM desenvolvesse de uma plataforma educacional no *software* livre MOODLE, os colégios teriam dois anos para desenvolvê-la. O

---

<sup>83</sup> O CMCG possui 3 (três) Companhias de Alunos: a 1ª Companhia (formada pelos alunos do ensino médio); a 2ª Companhia (formada pelos alunos do 8º e 9º Ano do EF); e a 3ª Companhia (formada pelos alunos do 6º e 7º Ano do EF).

AVA do CMCG estava em funcionamento e era utilizado por todos os docentes e discentes desde 2018, muito antes da pandemia, um fato positivo que facilitou a transição do ensino presencial para o remoto emergencial on-line. Antes da pandemia, o AVA do colégio era um depósito de conteúdo escolar, alimentado pelos docentes, mas muito pouco acessado pelos alunos.

A supervisão escolar fiscalizava e cobrava que todos os docentes alimentassem a plataforma com o conteúdo das aulas semanais no ano de 2018, na qual os docentes postavam slides, leituras complementares e resumos em PDF no *link* do AVA do 1º Ano. O CMCG realizou seminários e disponibilizou cursos on-line de capacitação para os docentes conhecerem todas as funcionalidades do MOODLE, mas nem todos os professores fizeram. Todos os alunos e os responsáveis foram cadastrados no AVA em 2018, mas poucos o acessavam e alguns nunca haviam acessado a plataforma digital de apoio a aprendizagem.

Não havia *links* exclusivos por disciplinas no AVA em 2018, todos os professores postavam os conteúdos semanais das disciplinas no *link* da coordenação do ano escolar. O excesso de arquivos em PDF tornava o *layout* página muito pesado, com uma tela inicial cheia e confusa, devido a quantidade de disciplinas e de informações. A plataforma educativa não era interativa e era pouco atrativa para os discentes. Muitos professores desconheciam os recursos que o AVA oferecia para auxiliar no ensino, como o envio de tarefas, a formação de grupos específicos, o *chat* para conversas e avisos entre outras funcionalidades.

A pandemia obrigou que todos os alunos acessassem o AVA, um tutorial para acesso à plataforma foi postado no site do CMCG<sup>84</sup>, ocorreu uma ampla divulgação nas redes sociais do colégio (Instagram e Facebook) informando sobre a necessidade de acessarem o AVA e que as aulas começariam de forma on-line em 23/03/2020. Foi colocado na página do CMCG o *link* de acesso ao canal no YouTube, que transmitiria as aulas ao vivo, que passaram a ser chamadas de *lives* do CMCG, as quais após a transmissão seriam postadas na íntegra no AVA.

Nos dias 18 a 20 de março de 2020, ocorreu um intenso trabalho de preparação para as aulas on-line, cada disciplina por ano letivo passou a ter um *link* direto no AVA, mudando o *layout* da página, que deveria ser organizado por semana letiva. Os docentes organizaram as turmas de aula em grupos, atualizaram os conteúdos na plataforma MOODLE, enviaram mensagens pelo *chat* e por e-mail solicitando o retorno do acesso dos alunos pelo AVA. O trabalho de organização e reestruturação da plataforma foi importante para o início do ERE,

---

<sup>84</sup> < <https://cmcg.eb.mil.br> >

assim como os avisos que buscavam conscientizar os discentes e responsáveis sobre a nova modalidade de ensino que começaria em 23/03/2020. A maioria dos alunos acessaram o AVA e responderam as mensagens dos professores sobre o início do ERE.

A pandemia levou os docentes civis do CMCG ao *home office*, quem não tinha condições de fazer as *lives* em casa, vinha para o colégio fazê-las e os demais trabalhos pedagógicos eram realizados em casa, de forma a garantir o distanciamento social. Na sala de gravação só ficava o docente e um militar da seção de informática, que era responsável pela gravação e transmissão da aula. O uso da máscara era obrigatório, o docente ao chegar no CMCG deveria realizar a higienização das mãos e a descontaminação dos calçados. A distância na sala de gravação entre o(a) professor(a) e o operador dos equipamentos de TIC era de mais de quatro metros. Caso o docente estivesse doente com a covid-19, ou com suspeita, ele era substituído nas *lives* por outro(a) professor(a) da disciplina. Os docentes que faziam parte do grupo de risco da covid-19, como as grávidas, os portadores de doenças crônicas (asma, pressão alta, diabetes etc.) e os maiores de 60 anos, estavam dispensados de fazer *lives* no CMCG.

Para os docentes militares o trabalho não foi totalmente *home office*, pois durante a pandemia a atividade militar foi considerada essencial. O CMCG é um quartel do Exército e não fechou durante a pandemia. Os militares do colégio foram capacitados para realizarem atividades de descontaminação em diversos pontos da cidade. A equipe de saúde do colégio (médicos, dentistas e enfermeiros) apoiava a mobilização local – em Campo Grande – de combate ao vírus SARS-CoV-2. A pandemia não alterou o serviço diário da guarda ao quartel, do qual os professores militares concorrem as diversas escalas de serviço.

O diretor de ensino determinou que deveria haver um militar de cada seção da DE para cumprir expediente e resolver os problemas de ensino que pudessem ocorrer, como a falta de um professor e outras necessidades. Nas coordenações de ano não foi diferente, um professor militar deveria ser escalado para atender as demandas de ensino e administrativas. No 1º Ano havia quatro professores militares, que se reveavam para cumprir o expediente na coordenação, de modo que além do professor da *live*, havia sempre mais um docente na coordenação de Ano. O CMCG no processo de transição do ensino presencial para o remoto seguiu as determinações da DEPA:

A leitura da situação pelo Sistema Colégio Militar do Brasil foi diferente. Mesmo na condição de parte integrante da estrutura de ensino da educação básica brasileira e, por conseguinte, devendo seguir as orientações governamentais em todas as suas esferas, era preciso apresentar planos de modo a atender qualquer hipótese, tendo como diretriz fundamental, apontada pelo Diretor, **a continuidade das atividades**

**escolares**, mesmo que de **forma virtual**. Algumas condições eram imprescindíveis para viabilizar tal pleito. Era absolutamente necessário que os alunos tivessem acesso aos sistemas digitais dos colégios, e que eles colocassem em pleno funcionamento o já existente Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (Araújo, 2021, p. 29)

A ruptura do ensino presencial que ocorreu em 17/03/2020, foi mitigada no SCMB devido ao material dos Clubes de Mídias, que passou a ser utilizado para transmitir as aulas ao vivo (*lives*) e possibilitou uma rápida transição do ensino presencial para o remoto emergencial. O Clube de Mídias do CMCG realizava semanalmente entrevistas e reportagens, que eram postadas nas mídias oficiais do colégio (Facebook e Instagram), o clube tinha, antes de 2020, todo o material necessário para fazer gravações e filmagens, como câmeras, filmadoras, microfones, notebooks e equipamento de iluminação. Além do material para gravação, os integrantes do Clube de Mídias adquiriram a expertise para editar as entrevistas e reportagens antes de postá-las nas redes sociais.

O material de filmagem do Clube de Mídias foi utilizado para montar duas salas de aula para gravação das *lives*, mas havia um problema, o CMCG possui sete anos escolares diferentes – 6º, 7º, 8º e 9º do EF e 1º, 2º e 3º do EM – como ministrar aulas ao vivo para todos esses anos escolares com apenas duas salas de gravação. Adquirir novos materiais de gravação e transmissão de imediato seria impossível, pois não havia recurso planejado para isso, além disso, a educação não foi considerada atividade essencial no início da pandemia (Paula; Coelho, 2021, p. 1), portanto não poderia ser dispensada de licitação e, também, não receberia créditos extras. Havia a necessidade de abrir um processo licitatório, seguindo os trâmites legais da Lei nº 8.666/1993, que levaria meses para adquirir os equipamentos necessários para a transmissão das aulas.

O problema da falta de equipamento para gravação e transmissão das aulas foi resolvido com o apoio da Associação de Pais e Mestres (APM<sup>85</sup>) do colégio, que angariou recursos para comprar filmadoras e microfones para mobiliar mais duas salas de aula como estúdios de gravação (CMCG, 2020, p. 54). A participação dos responsáveis é decisiva no processo de ensino-aprendizagem em qualquer escola, todo o CM possui uma APM, que visa aproximar a família dos discentes com o colégio, reforçando o trinômio base da educação família-aluno-escola (Brasil, 2022a, p. 29). A APM adquiriu o material para gravação e filmagem, a seção de informática montou mais duas salas para gravação que foram testadas

---

<sup>85</sup> A diretoria da APM do CMCG é eleita a cada dois anos, é uma associação (pessoa jurídica) com total autonomia do colégio, que cobra uma mensalidade dos associados com o objetivo de ajudar os alunos em atividades rotineiras do CMCG, como a impressão de trabalhos, doação de lanches em datas especiais, empréstimo de uniformes, de material didático e apoio para viagens de estudo e passeios dos discentes.

no sábado (21/03/2020), pois na segunda-feira (23) iniciariam as primeiras *lives* para todo o CMCG via YouTube.

O diretor de ensino do colégio determinou que o Ensino Médio manteria as aulas on-line pelo período da manhã, ocupando três salas de gravação, e o Ensino Fundamental teria aulas no período da tarde, a partir de 23/03/2020, ocupando todas as quatro salas de gravação. Essa medida foi adotada porque o CMCG não tinha condições de mobiliar sete salas para gravação e transmissão simultâneas, devido ao custo do material e a falta de pessoal de apoio para as gravações. As salas de aula do 8º Ano do EF (801, 802, 803 e 804) foram transformadas em salas de gravação (estúdios), porque tinham uma localização privilegiada, pois não pegavam o sol da manhã e da tarde, de modo que eram menos quentes que as demais salas de aula. Em 2020, nenhuma sala de aula do CMCG tinha ar-condicionado, em 2021, foram climatizadas as salas do 3º Ano.

Entre 18 e 21 de março, ocorreu a capacitação dos militares da seção de informática para gravação e a transmissão ao vivo das aulas, que passaram a ser chamadas de *lives*. Os militares da informática não pertencem a DE, mas devido a pandemia, para apoiar o ensino, passaram a realizar todas as gravações e transmissões das *lives*. O planejamento da DE previa que os docentes não se envolvessem com a gravação e transmissão das aulas, esse trabalho seria do pessoal da informática. Dessa forma, o docente de História se preocupava apenas em ministrar sua aula e “reger” uma sala de aula on-line com 150 alunos.

A DEPA se preocupava com a segurança de dados dos discentes, dos responsáveis e dos docentes, tanto que utilizava um AVA próprio desde 2010. Entretanto, havia um problema em todo o SCMB, qual seria o canal utilizado para transmitir as *lives*, pois a plataforma MOODLE permite postagem de vídeos, mas não faz transmissões ao vivo. A DEPA fechou um contrato com a plataforma-social YouTube, em que o único dado fornecido era o e-mail de cada colégio militar, que durante a pandemia poderia gerar uma infinidade de *links* para transmissão das aulas ao vivo. Esse acordo garantiu uma maior segurança de dados a todos os usuários, que acessavam sem a necessidade de fazer cadastro no YouTube<sup>86</sup>. No contrato firmado entre a DEPA e o YouTube não poderia ocorrer interrupções e propagandas durante a transmissão das *lives*, somente nos intervalos das aulas que a plataforma sociodigital poderia colocar seus anúncios e propagandas comerciais.

A DEPA diminuiu o tempo de aula de 50 minutos para 45 minutos devido a pandemia. As *lives* das aulas de História do 1º Ano eram de dois tempos seguidos (90 minutos), com um

---

<sup>86</sup> Cabe ressaltar que todo o acesso ao YouTube deixa rastros de navegação na plataforma sociodigital (vide p. 67), a forma mais correta de navegar é utilizando a VPN de forma anônima.

intervalo de 5 minutos entre os dois tempos. Quando ocorria a troca de docentes, o intervalo entre as *lives* era de 10 minutos, de forma que era possível organizar a sala de gravação, limpar a lousa (quadro branco), encerrar a transmissão da aula anterior no canal, disponibilizar o novo *link* para acesso da próxima aula no YouTube e depois postar a aula encerrada no AVA do colégio.

A conexão com a internet era um problema nas primeiras semanas de *lives*, as salas de aula do CMCG não tinham cabeamento para internet. Os cabos de rede foram instalados, mas quando ocorria três ou quatro transmissões simultâneas a rede mundial de computadores caía, e ocorria uma queda de transmissão da *live* pelo YouTube. A supervisão escolar determinou que a aula não deveria ser interrompida, mesmo com a queda da transmissão da *live*, o docente continuaria ministrando a aula normalmente, sem interrupção, pois ela era gravada e posteriormente seria postada no AVA para acesso dos alunos. O principal motivo para não interromper a aula, quando caía o sinal da internet, era que se o professor parasse atrasaria as próximas aulas e a partir das 13:00 horas começavam as *lives* do EF. As reclamações dos alunos e dos responsáveis eram constantes, mas a velocidade da internet contratada pelo CMCG não suportava três ou quatro transmissões simultâneas.

Novamente, a problemática da educação não ser considerada uma atividade essencial na pandemia, obrigaria o CMCG a abrir um processo licitatório para adquirir um pacote de internet com maior velocidade. A APM novamente apoiou o colégio e contratou um serviço de internet, com dois roteadores, que passou a transmitir os dados de duas salas de gravação e transmissão. As quedas das transmissões diminuíram devido a nova rede de internet, com ela diminuíram as reclamações de alunos e responsáveis, mas a interação dos discentes com os docentes nas aulas remotas on-line continuavam baixa.

Uma tela (monitor) de computador extra foi instalada em cada sala de gravação, ela ficava voltada para o docente no momento das *lives*, de modo que ele visualizasse os comentários e as perguntas feitas pelos discentes do *chat* do YouTube durante a transmissão das aulas, de forma que interagisse e respondesse as dúvidas e os questionamentos dos alunos durante a *live*. Entretanto, a participação dos alunos do 1º Ano nas *lives* de História eram poucas, geralmente eram os mesmos discentes que perguntavam e retiravam suas dúvidas sobre os assuntos e fatos históricos ensinados nas aulas. O docente não sabia como estava ocorrendo a aprendizagem dos alunos em História. O questionário respondido pelos alunos no item 2.4, relata o interesse dos discentes nas *lives* de História.

As aulas on-line ministradas pelo Youtube eram uma modalidade nova e completamente diferente para a maioria dos docentes do CMCG, o “ensino à distância” que

passou a ser desenvolvido pelo SCMB era uma inovação e uma necessidade urgente para o ensino durante a pandemia (Araújo, 2021, p. 30 e 79). O que aconteceu no CMCG a partir de 23/03/2020, era inimaginável para os docentes no início do ano letivo (03/02/2020), de repente, todos os professores começaram a ministrar aulas para filmadoras, sem o “olho no olho” do aluno, um ambiente escolar frio, sem calor humano, sem murmúrios e conversas paralelas. Nas aulas presenciais conhecemos os alunos, identificamos a cara de espanto do discente que não compreende o conteúdo, mas nas aulas on-line isso não acontece, como retirar as dúvidas dos alunos se eles não fazem perguntas, não interagem e ficam em silêncio, como a filmadora que gravava as aulas.

As aulas de História ocorriam uma vez por semana, havia tempo para preparar as aulas, reler o conteúdo do Ensino de História, verificar se estavam sendo trabalhados todos os conceitos e os descritores do PSD e do PED. Refazer todos os slides das aulas de História, colocando imagens com mais qualidades para melhorar a apresentação e chamar a atenção dos alunos. Apresentações de slides com mais texto, de forma que fatos e conceitos históricos eram explicados na íntegra nos slides. Fazer perguntas sempre que terminava a explicação um conceito ou fato histórico, visando, de alguma forma reiterar a aprendizagem.

Os planos de aula também foram reformulados para o “EaD”, além das habilidades e competências trabalhadas, do conteúdo didático do PSD e do PED, deveriam constar informações sobre transmissão das aulas ao vivo e sua postagem no AVA. As listas de exercícios e as orientações para os alunos deveriam constar no plano de aula e serem informadas no AVA, tudo deveria estar mitigado no plano de aula para o ERE on-line.

Depois de preparar as aulas, devia-se ensaiar o tempo de apresentação de cada aula, em um monólogo com o computador, em casa ou na sala da coordenação de ano. No início do ensino remoto muitos docentes do CMCG assistiam vídeo aulas pela internet, para observar a dinâmica desses apresentadores/professores e tentar replicá-las nas *lives* do colégio para torná-las mais dinâmicas. Outra técnica para aumentar participação dos discentes nas *lives*, era fazer mais perguntas e deixá-las expostas na apresentação de slides instigando os alunos a respondê-las. No entanto, o docente não sabia se algum aluno – dos 150 – responderia à pergunta ao vivo, ou se teria que perguntar para outro discente. A dúvida do docente sobre a aprendizagem real dos alunos foi uma constante no ERE.

Quando assistíamos outras vídeo aulas, verificávamos os problemas de produção e de qualidade das *lives* do CMCG, esses sites gravam e editam suas aulas em estúdios, com material adequado e de alta resolução. O tempo de aula era curto, os vídeos não ultrapassam de 15 a 20 minutos, são dinâmicos e pouco repetitivos. As *lives* de História do CMCG eram

de 90 minutos de aula sem edição, mesmo com um intervalo de 5 minutos entre as duas aulas, o tempo das *lives* era excessivo, como uma palestra ao vivo de um(a) professor(a) de História sem edições, será mais interessante que a infinidade de opções de conteúdo editados que existe na internet, com sites especializados, vídeos no YouTube e nas redes sociais. A luta do docente para cativar a atenção dos discentes contra as redes sociais, era uma disputa injusta, pois durante as longas *lives* de História do CMCG as plataformas sociodigitais mandavam diversas mensagens e notificações para os alunos, que os instigavam a sair da aula on-line e abrir uma nova janela para acessar essas informações.

O CMCG determinava que as *lives* tinham que ter a duração do tempo integral da aula (45 ou 90 minutos), nem mais, nem menos e, por isso era importante para o docente dinamizar e inovar nas *lives*, sem recorrer as antigas estratégias, que a décadas ainda vemos, de apresentar filmes por completo. O YouTube derrubou a transmissão alguns filmes, durante as *lives* do CMCG, por questão de direitos autorais. Como cativar a atenção de 150 adolescentes por 90 minutos de aula on-line, sendo que na maioria das vezes a aula era uma palestra expositiva, com o uso de slides, pequenos trechos de filmes com direitos autorais livres. Cada professor tem sua dinâmica de sala de aula, é impossível que ele se reinvente a cada nova *live* para chamar a atenção dos alunos.

Apenas para destacar um exemplo, em uma *live* sobre o OC das Grandes Navegações o professor de História do 7º Ano do EF simulou uma entrevista com Vasco da Gama, que contou sobre as dificuldades para chegar as Índias. Um professor se vestiu como o personagem histórico e simulou ser o navegador lusitano. Para os alunos do 7º Ano a técnica de ensino de entrevista deu certo, mas para os adolescentes do Ensino Médio o resultado não foi o mesmo. A mesma estratégia de ensino com alunos do 1º Ano gerou comentários depreciativos e a evasão de discentes da *live*.

Para os alunos do 1º Ano as estratégias ativas de seminários, juris simulados e estudos de casos diversificavam as aulas de História, mas quando o docente adotava muito essas técnicas de ensino ocorriam muitas reclamações no grupo de pais do WhatsApp para a supervisão escolar. Os pais reclamavam do excesso de pesquisa dos alunos e que os professores não queriam ministrar aulas para fazerem seminários. Entretanto, nas palestras os discentes eram pouco participativos, quando tinham a oportunidade de uma participação ativa no processo de aprendizagem reclamavam dos seminários e juris simulados. O docente por orientação da supervisão escolar, na maioria das vezes, acabava por ministrar as aulas de História como palestra.

A supervisão escolar cobrou o preenchimento do diário de classe em abril de 2020, o CMCG exigia o lançamento das faltas dos alunos que não acessavam as *lives*. O 1º Ano possuía 150 alunos, como verificar a falta de todos os discentes durante a *live*? Chamar todos os estudantes levaria mais de 20 minutos. A conduta adotada para verificar a presença dos alunos nas *lives* foi a seguinte: assim que o professor(a) falasse “Bom dia turma” aos discentes, cobraria que eles escrevessem seu “número, nome e turma” no *chat* do Youtube, de forma que a identificação do aluno no *chat* seria sua presença na aula, que poderia ser “verificada” após a aula pelo AVA. O docente para preencher o diário de classe tinha que assistir sua própria aula no AVA para conferir a presença dos alunos. Ao observar sua aula, o docente poderia verificar as falhas e as oportunidades de melhoria da *live* de História.

Por meio do controle de faltas verificou-se que alguns alunos não estavam acessando as aulas pelo YouTube no horário matutino, o docente passava a informação das faltas para a 1ª Companhia de alunos, que notificou os responsáveis pelos discentes pelas ausências. Com as notificações aumentou o número de alunos que acessavam as *lives*, mas nunca chegou aos 100%. A 1ª Companhia começou a aplicar FO negativo nos alunos que não acessavam as *lives*, além do lançamento das faltas pelo professor.

Os métodos de controle adotados pelo colégio para verificar a presença dos alunos nas *lives*, constatou que quatro alunos do 1º Ano, mesmo após as diversas notificações aos responsáveis, continuaram não acessando as aulas on-line e não enviavam as atividades previstas pelo AVA. Essas faltas disciplinares eram FO negativos não justificados, que geravam repreensões disciplinares.

O AVA também deixava um rastro de acesso à plataforma, que pode ser verificado pelo programador e pelos docentes que visualizam a última data e hora de acesso dos alunos ao sistema. A supervisão escolar determinou que os professores verificassem o acesso semanal dos alunos ao AVA das disciplinas, caso o discente não acessasse o *link* de História por mais de sete dias, o professor deveria fazer um FO negativo para o aluno. As aulas remotas que deveriam dar maior autonomia ao estudante, no CMCG geraram novos mecanismos de controle digitais, que aumentava o trabalho docente, que passava boa parte do dia verificando se os alunos assistiam as *lives* e acessavam o AVA.

O regime disciplinar, que está presente desde a criação do primeiro Colégio Militar em 1889, manteve-se presente no ERE, as faltas as aulas on-line pelo YouTube, a falta de acesso ao AVA e o não envio de atividades e trabalhos eram faltas disciplinares e geravam FO negativos. Ledo engano que o ensino remoto teria uma carga pedagógica menor para os(as) professores(as) do CMCG, o plantão de dúvidas passou a ser realizado pelo *chat* do

AVA, onde os alunos faziam perguntas e queriam que o docente respondesse na mesma hora, como se o(a) professor(a) vivesse 24 horas logado na plataforma.

A supervisão escolar com o intuito de facilitar a comunicação entre o CMCG e os responsáveis pelos alunos, criou um grupo de WhatsApp para cada ano letivo. Esse canal de comunicação direto transformou-se num canal direto de reclamações dos responsáveis sobre os docentes. Todo conteúdo e as atividades escolares tinham que estar pormenorizados no AVA, caso contrário era motivo de reclamações contra o professor no grupo de WhatsApp. Uma pergunta de História feita no *chat* do AVA a noite que não fosse respondida pelo docente era motivo de reclamação no grupo do 1º Ano na manhã seguinte.

A DEPA determinou que todas as avaliações deveriam ocorrer de forma on-line pelo AVA em 2020, em dias predeterminados, com horário de início e de término do exame, com tolerância de 30 minutos para envio na plataforma ou pelo e-mail da 1ª Companhia de alunos. Quando as aulas presenciais foram paralisadas, o CMCG havia realizado a 1ª Avaliação (A1) trimestral. A 2ª Avaliação (A2) seria realizada por disciplinas, de forma descentralizada, o objeto de conhecimento (OC) de História era a Roma Antiga. O exame ficou disponibilizado no AVA no horário semanal da *live* de História – que não ocorreu por causa da avaliação – pelo tempo de 90 minutos, o mesmo destinado as aulas semanais. O docente de História deveria ficar logado no AVA para acompanhar o envio da avaliação e sanar qualquer dúvida dos alunos pelo *chat*.

O exame on-line seguiu o tramite de um processo prova normal para o docente, de acordo com as Normas de Avaliação Escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil (NAESCMB). A prova e o processo são elaborados pelo professor de História, conforme foi explicado anteriormente, o processo prova original fica arquivado na STE. As orientações sobre a prova foram detalhadas no AVA, mensagens foram enviadas aos alunos pelo *chat* da plataforma, com o horário que o exame deveria ser acessado e enviado. Caso o AVA caísse durante a realização da prova, devido ao número de acessos ou não permitisse enviar o arquivo do exame, o discente deveria enviar as respostas da prova pelo e-mail da 1ª Companhia de alunos. O grupo de WhatsApp do 1º Ano também era utilizado durante as avaliações, no qual os responsáveis informavam sobre problemas de conexão e recebiam orientação da Supervisão Escolar sobre o que deveriam fazer.

A 3ª Avaliação (A3) encerra o 1º trimestre, é um exame no padrão do ENEM, uma prova longa, com 330 minutos de duração, que engloba as áreas de Linguagens e Ciências Humanas. A A3 ocorreu na segunda semana de maio de 2020, a maioria dos alunos fizeram o exame, as notas de História foram altas, com a maioria dos alunos acima de 8,0 (oito). A

DEPA determinou que durante o “EaD” não seriam realizadas as Pesquisas Pedagógicas de Resultado de Avaliação Escolar (PPRAE), que analisam como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem de História na íntegra. Falarei sobre a PPRAE no item 2.3. O 1º trimestre terminou com notas altas, com poucos alunos abaixo da média escolar (6,0), basicamente, os discentes que não fizeram e não enviaram as atividades e avaliações no AVA.

As aulas de recuperação do 1º trimestre ocorreram por meio do Google *Meet*, cada professor(a) criou uma conta “funcional” de e-mail no Google<sup>87</sup>, que passou a ser utilizada para aulas de reforço escolar e de recuperação, além de serem utilizadas para enviar trabalhos escolares, caso o AVA caísse durante a aplicação de alguma atividade. As aulas de recuperação ocorreriam no período da tarde, quando as salas de gravação eram utilizadas pelo ensino fundamental, por esse motivo as aulas do contraturno não eram transmitidas pelo YouTube e as aulas pelo Google *Meet* não eram postadas no AVA. As contas criadas eram “funcionais”, o e-mail de recuperação e o telefone de contato eram do CMCG, o docente não disponibilizava seus dados para utilizar o *Meet*, o *link* para a vídeo chamada era postado no AVA e enviado no e-mail cadastrado dos alunos para acesso. A falta de recursos para montar sete salas de gravação obrigou o CMCG a utilizar os serviços gratuitos do Google para realizar as aulas de reforço escolar e de recuperação. A utilização de um e-mail “funcional” do Google e do seu sistema de vídeo chamadas deixava rastros na internet e poderia comprometer a segurança de dados dos usuários.

O início do 2º trimestre gerou um novo instrumento de controle nas *lives* do CMCG, a criação da função do professor moderador, que passou a ser exercida pelos docentes militares. Cada sala de gravação recebeu mais um computador extra para ser utilizado pelo(a) moderador(a) da *live*, o(a) professor(a) moderador(a) deveria ser da mesma disciplina da aula que era transmitida. O professor de História do 1º Ano, moderava as aulas do 6º e do 7º do EF, cujos assuntos do Ensino de História são semelhantes (Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna). No ensino fundamental do CMCG o Ensino de História tem três aulas semanais e durante a pandemia ocorriam no período da tarde. Em contrapartida, as *lives* de História do 1º Ano eram moderadas pelos discentes do 6º e do 7º Ano.

O moderador deveria verificar a conduta dos alunos no *chat*, evitar que os alunos aproveitassem o *chat* para conversar entre eles, o moderador era mais uma ferramenta de controle disciplinar criada pelo SCMB. O professor moderador deveria auxiliar o docente da *live* a tirar as faltas pelo *chat*, verificar se os alunos permaneciam assistindo as *lives*, fazendo

---

<sup>87</sup> O e-mail funcional criado no Google para acessar o Meet e receber trabalhos dos alunos foi < historia\_1ano\_cmccg@gmail.com >

perguntas no *chat*, enquanto o docente do ano ministrava a aula de História. Os alunos do 6º e 7º Ano são crianças de 11 a 12 anos, imaturos que usavam as *lives* para conversar e brincar entre eles, a função de moderador de *lives* surtia efeito para esse universo de alunos. Porém, para adolescentes do ensino médio o comportamento e as atitudes são outras, pois tem mais habilidade com as TIC e burlavam os mecanismos de controle de outras formas.

A DEPA realizou visitas de inspeções de ensino nos CM, mesmo durante a pandemia, para verificar o “EaD” e o resultado das avaliações de 2020. O CMCG foi inspecionado nos dias 25 e 26 de junho, a visita queria verificar na integra as condições do colégio para iniciar o ensino híbrido com toda a segurança sanitária necessária. A diretoria pretendia iniciar o ensino híbrido com turmas reduzidas em todos os colégios militares em 21/09/2020, mas várias cidades mantinham restrições para evitar a contaminação com a covid-19, isso impediu que o ensino híbrido começasse de forma centralizada em todos os colégios. O CMCG foi autorizado pelo Ministério Público estadual a iniciar o ensino híbrido em 19/10/2020 (Araújo, 2021, p. 139).

Não ocorreu nenhum caso de transmissão da covid-19 dentro do colégio, no período de março a outubro de 2020, quando ocorria o ERE e as *lives* eram gravadas no CMCG. O diretor de ensino do CMCG procurou o prefeito de Campo Grande para reiniciar as aulas em 21/09/2020, seguindo o planejamento da DEPA. A MP nº 926/2020 determinava que o prefeito era autoridade legal para autorizar a volta às aulas no município. A Vigilância Sanitária inspecionou o CMCG e autorizou o retorno as aulas híbridas, em sistema de rodízio e com turmas reduzidas em 19/10/2020.

O isolamento dos alunos por causa da covid-19, tornava o WhatsApp, o e-mail, as redes sociais e o *chat* das *lives* no YouTube como os locais de interação social. Os alunos nativos digitais se relacionam melhor on-line do que fisicamente, e a pandemia acabou com uma das poucas oportunidades de relacionamentos interpessoais – a escola – dessa geração, que foram obrigados a ficar em casa e cada vez mais conectados.

Antes de iniciar uma *live* de História, o docente se debatia com um paradigma, como chamar a atenção de alunos adolescentes na internet? Qual estratégia de ensino deveria usar? Qual linguagem deveria utilizar para falar com essa faixa etária? Como poderia fazer uma abordagem mais dinâmica sobre determinado assunto? Nas aulas presenciais é mais fácil, o professor está na frente da turma, no “olho no olho” e não existe a desleal concorrência da Web. Essas dúvidas perduravam por todas as *lives*, será que os alunos prestaram atenção e aprenderam o conteúdo, a devolutiva dos alunos era por meio de perguntas no *chat*, quanto

maior era o número de perguntas ou dúvidas no *chat*, maior era o número de discentes que haviam acompanhado a *live*.

Diante deste panorama difícil de problemas anteriores a pandemia. O docente se viu apanhado no meio do furacão das novas metodologias e tecnologias de informação. Instado a ser mais que um professor de sala de aula também um comunicador digital. (Noda; Cainelli, 2021, p. 20)

O ensino emergencial durante a pandemia obrigou os professores a se reinventarem diariamente, mas como uma aula de História, que trata sobre o passado, poderá despertar o interesse dos nativos digitais que gostam de tecnologias. Esses adolescentes têm a informação na palma da mão com seus *smartphones*, uma simples pesquisa no Google lhes dá todo conhecimento superficial que acham que necessitam sobre a História. Para cativar esses alunos o(a) professor(a) deveria se transformar em um influenciador digital, um *youtuber* do Ensino de História, mesmo que tivesse essas habilidades comunicativas, não conseguiria prender a atenção deles por 90 minutos de *lives*. Se para o docente o ensino emergencial on-line era uma novidade, para os discentes nativos digitais a busca de conhecimento pela internet era natural, mas utilizar um AVA (MOODLE) era algo diferente e pouco atrativo, um *software* considerado ultrapassado e arcaico para as gerações Z e A.

Antes do retorno das aulas para a modalidade de ensino híbrido, o CMCG realizou uma ampla campanha de conscientização de agentes de ensino, responsáveis e discentes. Os meios de comunicações utilizados foram o site ([www.cmcg.eb.mil.br](http://www.cmcg.eb.mil.br)), as redes sociais oficiais (Facebook e Instagram), o AVA ([ava.cmcg.eb.mil.br](http://ava.cmcg.eb.mil.br)), o e-mail dos responsáveis e alunos, além dos grupos de WhatsApp. O colégio mandou confeccionar diversos cartazes e folders com medidas preventivas de proteção à covid-19. O material informativo foi espalhado pelo colégio e pelas salas de aula, para conscientizar os discentes sobre as medidas de proteção sanitária que seriam adotadas.

O ensino híbrido começou no CMCG em 19 de outubro de 2020, marcou o início gradual da volta às aulas, várias medidas preventivas e sanitárias foram adotadas, como o uso obrigatório de máscaras, a proibição do contato físico entre alunos, a redução do número de estudantes por sala de aula (de 30 para 15), garantindo um maior distanciamento entre os discentes dentro da sala (cerca de dois metros). Na entrada do colégio havia um posto de checagem sanitária e higienização, onde os alunos passavam pela aferição de temperatura com o termômetro digital (laser), lavavam as mãos com água e sabão líquido, depois passavam por uma caixa com um tapete submerso numa solução de hipoclorito para descontaminar os calçados, na sequência passavam álcool em gel nas mãos e entravam nas salas de aula.

**Imagem 1. Higienização**

Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=346867740086636&set=a.136965961076816> >  
Acesso em 20 abr 2023.

Na modalidade híbrida o EM manteve suas aulas pelo período da manhã e o EF permaneceu pelo período da tarde, a hora da aula presencial diminuiu para 45 minutos. Os tempos de aula diário diminuiram de sete para cinco tempos para o ensino médio e de seis para quatro tempos no fundamental. O 1º Ano que tinha cinco turmas foi dividido em dez, o ensino médio passou a ocupar 30 salas de aula do colégio. A DEPA priorizou as aulas das disciplinas de Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa e Redação com uma maior carga horária de aulas presenciais. A área de Ciências Humanas e algumas disciplinas como Biologia, Inglês e Artes tinham metade da carga horária semanal presencial, a outra metade on-line. As aulas curriculares de Educação Física, Instrução Cívico Militar (ICM) e as formaturas semanais permaneceram suspensas por todo o período do ensino híbrido. As atividades dos clubes e das equipes desportivas também permaneceram suspensas no ensino híbrido.

Quando acabavam as aulas do período matutino, uma equipe de descontaminação pulverizava, com uma bomba vaporizadora, todas as salas de aula com hipoclorito (cadeiras, paredes, chão, janelas e portas) para eliminar o vírus SARS-CoV-2 e evitar a possibilidade de transmissão da covid-19 em sala. O mesmo processo de descontaminação com hipoclorito ocorria após o término das aulas no período da tarde. Os banheiros eram descontaminados e higienizados quatro vezes por dia, após o intervalo do recreio a equipe de descontaminação pulverizava todos os banheiros com hipoclorito. Na entrada das salas de

aula havia um recipiente com álcool em gel e na mesa do docente havia um borrifador de álcool líquido 70%.

**Imagem 2. Distanciamento em Sala de aula**



Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=423201409119935&set=a.136965961076816> >  
Acesso em 20 abr 2023.

O Ensino de História possui no PSD do 1º Ano uma carga horária de duas aulas semanais, no período do ensino híbrido (19/10/2020 a 11/06/2021), o número de turmas foi dobrado, para garantir um maior distanciamento entre os alunos dentro da sala de aula. A disciplina de História no ensino híbrido tinha um tempo presencial e outro no “EaD”, com as aulas transmitidas pelo YouTube e postadas no AVA. Os alunos que pertenciam ao grupo de risco, ou que tinham em suas casas pessoas que pertenciam a esse grupo, permaneceram no ERE, assistindo as aulas pelas plataformas utilizadas pelo CMCG (YouTube ou AVA). Uma das dez turmas tinha sua aula presencial gravada, que era transmitida para os alunos que estavam impossibilitados de assistir as aulas presenciais. Dessa forma, as duas aulas semanais eram gravadas e disponibilizadas no AVA, servindo como um meio de consulta e de revisão do conteúdo didático do Ensino de História.

O ensino híbrido durou apenas cinco semanas em 2020, pois o CMCG não sofreu com a paralização das aulas, de forma que o calendário escolar estava em dia e as aulas regulares acabaram em 20/11/2020. Apenas quatro alunos ficaram de recuperação final em História no 1º Ano, mas ambos reprovaram porque faltaram as aulas de recuperação e não fizeram os exames de recuperação final no AVA. Esses mesmos alunos tinham mais de 80% de faltas durante as *lives* e não retornaram às aulas presenciais em outubro.

A DEPA determinou que todas as avaliações de 2020, seriam realizadas on-line pelo AVA, os resultados desses exames deixaram diversas dúvidas nos docentes, referentes a real

aprendizagem dos alunos. As notas dos alunos nas provas on-line foram altas, mas será que a aprendizagem do Ensino de História na pandemia, através do ERE foi mais efetiva que no ensino presencial. Será que os educadores defensores da modalidade EaD tinham razão e essa modalidade de ensino seria a solução para a educação brasileira (Correa, 2005; e Vasconcelos, 2005)? Se a avaliação da aprendizagem fosse medida apenas pelas notas dos exames on-line, a aprendizagem de História estava muito boa, mas será que essa era mesmo a realidade da aprendizagem escolar durante a pandemia.

O segundo ano escolar, que sofria com as restrições da covid-19, começou em 01/02/2021, em todos os colégios militares desenvolvendo a modalidade de ensino híbrido. A DEPA determinou que haveria cinco semanas de revisão do conteúdo didático do ano anterior, pois alguns colégios militares não foram autorizados pela justiça estadual<sup>88</sup>, a iniciar a modalidade híbrida em 2020. A diretoria organizou um PED específico de revisão escolar (Anexo C), com quatro semanas de aula, que abordaram os objetos de conhecimento (OC) considerados mais importantes do ano escolar anterior, que seriam avaliados por meio de um exame centralizado e presencial, elaborado pela DEPA, na quinta semana de aula.

A DEPA pretendia “avaliar” a aprendizagem dos alunos de 2020, com um exame centralizado, que seria a 1ª Avaliação (A1) do 1º trimestre de 2021. O resultado do exame não foi bom, muitos alunos com notas baixas, o que pode ter surpreendido a diretoria, mas não os professores. As avaliações on-line, sem a supervisão de um docente, possibilitavam que os discentes consultassem diversos materiais, como o livro didático e a internet, em que poderiam baixar todo material do AVA, além da possibilidade de conversarem com amigos e colegas nos grupos WhatsApp e fazerem a prova em grupo. Os exames individuais de História realizados pelo AVA em 2020, foram na realidade exames com consulta e em grandes grupos que se dividiam para pesquisar/procurar as respostas das questões. A impressão que ficou para os professores<sup>89</sup> é que poucos alunos se dedicaram ao estudo durante o ERE. O Ensino de História do 9º Ano deixou lapsos de conhecimento nos alunos, eles conhecem a “Constituição Cidadã”, mas não tem ideia de quem foi Ulises Guimarães, conhecem a I e a II Guerra Mundial por meio de filmes e jogos, mas desconhecem os conceitos de imperialismo, totalitarismo, nazismo e fascismo.

---

<sup>88</sup> O CMBH retornou as aulas semipresenciais em 21/09/2020, mas uma liminar judicial da prefeitura de Belo Horizonte proibiu a volta as aulas em 2020, mantendo o ensino remoto emergencial. A prefeitura de Juiz de Fora-MG também não autorizou que o CMJF iniciasse o ensino híbrido em 2020. Esses dois colégios estavam prontos para retornarem as aulas presenciais híbridas em 2020, mas só receberam autorização judicial para retornarem as atividades presenciais no início de 2021 (Araújo, 2021 p. 130 e 133).

<sup>89</sup> A pesquisa realizada com os docentes de História do CMCG (Anexo I) relata a impressão deles sobre o baixo comprometimento dos alunos com a aprendizagem durante o ERE

Os professores de História do CMCG ministraram aulas on-line sobre todos os OC do PSD e do PED em 2020, o currículo foi seguido na íntegra, mesmo com a pandemia, não houve redução da carga horária. A maioria dos alunos<sup>90</sup> tiveram acesso ao conteúdo de História, por meio das *lives*, das aulas de reforço e recuperação pelo *Meet*, pelo *chat*, pelas apostilas e resumos postados no AVA, ou por meio do livro didático. Os discentes foram avaliados em todos os assuntos do Ensino de História por meio do AVA, obtiveram notas dessas avaliações, foram aprovados de ano, mas a maioria desses alunos desconhecem a História que foi ensinada no ano de 2020.

A desigualdade econômica também esteve presente no ensino remoto do CMCG, para aqueles que acreditam que os alunos dos colégios militares são filhos da elite, ledô engano, a maioria dos alunos são filhos de militares de menor grau hierárquico, a instituição é piramidal e os postos mais baixos recebem salários menores. Os filhos de cabos e sargentos, que recebem menos, têm direito de estudar no SCMB, muitos desses militares servem em outras cidades e trazem seus filhos para estudar no CMCG, na expectativa de que o estudo em um bom colégio poderá mudar a vida dos seus filhos. Manter o estudo dos filhos em outra cidade gera diversas despesas extras, que muitas vezes extrapolam o orçamento familiar. Dois alunos do 1º Ano, que eram irmãos gêmeos, não acessavam as aulas no YouTube e no AVA, o responsável foi notificado do problema pela seção Psicopedagógica, informou que servia em outra cidade na fronteira do estado, alugava uma residência em Campo Grande, onde morava um irmão maior de idade e os dois alunos menores. O pai relatou que os filhos tinham um smartphone pré-pago, que não tinha condições financeiras para adquirir um computador e internet banda larga, devido ao alto custo para sustentar duas residências.

O viés do SCMB é assistencial e preparatório, o diretor de ensino do CMCG ao ser informado sobre a situação dos dois alunos, instalou uma sindicância com o objetivo de isentar a família do pagamento da mensalidade escolar. A APM também isentou os alunos da contribuição mensal, doou um computador usado e pagou um plano de internet banda larga por um ano para a casa dos alunos, que foram aprovados no 1º Ano. Esses não foram os únicos casos de problemas financeiros, os filhos de militares separados e divorciados, que vivem com a genitora, também tem direito a matrícula no SCMB. A pandemia causou recessão econômica e muito desemprego, que deixou diversas famílias de alunos sem renda e com graves problemas financeiros.

---

<sup>90</sup> Durante o ano de 2020, quatro alunos do 1º Ano não acessavam o AVA do colégio, não enviaram as tarefas solicitadas e deixaram de realizar os exames on-line. Por falta de notas e por faltas nas aulas on-line esses quatro alunos reprovaram no 1º Ano em 2020.

O Ensino de História começou na modalidade híbrida no 1º trimestre de 2021, uma situação melhor que o ERE, com avaliações presenciais, na qual os docentes podiam verificar melhor a aprendizagem. A aula presencial de História da semana era o momento de sanar as dúvidas do conteúdo, fazer e responder as perguntas dos alunos sobre o conteúdo ensinado. A aula on-line era o momento de passar o conteúdo, cumprir os descritores do PSD e do PED, pois os muitos alunos demonstravam pouco interesse de participar da *live* de História e, provavelmente, acessavam outros sites conforme o item 2.4. A aula presencial era um local de debate e aprendizagem, na qual ocorria a interação professor/aluno, com a possibilidade de recuperar a aprendizagem e de mobilizar conhecimentos. As turmas reduzidas com 15 alunos na modalidade de ensino híbrido no CMCG, facilitavam muito a interação, o debate e a regência da sala nas aulas de História.

A covid-19 contaminou alguns alunos e professores do CMCG nos anos de 2020 e 2021, mas não foi registrado nenhum caso de contaminação dentro do colégio. As medidas preventivas foram seguidas a risca, as janelas e as portas das salas de aula deveriam estar sempre abertas, o não cumprimento das normas de distanciamento social e de biossegurança pelos alunos eram consideradas faltas disciplinares, o que ajudou a evitar a contaminação dentro da escola. O protocolo médico para os casos de covid-19, ou a suspeita, determinava o afastamento das atividades escolares e o isolamento domiciliar por 15 dias em 2020.

Alguns docentes de História pegaram a covid-19, o afastamento levava outro professor(a) a assumir as aulas, muitas vezes envolvendo seu planejamento e a preparação. A necessidade de substituir o docente no meio de um conteúdo didático, não é bom para o(a) professor(a) e para os alunos. Quando a substituição ocorre no ensino médio é pior ainda, pois alguns alunos gostam de testar o novo docente com perguntas capciosas, que pretendem colocar o(a) professor(a) em cheque. Substituir um docente numa aula presencial é melhor que no ERE, nas aulas on-line o professor não vê os alunos, e por estar substituindo não conhece nenhum discente da turma, piorando ainda mais a precária interação digital professor/aluno das *lives* de História. Na aula presencial, mesmo pegando o assunto pela metade, o professor substituto consegue contextualizar com os alunos e debater os tópicos mais importantes, fazer exercícios de vestibulares e do ENEM, para cativar mais a atenção da turma sobre o assunto.

A gravidez foi outro motivo de afastamento de docentes durante a pandemia, pois a professora entrava no grupo de risco. No primeiro semestre de 2021, devido a gravidez de uma professora, além das dez turmas do 1º Ano, o professor de História assumiu as aulas presenciais de quatro turmas do 9º Ano do EF, um conteúdo completamente diferente, que

trata dos séculos XX e XXI. Os alunos assistem muitos filmes, nos OC sobre a Primeira e Segunda Guerra Mundial sempre contextualizava com filmes, muitas vezes desconstruindo as histórias do cinema, que transmitem grande importância para o “Dia D” e para a batalha de Stalingrado. O 9º Ano tem três aulas de História por semana, mas durante o ensino híbrido apenas uma era presencial, a carga horária é boa e permite trabalhar com tempo o conteúdo do Ensino de História dos séculos XX e XXI. Para o docente e os discentes seria melhor que os dois tempos das *lives* do 9º Ano fossem em dias separados, para a aula ser menos massificante e mais dinâmica, mas ocorriam no mesmo dia.

A vacinação de todos os agentes de ensino do CMCG ocorreu em abril de 2021, foi acelerada em relação as demais escolas porque os militares foram a segunda categoria profissional imunizada. O CMCG utilizou seu site e suas redes sociais para divulgar uma ampla campanha de vacinação para os alunos, com o objetivo de preparar para o retorno das aulas presenciais. A vigilância sanitária de Campo Grande autorizou o CMCG a voltar às aulas na modalidade presencial em 14/06/2021, foi a primeira escola pública do Mato Grosso do Sul a retornar com atividades 100% presenciais. As medidas preventivas de higienização e descontaminação foram mantidas, bem como o uso obrigatório de máscaras.

A volta às aulas e a suposta “normalidade” foi muito bem recebida por professores e alunos do colégio, o 1º Ano foi reorganizado em cinco turmas com cerca de 30 alunos cada. A gravação e transmissão das *lives* pelo YouTube acabaram, mas todo material utilizado nas aulas do Ensino de História deveria ser postado no AVA. Os alunos do grupo de risco permaneceram no “EaD”, a SAAVA criou um *link* específico para estes alunos, que permaneceram no ensino remoto e deveriam acessar o AVA pelo menos uma vez por semana para confirmarem presença na aula de História. O 1º Ano tinha um discente do grupo de risco, que fazia as avaliações em sala separada dos demais alunos, mas no mesmo horário dos demais.

Com o retorno da modalidade presencial todos os alunos do CMCG voltaram a ter aula no período da manhã, o ensino médio voltou a ter sete tempos diários de aula, porém o horário do tempo de aula permaneceu com 45 minutos. As aulas de Educação Física e de ICM, assim como as formaturas semanais do batalhão escolar, que fazem parte da tradição do SCMB, voltaram a ocorrer depois de 15 meses de suspensão. Os diversos clubes e o treinamento das equipes desportivas voltaram a ocorrer no contraturno. As aulas de reforço escolar, de recuperação e o plantão de dúvidas voltaram a ser presenciais, o *chat* do AVA continuava a ser utilizado como uma ferramenta de informação e para retirar dúvidas, mas as *vídeoconferências* do Google *Meet* acabaram.

**Imagem 3. Ensino Híbrido**



Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=367356911371052&set=a.136965961076816> >  
Acesso em 20 abr 2023.

Todos os agentes de ensino e discentes aferiam a temperatura ao chegar ao colégio, se alguém estivesse com temperatura alta era encaminhado para o médico e deveria voltar para casa. O uso de máscaras, o tapete molhado para higienização dos calçados e a obrigatoriedade de higienizar as mãos demonstravam que a pandemia da covid-19 ainda era uma ameaça, mas as aulas voltaram a uma suposta “normalidade” no CMCG, no final do 1º semestre de 2021.

A pandemia deixou marcas e sequelas no CMCG e nos alunos. Em abril de 2021, um militar que trabalhava na secretaria contraiu a covid-19 fora do colégio, foi hospitalizado e faleceu. Alguns alunos também perderam seus entes queridos durante a pandemia, o isolamento social deixou sequelas nessa geração, com o aumento das crises de ansiedade, de frustração e depressão dos discentes, não é objeto dessa pesquisa, mas os profissionais da seção psicopedagógica, relatam que depois de pandemia multiplicaram-se os atendimentos de apoio psicológico aos alunos.

O Ensino de História ocorreu na modalidade presencial no 2º semestre de 2021, muitos alunos voltaram do ERE mais distraídos e com baixa capacidade de concentração. No início do ano com as turmas reduzidas ocorria pouca conversa paralela, para o docente ficava nítido qual era o aluno que estava interessado e disposto a aprender e qual era o discente que não tinha interesse pelo Ensino de História. Em junho, quando ocorreu a reorganização das turmas com 30 alunos, aumentaram as conversas paralelas, a aproximação dos discentes levou a formação de diversos grupos de afinidade dentro das salas de aulas. As conversas e os grupos ajudaram a aumentar a distração e a desconcentração das turmas. Os alunos viviam uma demanda reprimida de socialização, que era normal devido ao isolamento da pandemia e

as questões hormonais dos adolescentes. Entretanto, o CMCG segue um regime disciplinar, quanto as conversas ou as atitudes de algum(s) discente(s) atrapalhava(m) o andamento da aula, a falta disciplinar gerava um FO negativo no sistema Perseu.

**Imagem 4. Formatura do CMCG**



Disponível em < <https://cmo.eb.mil.br/index.php/publicacoes/2161-primeira-formatura-geral-do-ano-no-colegio-militar-de-campo-grande> > Acesso 20 set 2023.

Todas as avaliações ocorreram de forma presencial em 2021, as notas finais dos alunos do 1º Ano foram menores em comparação à 2020, quinze alunos ficaram de recuperação final em História e um reprovou na disciplina. O ano letivo de 2022 seria marcado pela intensificação do uso das tecnologias digitais em sala de aula, com o projeto do livro didático digital no ensino do 1º Ano do CMCG.

### 2.3. O LIVRO DIDÁTICO DIGITAL: ENTRE TENTATIVAS E ERROS EM SALA DE AULA

O ano letivo de 2022, marcava o terceiro ano da pandemia da covid-19, as aulas começaram em 31/01/2022, na modalidade presencial. Todos os docentes e discentes estavam vacinados, o uso de máscaras deixou de ser obrigatório no município em 26/03/2022 (Campo Grande, 2022). Depois das diversas mudanças que ocorreram no ensino nos anos de 2020 e 2021 (presencial, ERE, híbrido e presencial), o ano escolar começava numa situação de “normalidade” no CMCG, com aulas presenciais, a pandemia era uma ameaça presente, mas havia um consenso geral que a pior fase já havia passado.

A DEPA resolveu implementar um projeto piloto de educação digital em sala de aula, com a intenção de iniciar o desenvolvimento da Educação 5.0 no sistema. A diretoria resolveu experimentar o uso do livro didático digital em sala de aula com os alunos do 1º Ano do EM de três colégios militares (Campo Grande, Curitiba e Porto Alegre). Os pedagogos e psicopedagogos da DEPA relataram que os alunos do 6º Ano do EF eram muito imaturos e necessitavam ler e escrever mais, antes de iniciar um processo de digitalização, portanto resolveram começar o projeto piloto com os alunos do 1º Ano, e, posteriormente, seria implementado nos outros anos do ensino médio. A utilização do material didático digital aumentaria o uso das TDIC em sala de aula, desenvolveria a quinta competência geral da BNCC, a cultura digital.

Três empresas ofereceram material didático digital para ser utilizado pelo CMCG: os sistemas educacionais Positivo, Poliedro e Moderna. A supervisão escolar ficou responsável por definir qual seria o material didático digital adotado pelo CMCG. As três empresas enviaram seus materiais didáticos e realizaram vídeo conferências com supervisores e professores(as) para apresentar seus produtos de educação digital. Alguns livros didáticos eram e-books, um material em PDF organizado pela empresa, com poucas fontes e nenhuma interatividade. Ao longo dos meses de agosto e setembro de 2021, palestras e reuniões ocorreram de forma on-line com as editoras e presencial com os docentes para o CMCG, para definir qual seria o melhor material didático digital a ser escolhido.

As salas de aula do 1º Ano contavam com equipamentos de TI básicos, mas necessários para iniciar o processo de digitalização do ensino em sala de aula, havia um computador com acesso à internet (via cabo), um projetor de multimídia, um amplificador e duas caixas de som por sala. Com essas TDIC era possível utilizar o livro didático digital em aula e explorar todas as possibilidades do material didático. Todas as salas possuíam uma lousa digital, que foi instalada em 2010, mas devido ao tempo de uso e a desatualização do *software* apenas duas funcionavam com restrições no 1º Ano.

A melhor proposta apresentada foi da Editora Moderna, que possuía um material didático digital e modular, que permitiria incluir e excluir determinados conteúdos didáticos, reordenar os capítulos de modo que atendesse ao PSD e ao PED do SCMB. A plataforma digital de ensino que a editora utilizava era a “moderna.compartilha.com.br/plataformas”, o material didático disponibilizado pela empresa estava de acordo com a BNCC. Os livros didáticos impressos da editora eram bem elaborados, alguns deles eram utilizados pelo CMCG, como os livros de Matemática, Física, Química e Biologia. A plataforma possuía um vasto banco de questões para vestibulares e concursos, era possível organizar diversos exames

simulados de vestibular para serem aplicados nos alunos. A plataforma dispunha de muitos mapas, imagens, tabelas e vídeos com conteúdo interativo direcionado ao público adolescente.

A editora Moderna foi adquirida pelo grupo espanhol Santillana, que tem interesse no grande mercado de livros didáticos do Brasil<sup>91</sup>. A empresa informou que o livro didático digital poderia ser acessado *off-line* em sala de aula, sem necessidade de conexão com a internet, bastando que o aluno baixasse o capítulo do livro digital em seu *hardware*, que o conteúdo ficaria disponível na memória do seu *notebook*, *tablet* ou celular para acesso interativo em sala. Não havia necessidade de o colégio disponibilizar internet nas salas de aula para acessar o livro didático digital.

Antes do material didático da Moderna ser adotado pelo CMCG, ocorreram diversas reuniões e demonstrações sobre o uso da plataforma, suas vantagens e os recursos didáticos disponíveis. Estas reuniões ocorreram por meio de vídeo conferência, e presenciais, numa segunda fase, em dezembro de 2021, quando um representante da editora esteve no CMCG explicando a plataforma e realizando o cadastramento dos professores do 1º Ano. A proposta do material didático modular, com um caderno de instrução editável, na qual o docente poderia incluir conteúdos, digitando ou anexando imagens e documentos que auxiliassem no desenvolvimento e na melhoria do Ensino de História e na sua aprendizagem.

A plataforma tinha de um banco de questões com mais de 100.000 questões de concursos e exames de vestibular. O banco de questões auxiliaria muito os docentes na elaboração de exames e listas de exercício, otimizaria o tempo de elaboração de prova e melhoraria a sua qualidade. A plataforma corrigiria automaticamente suas listas de exercícios e poderia corrigir também as elaboradas pelos docentes do CMCG e incluídas no caderno de instrução, comentando o gabarito das questões e gerando uma nota, de acordo com a programação realizada pelo(a) professor(a). A proposta de livro didático digital da Moderna era a melhor entre as três editoras, seria uma inovação tecnológica no ensino que abriria caminho para a Educação 5.0 no colégio.

Nas reuniões preliminares o representante da editora informava que todas as solicitações de melhoria e correção do livro didático digital seriam realizadas pela plataforma. Os docentes do CMCG perguntavam para o representante sobre os direitos autorais de todo material produzido pelos professores(as) do colégio e incluídos na plataforma através do caderno de instrução, mas o representante da empresa não respondia. A mesma incógnita

---

<sup>91</sup> O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é o maior plano de livros didáticos do mundo, onde o governo federal adquire livros para cerca de 39 milhões de estudantes das escolas públicas. As coleções do PNLD são substituídas a cada 3 anos, o que chama atenção de editoras multinacionais para venderem ao Estado.

pairava sobre o trabalho de revisão e correção que cada docente fez no livro digital de Moderna. O livro digital de História do 1º Ano possuía alguns erros, tanto de datação, quanto nas informações equivocadas, os quais foram relatados a editora e foi solicitado a correção na plataforma. Além disso, faltava conteúdo do Brasil Colonial referente ao século XVIII, o Tratado de Santo Idelfonso, as economias complementares, a pecuária no Sul, a Guerra Guaranítica, o ciclo do ouro em Mato Grosso e Goiás. A História Regional também não era contemplada no livro digital da Moderna. O representante comercial da editora informava e garantia, por e-mail e WhatsApp, que os problemas seriam sanados com a aquisição do material didático no início de 2022.

O colégio informou aos responsáveis dos alunos que o material didático utilizado seria digital em 2022. O CMCG enviou comunicados e publicou no seu site, que os alunos do 1º deveriam trazer hardwares (*notebooks, tablets e smartphones*) para acessarem o livro digital em sala de aula. O custo do pacote com os treze livros didáticos digitais era cerca de 35% mais barato que o material impresso. Os familiares dos alunos adquiriram o pacote de livros didáticos digitais no início de 2022, e a empresa liberou o acesso à plataforma digital.

Entretanto, com o acesso à plataforma em sala começaram a aparecer os primeiros problemas com o material didático: a plataforma não permitia a impressão de nenhum conteúdo; os materiais didáticos postados pelos professores não chegavam ao acesso dos alunos; os recursos didáticos prometidos pela editora não funcionavam *off-line*; e os capítulos dos livros digitais baixados no celular ocupavam muito espaço de memória no *smartfone*, o que dificultava seu uso *off-line* em sala para todas as treze disciplinas.

O grupo de WhatsApp dos responsáveis (pais) dos alunos do 1º Ano continuou a existir em 2022, muitas reclamações foram feitas a supervisão escolar sobre os problemas da plataforma. A supervisão solicitava a Moderna a atualização e a disponibilização dos recursos que foram oferecidos pela plataforma, mas que depois da aquisição do material não foram disponibilizados pela editora. O projeto de digitalização do ensino não estava ocorrendo conforme o esperado, não por parte do colégio, mas por parte da editora. Os computadores das salas de aula estavam conectados à internet via cabo, o professor conseguia trabalhar com o livro digital em sala, mas os alunos, que não tinham internet, não conseguiam acessar o mesmo conteúdo digital que o professor ministrava em aula, e, também, não tinham acesso ao caderno de instrução, que só abria *on-line*.

A desigualdade ao acesso à internet com dados móveis deixou a maioria dos alunos sem acesso ao livro didático digital pela plataforma em sala de aula. Os problemas da falta de conexão e de interatividade levaram a APM a instalar internet com Wi-Fi nas salas de aula do

1º Ano, para permitir que todos os alunos tivessem total acesso a plataforma digital sem ter que arcar com custos extras de internet móvel. A APM colocou roteador em duas salas, de forma que o sinal de Wi-Fi ficava acessível nas cinco salas, possibilitando, dessa forma, resolver os problemas de conexão com a plataforma, iniciando, efetivamente, um processo de digitalização do ensino em sala de aula e de modernização do processo ensino-aprendizagem no CMCG com intenso uso das TDIC.

Contudo, os problemas operacionais da plataforma persistiram, mesmo depois da instalação de internet. O conteúdo didático elaborado pelos docentes não era incluído no livro digital na forma de notas informativas, mas no caderno de instrução complementar, cujas informações ficavam ocultas na plataforma. A representante da editora não atendia as solicitações de alterações no conteúdo do material didático feita pelos docentes, conforme haviam prometido antes da aquisição. O caderno de instrução não era interativo com os discentes, pois a plataforma não fornecia informações sobre o material didático complementar postado pelos professores. O caderno de instrução não passava de um arquivo em PDF sem interação e de acesso complicado pela plataforma.

As listas de exercícios elaboradas pelos professores e inseridas na plataforma não permitiam correção automática, o que demonstrava que a plataforma digital da editora apresentava mais limitações que o MOODLE utilizado pelo CMCG. Além disso, as respostas dos alunos não eram encaminhadas diretamente ao professor da disciplina, caindo num caderno de respostas com todas as demais disciplinas curriculares, o que dificultava a correção.

Além dos problemas operacionais que a plataforma apresentava e de alguns erros no conteúdo didático, quando os alunos tiveram acesso livre à internet em sala de aula, muitos deles começaram a fazer em sala aquilo que faziam em casa, navegar pela Web fora da plataforma. O cotidiano desses alunos – nativos digitais – é à cibercultura, na qual a internet é um ambiente aberto, “democrático”, diversificado, cheio de possibilidades, informações e atrações disponíveis na palma da mão. A reação de muitos alunos com acesso livre a Web no seu celular ou *tablet* em sala de aula, foi acessar suas redes sociais e os jogos *on-line*, deixando a aprendizagem para depois.

Essa conduta equivocada de alguns discentes desinteressados contribuiu para aumentar a problemática da transposição didática tecnológica digital, o resultado da desatenção pôde ser mensurado nas avaliações de História, com muitas notas abaixo da média. A História é uma disciplina mais conceitual e factual, através da leitura do conteúdo didático o aluno pode recuperar a aprendizagem. Entretanto, em outras disciplinas, como a matemática e a física que

são mais procedimentais e experimentais, o aluno dificilmente recuperará a aprendizagem somente lendo o material didático da plataforma.

É relevante perceber que os jovens, mesmo com a convivência diária com smartphones, computadores pessoais e demais dispositivos digitais, encontram dificuldades para desenvolver amplamente a capacidade de empregar estes recursos para aprender. Essas ferramentas parecem fornecer mais fontes de distração do que janelas para a construção de novos conhecimentos (Bueno; Galle, 2022, p. 82).

O uso de *hardwares* conectados à internet para acessar o livro didático digital de História possibilitava uma infinidade de distrações para os alunos, que – para o professor – pareciam estar interessados e acessando a plataforma durante a aula presencial, entretanto, alguns discentes aproveitaram para navegar em outros sites. O telefone celular era o *hardware* utilizado por 95% dos alunos do CMCG, um aparelho pequeno, que facilita o acesso a outros conteúdos sem chamar a atenção do docente, que dificilmente conseguiria visualizar o que estava na tela dos *smartphones* dos discentes.

Outro grave problema encontrado na Web para desenvolver a Educação 5.0 é a qualidade das informações postadas, com muito conteúdo inverídico. O aluno pesquisador quando acessa uma informação errada ou equivocada na internet, dificulta o trabalho do docente de História, que precisa desconstruir a aprendizagem equivocada, para depois debater e construir a correta. O discente que aprende conteúdo ou informações erradas na internet muitas vezes repassa essa informação para outros alunos ou para toda turma. Existem muitos sites com conteúdo superficial de História, sem fontes confiáveis e sem o devido embasamento acadêmico (Silva; Fonseca, 2007, p. 113). Os nativos digitais não gostam de ler textos extensos que possuem linguagem técnica ou culta na internet, eles preferem informações curtas e rápidas, que podem ser assistidas no YouTube, em Blogs ou Podcasts.

Por outro lado, a internet também possui muito conteúdo histórico de qualidade, bem elaborado e confiável, pois existem diversos sites que disponibilizam artigos científicos e várias revistas especializadas em História. O site da CAPES disponibiliza para acesso milhares de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Porém, essa geração de nativos digitais não lê conteúdo científico, pois acham maçante e preferem conteúdos mais simples disponíveis em vídeos e podcasts.

[...] os mecanismos de buscas online são tão fáceis de manusear e oferecem resultados tão rapidamente, que muitos estudantes, incumbidos de trabalhos e pesquisas, simplesmente procuram soluções prontas na internet, em detrimento da ação de realmente ler livros ou artigos científicos. Nesse sentido, é provável que a capacidade de seleção de informações, criticidade e argumentação, por exemplo, sejam negligenciadas (Bueno; Galle, 2022 p. 77).

O 1º Ano do EM do CMCG tinha 151 alunos matriculados em 2022, durante o 1º trimestre foram realizadas três avaliações. A primeira foi realizada com dois instrumentos avaliativos diversos (resenha, mapa mental, estudo de caso e outros), uma das atividades foi individual e a outra em grupo. A 2ª Avaliação (A2) foi um exame da área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), com nota por disciplina. A 3ª Avaliação (A3) foi no padrão ENEM, uma prova longa com conteúdo das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, nesta avaliação a nota é por área de conhecimento.

Na 1ª Avaliação (A1) 80,8% dos alunos atingiram a média escolar (6,0), foram dois instrumentos de avaliação que os discentes realizaram em casa e enviaram pelo AVA. Na 2ª Avaliação (A2), que foi um exame presencial, apenas 25,8% dos estudantes atingiram a média escolar, demonstrando que ocorreu um problema de aprendizagem com o Ensino de História. Na 3ª Avaliação (A3) 57,6% dos alunos atingiram a média escolar, porém no somatório das três avaliações para obter a média do 1º trimestre, 54,3% dos discentes estavam com nota abaixo da média e deveriam fazer o exame de recuperação trimestral.

O 1º Ano, para os alunos que entram no CMCG, é o ano escolar mais difícil, devido ao aumento da carga horária e do número de disciplinas. Além do aumento da grade curricular, existe a questão biológica dos alunos, devido ao aumento da produção de hormônios, que altera o comportamento dos adolescentes, diminuindo sua atenção e os estímulos para os estudos. O trauma da pandemia (2020-2021) também estava presente na vida desses alunos, que ficaram sete meses no ERE e um ano com avaliações realizadas pelo AVA.

As avaliações formais no SCMB são elaboradas conforme as Normas de Avaliação do Ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil (NAESCMB), descritas no item 2.1. A norma determina que quando mais de 50% dos alunos não atingirem a média escolar em uma avaliação, deve ser instaurada uma Pesquisa Pedagógica de Resultado de Avaliação Escolar (PPRAE), um processo pedagógico, que é uma espécie de sindicância de ensino, para avaliar a forma que foi desenvolvido o ensino e a aprendizagem de História em sala de aula e se o exame foi elaborado conforme o previsto na NAESCMB, no PSD e no PED.

Art. 114. A Pesquisa Pedagógica de Resultado de Avaliação Educacional (PPRAE) deve ser entendida, nesse contexto, como um diagnóstico formal das etapas que cercaram o processo ensino-aprendizagem e, por algum motivo, não resultaram no planejado e no esperado pelo docente.

Art. 115. A PPRAE é um instrumento útil aos docentes e à Direção de Ensino, que visa a identificar problemas ocorridos no processo de ensino-aprendizagem relacionados aos resultados de qualquer instrumento de avaliação educacional, a partir de seus resultados quantitativos.

Art. 116. A PPRAE deve ser encarada como uma investigação de cunho pedagógico, a ser realizada por uma equipe pedagógica e pelos docentes, com o intuito de corrigir rumos do processo de ensino-aprendizagem.

§1º Para cumprir o exposto no caput deste artigo, a PPRAE precisa refazer todo o percurso de elaboração e planejamento do ensino-aprendizagem, com o objetivo de se montar o contexto de análise de forma consubstancial para se chegar a uma conclusão dos fatores que levaram ao resultado obtido na avaliação.

§2º A avaliação que será alvo prioritariamente desse processo de pesquisa será a AVALIAÇÃO DE ESTUDO – AE e a AVALIAÇÃO (A1 a A9), devido ao caráter processual de que reveste sua elaboração e aplicação.

§3º As Avaliações Parciais poderão ser objeto deste processo, conforme determinação do Comandante do CM (NAESCMB, 2021).

Nesse processo de avaliação de aprendizagem o professor é ouvido e deve apresentar toda a documentação de ensino: planos de aulas, slides das aulas, cópia dos capítulos do livro didático, conteúdo postado no AVA, listas de exercícios, revisões e todas as demais atividades realizadas com os alunos dentro e fora da sala de aula. Os alunos são ouvidos através de um questionário anônimo por amostragem com cerca de 30% dos estudantes, no qual é perguntado sobre a rotina de estudo, se o professor trabalhou o conteúdo do exame em sala de aula, qual foi o grau de dificuldade da prova. Após a análise de todo material didático fornecido pelo docente e da tabulação dos questionários respondidos pelos alunos a comissão formada por dois professores, um da disciplina e outro da área, irão elaborar um relatório da PPRAE que descreverá como foi o processo de ensino-aprendizagem e sua coerência com a avaliação aplicada.

Caso o docente cobre no exame conteúdo não previsto no PSD e no PED, ou conteúdo que não foi ministrado em sala de aula, as questões em divergência serão anuladas. Caso o exame esteja muito discrepante com o PSD, o PED, a NAESCMB e o conteúdo trabalhado em sala de aula, toda prova será anulada, e uma nova avaliação será aplicada em conformidade com a legislação de ensino e o que foi trabalhado em sala de aula. Entretanto, se o professor seguiu a legislação de ensino do SCMB, trabalhou todo o conteúdo do exame em sala de aula e postou no AVA, a nota da avaliação será mantida. Os discentes que ficaram abaixo da média deverão participar das aulas de reforço escolar e de recuperação no contraturno, para recuperar a aprendizagem.

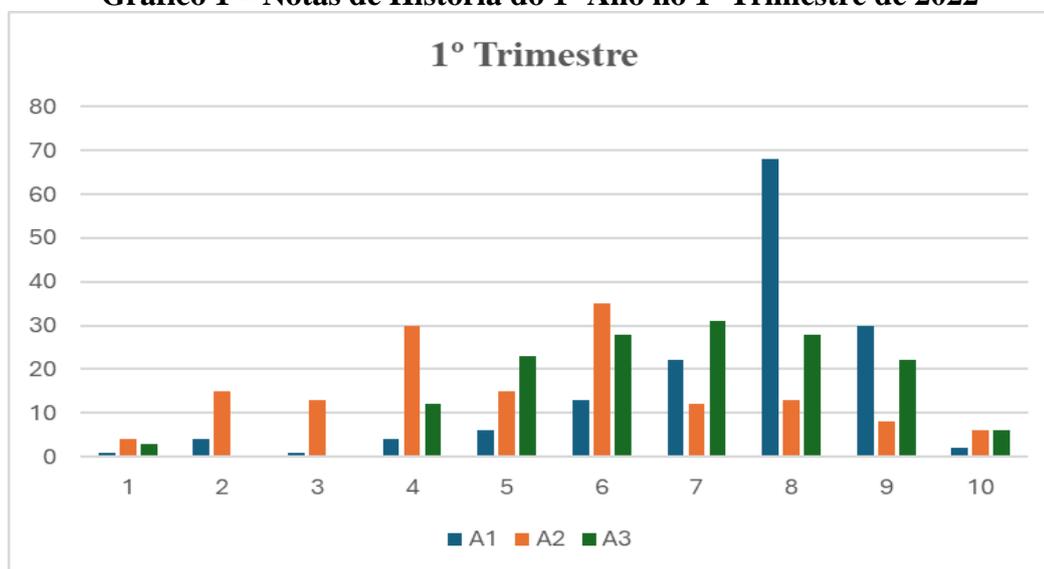
A 2ª Avaliação (A2) de História do 1º trimestre de 2022, ocasionou a abertura de uma PPRAE, que foi um fato inédito para a disciplina de História no CMCG, pois as pesquisas pedagógicas ocorrem com mais frequência para as disciplinas de Matemática e Física. O processo pedagógico avaliou como foi desenvolvido o Ensino de História, por meio da comparação do PSD e do PED, com os planos de aula, o livro didático digital, o conteúdo desenvolvido em sala de aula e postado no AVA e das listas de exercícios trabalhadas com os alunos. Os docentes responsáveis pela PPRAE aplicaram um questionário nos discentes para

avaliar o desempenho do professor, a coerência do exame com o conteúdo ministrado em sala de aula e a forma como os alunos estudaram para a avaliação.

O resultado da PPRAE mostrou que o exame estava condizente com o PSD e o PED, com o conteúdo de História ensinado em sala de aula e com a NAESCMB, no grau de dificuldade das questões da prova. O questionário aplicado nos alunos relatou como foi desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, como era a rotina de estudo dos discentes em casa, que constatou que a maioria dos alunos que não atingiram nota 6,0, não estudavam História em casa e pouco estudaram para a A2, pois consideravam mais importante estudar para outras disciplinas, como Matemática, Física e Química. O relatório concluiu que o baixo resultado da avaliação foi devido à falta de uma rotina de estudo individual dos discentes, que deixaram de estudar na última hora e não conseguiram atingir a média escolar.

O uso do livro didático digital em sala de aula influenciou diretamente no resultado da aprendizagem do Ensino de História dos alunos do 1º Ano do CMCG, pois eles pouco acessavam o livro digital nas aulas, mas aproveitavam o subterfúgio do “livro digital” para acessarem outros conteúdos não relacionados com a disciplina na Web.

**Gráfico 1 – Notas de História do 1º Ano no 1º Trimestre de 2022**



(CMCG, 2022)

O docente de História não permitiu que os alunos acessassem celulares em sala de aula no 2º trimestre, pois projetava o livro digital na tela e solicitava que os discentes fizessem suas anotações no caderno. Os alunos que traziam *notebook* ou *tablets* para o colégio podiam acessar o livro digital, mantendo os *hardwares* sobre a carteira. As notas dos alunos melhoraram e não houve PPRAE no 2º trimestre, a média trimestral aumentou e 76,2% dos discentes

estavam acima da média escolar (6,0). Ficaram de recuperação no 2º trimestre 23,8% dos alunos do 1º Ano, uma melhora de notas considerável em relação aos 54,3% de recuperação no 1º trimestre.

No início do 3º trimestre o professor de História permitiu que os alunos utilizassem o celular para acessar o livro digital, mas a desatenção em sala de aula aumentou e as notas diminuíram, levando o docente a proibir o uso de celular em sala de aula. A média trimestral baixou um pouco e 27,2% dos discentes ficaram com notas abaixo da média. No 3º trimestre não existe recuperação trimestral, pois é calculada a média anual (a soma dos três trimestres) e os alunos que atingem a média final 6,0 (seis) estão aprovados na disciplina, e os que ficaram abaixo irão realizar a prova de recuperação final (PRF). Ficaram abaixo da média 28 alunos do 1º Ano (18,5%), que foram para a recuperação escolar e realizaram a PRF em dezembro de 2022. Nenhum aluno ficou reprovado em História em 2022.

A experiência de iniciar a digitalização da sala de aula, com o uso do material didático digital no Ensino da História, não foi boa, devido a imaturidade dos discentes que ainda não estavam preparados para utilizarem *hardwares* com acesso livre a internet em sala. O uso do celular em sala de aula prejudicou a aprendizagem do Ensino de História para os alunos do 1º Ano do CMCG, quando não era permitido o uso de *smartphones* o desempenho dos discentes melhorava. Os docentes do 1º Ano ao final de 2022, foram unânimes em relatar que o uso do livro didático digital em *smartphones* diminuiu a atenção dos alunos em sala de aula e o rendimento em todas as disciplinas. O CMCG encaminhou um relatório a DEPA no final de 2022, com parecer desfavorável à utilização do livro didático digital da Editora Moderna. O 1º Ano voltou a utilizar livros impressos em 2023.

O Ministério da Educação da Suécia abandonou o programa de digitalização das escolas<sup>92</sup> em 2023, pois os índices de aprendizagem e desempenho nos exames internacionais diminuíram nos últimos 10 anos. Segundo Lotta Edholm, ministra da Educação da Suécia, “estamos em risco de criar uma geração de analfabetos funcionais” devido a forma acrítica como foi desenvolvida a digitalização das escolas. O governo sueco realizou uma pesquisa, coordenada por 60 especialistas em educação, que comprovou que a digitalização das escolas não melhorou a aprendizagem dos alunos. A pesquisa sueca apontou que o elevado tempo de permanência em tela diminuiu a proficiência leitora e a capacidade de interpretação dos alunos, que voltaram a utilizar livros impressos em 2023<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> APIGRAF. Suécia trava digitalização nas escolas e volta aos livros em papel. Lisboa, 2023.

<sup>93</sup> SINPRO/DF. De volta aos livros: Suécia recua na digitalização de escolas após resultado desastroso.

Atualmente, é impossível parar o progresso tecnológico que avança cada vez mais rápido, o livro didático digital provavelmente será o futuro da educação (Bittencourt, 2020, p. 426), mas para que adolescentes – nativos digitais – do Ensino Médio tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem, o acesso à internet deve ser limitado, restrito apenas ao site da plataforma de ensino dentro da sala de aula. Dessa forma o professor terá a regência da turma durante a utilização das TDIC em sala, pois sabe que os alunos acessarão apenas o conteúdo da disciplina disponibilizado pela plataforma.

A experiência da utilização do livro didático digital no CMCG foi um processo inovador, semelhante ao que ocorreu durante a implementação do ERE e do ensino híbrido em 2020, uma prática educacional nova, que foi testada na práxis escolar na base da tentativa e do erro (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 12). A aprendizagem de História diminuiu durante a pandemia no CMCG, na fase do ensino remoto on-line (2020 e 2021) e no ano da digitalização do ensino em sala de aula (2022). A forma de recuperar o Ensino de História durante a pandemia depende do interesse do aluno em aprender e recuperar o conhecimento não ensinado ou que não foi aprendido. As TDIC são importantes ferramentas de apoio a aprendizagem, o aluno é a chave do processo de ensino-aprendizagem, quando ele quer aprender, ele busca o conhecimento e o encontrará de diversas formas, como nos livros, em sites especializados, em vídeo aulas e e-books de qualidade, cabe a nós professores de História orientá-los para encontrar as fontes do conhecimento histórico.

O livro didático digital fez parte do contexto de mudanças e transformações que permearam o Ensino de História durante a pandemia no CMCG em 2022. Uma experiência didática digital cujos resultados foram insatisfatórios para o colégio, tanto pela qualidade da plataforma educacional que vendeu o livro, quanto pelo interesse dos alunos na digitalização do Ensino de História e das demais disciplinas. A utilização do livro digital com seus diversos recursos tecnológicos significou uma diminuição da aprendizagem histórica dos alunos do 1º Ano, logo muitos deles não acessavam o material digital da plataforma em sala de aula, pois acessavam outros sites que julgavam mais interessantes.

#### 2.4. FALAM OS ALUNOS E OS PROFESSORES: PERCEPÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

A História do Tempo Presente (HTP) procura trabalhar com entrevistas e questionários para coletar dados, que podem ser utilizadas como fontes de pesquisa, pois trata-se de

uma História viva, como a pandemia da covid-19. O objeto desta pesquisa é o Ensino de História durante a pandemia da covid-19, em um caso específico, os alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Campo Grande. O trabalho dialogou com diversos especialistas em educação e no Ensino de História, mas precisa dialogar com as “testemunhas vivas” dessa HTP, os discentes e os docentes do colégio, para analisarem e avaliarem como foi o Ensino de História durante a pandemia no CMCG.

Os alunos do CMCG fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa, pois o Ensino de História, em síntese, ensina o conteúdo didático de História aos discentes. O questionário foi elaborado com o uso da ferramenta digital Google Forms, encaminhado aos alunos por e-mail, WhatsApp e QR-Code fixado nas salas de aula. O questionário era anônimo e foi aplicado nos alunos que cursaram o 1º Ano em 2021, e concluíram o Ensino Médio em 2023. A pesquisa foi encaminhada para cerca de 150 alunos em novembro de 2023, dos quais 72 responderam às perguntas (48% do universo).

Os alunos do 3º Ano foram escolhidos para responder o questionário porque quando a pandemia começou, cursavam o 9º Ano do EF e quando a OMS baixou o grau de risco da covid-19 (05/05/2023) estavam no último ano do EM. Esse grupo de alunos foi o mais prejudicado pela pandemia, viveram três anos e dois meses de restrições sanitárias, vivenciaram todas as modalidades de ensino pelas quais passou o Ensino de História no colégio durante a covid-19, com seus pontos positivos e negativos. Optamos por aplicar um questionário anônimo por causa do regime disciplinar do colégio, pois se fosse identificado, provavelmente, menos discentes participariam da pesquisa. Os alunos que concluíram o 3º Ano estão saindo do colégio, perderam o vínculo com o CMCG e podem relatar mais livremente suas percepções de como ocorreu o Ensino de História na pandemia.

A entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante (Mondada, 1997, p. 60).

Por outro lado, se o objetivo do Ensino de História é a aprendizagem escolar dos alunos, o docente é o agente responsável e o facilitador dessa aprendizagem. A crise sanitária e as transformações que ocorreram no Ensino de História durante os anos de 2020 a 2022, afetaram também a vida profissional e pessoal dos(as) professores(as). O triângulo didático de Yves Chevallard (1999) é formado por docente, discente e saber. Nada mais justo que perguntar também aos docentes sua opinião de como foi o Ensino de História durante a pandemia no CMCG. A pesquisa dos docentes também foi anônima, foi encaminhado um

formulário elaborado no Google Formes para nove professores de História que ministraram aulas no CMCG no período de 2020 a 2022. As respostas dos docentes em algumas perguntas são a dialética das respostas dos discentes.

As transferências escolares, como foram apontadas nos itens 2.1 e 2.2, são comuns no SCMB, cerca de 600 alunos foram transferidos de outras escolas para o CMCG nos anos de 2020 a 2022, o período que foi analisado nesta pesquisa. O CMCG possui uma alta taxa de transferências de alunos e a primeira pergunta era referente a este tema, 56,9% dos discentes estudaram no colégio nos anos de 2020 e 2021, a fase mais crítica da pandemia, 15,3% estudaram apenas em 2021, 6,9% eram alunos em outros colégios militares, e 20,9% estudavam em escolas públicas ou particulares em outras cidades. Com os professores do CMCG também ocorreram transferências, cinco professores (55,6%) lecionaram no CMCG em 2020 e 2021, três (33,3%) lecionaram apenas um ano (2020 ou 2021) e um (11,1%) lecionava em outra escola pública. A pesquisa retrata que pouco mais de 55% dos discentes e dos docentes estudaram ou lecionaram no colégio na pior fase da pandemia da covid-19 (2020 e 2021). Dos artigos, dissertações e relatórios que foram analisados para elaborar esta pesquisa, nenhum faz referência as transferências escolares (discentes e docentes) durante a pandemia, talvez porque nas demais escolas públicas elas não sejam tão representativas e ocorram com menos frequência que nos colégios militares. As transferências de alunos, que entraram no CMCG em 2022 e 2023, chegam a 27,8% do universo pesquisado (72 alunos), um número significativo de discentes, que confirma o alto número de transferências escolares que ocorre anualmente no colégio e em todo o SCMB.

Antes do início da pandemia havia um debate entre os educadores sobre as capacidades do EaD, alguns defendiam que o ensino remoto com o uso das tecnologias digitais seria a solução para a educação brasileira (Correa, 2005; Vasconcelos, 2005; Pimentel, 2017). Foi perguntado aos alunos em qual modalidade de ensino eles aprenderam melhor o Ensino de História, 70,8% dos alunos responderam que o melhor aprendizado ocorria nas aulas presenciais de História, 19,4% disseram que no ensino híbrido, e, apenas, 9,7% afirmaram que o aprendizado foi melhor no ERE. A mesma pergunta foi realizada aos docentes, dos quais cinco (55,6%) afirmaram que foi no presencial, três (33,3%) no híbrido e um (11,1%) no ERE. A maioria dos docentes e discentes consideraram a aprendizagem do Ensino de História mais efetiva na modalidade presencial. As pesquisas de Luiz (2021), Silva (2021), Mendes (2023) entre outros, relataram que a maioria dos docentes disseram que ocorre uma melhor aprendizagem no ensino presencial, semelhante aos dados coletados com os docentes e discentes do CMCG.

No formulário foi perguntado como os alunos avaliavam as aulas do Ensino de História durante a pandemia da covid-19 (2020-2021), 40,3% disseram que as aulas eram boas, 18% que eram muito boas, 11,1% que eram regulares, 2,8% falaram que eram ruins, e 27,8% não eram alunos do CMCG. As respostas nesta pergunta nos surpreenderam, pois acreditávamos que um número maior de alunos consideraria as aulas on-line ruins ou regulares (13,9%), principalmente, devido ao longo tempo das *lives* (90 minutos), a monotonia e a falta de recursos tecnológicos mais avançados e interativos para as aulas. O fato de 58,3% dos alunos considerarem as aulas de História boas ou muito boas, em um questionário anônimo, no qual tiveram liberdade de expor suas opiniões sobre as *lives* do CMCG, vai de encontro as afirmações de Mondada (1997, p. 60) sobre a “caixa preta” que podem ser as entrevistas e os questionários na coleta de dados e informações. Nas pesquisas analisadas para elaborar esta dissertação, até junho de 2023, nenhum trabalho na área do Ensino de História havia divulgado questionários ou entrevistas realizadas com alunos da Educação Básica, apenas com os docentes (Luiz, 2021; Silva, 2022; Mendes, 2023).

Outra pergunta (nº 7) pedia aos discentes para avaliarem as *lives* transmitidas pelo YouTube, 41,7% consideraram as aulas on-line boas, 18% disseram que eram regulares, 11,1% responderam que eram muito boas, 2,8% afirmaram que as *lives* eram ruins, e 26,4% não eram alunos do CMCG em 2020 e 2021. As respostas foram muito semelhantes a pergunta nº 2, em que 52,8% dos alunos consideraram as *lives* boas ou muito boas, e 20,8% consideraram as aulas on-line regulares ou ruins.

A pergunta nº 8 foi referente ao tempo de duração das *lives* do CMCG que eram transmitidas pelo YouTube, 34,7% disseram que o tempo de 45 minutos das aulas on-line era bom, 20,8% responderam que 45 minutos de *live* era excessivo e monótono, 15,3% afirmaram que as *lives* não deveriam passar de 30 minutos, 2,8% relataram que 45 minutos de aula on-line era insuficiente para a aprendizagem, 1,4% disse que o tempo das *lives* deveria ser de 20 minutos, e 25% dos alunos não estudavam no CMCG no período em questão. A porcentagem de alunos que consideraram o tempo das *lives* excessivo e monótono, se igualou aos que consideraram as aulas on-line regulares ou ruins (pergunta nº 7). Existe na internet centenas de vídeo aulas de Ensino de História em diversos canais, nas quais podemos afirmar que o tempo das *lives* do CMCG deveria ser de 20 a 25 minutos. Os nativos digitais costumam fazer várias atividades ao mesmo tempo, quando a *live* demora (mais de 20 minutos), eles abrem outras janelas nos seus *hardwares* perdendo o foco e a concentração nas aulas on-line de História (Bueno; Galle, 2022, p. 82). Essa resposta foi outra surpresa, pois acreditávamos que

haveria um número maior de alunos insatisfeitos (36,1 %) reclamando que o tempo das *live* deveria ser menor que 30 minutos.

A desigualdade social marcou o ERE on-line, cerceou o direito à educação de 6 milhões de estudantes brasileiros que não tiveram acesso às tecnologias digitais, conforme o relatório do Censo da Educação Básica (INEP, 2020). No CMCG o ensino remoto também não foi universal, cerca de 4% dos alunos não tiveram acesso as *lives* e ao AVA por falta de recursos para adquirir as TDIC. A maioria dos alunos do CMCG (65,3%) assistiam as *lives* de História pelo *notebook*, 20,8% pelo *desktop*, 11,1% pelo *smartfone*, 1,4% pelo *tablet*, e 1,4% informaram, na escola em que estudavam, antes do CMCG, entregava-se listas de exercício para resolver em casa. Os relatórios do INEP (2020) e do CETIC (2022) apontaram que as desigualdades regionais ao acesso as TDIC foram maiores nas regiões Norte e Nordeste, onde em alguns estados 40% das escolas públicas não tinham acesso à internet banda larga. A entrega das listas de exercícios para os estudantes resolverem foi uma prática rotineira do ERE nas escolas públicas de Corumbá-MS (Mendes, 2023). Essa prática foi comum a nível nacional, entretanto, os relatórios do INEP não mensuraram a quantidade de escolas e de alunos, que utilizaram a resolução de tarefas (impressas e entregues) como a única forma de ensino remoto durante a pandemia.

O CMCG teve um curto período de transição entre o ensino presencial e o ERE (de 18 a 23/03/2020), quatro (44,5%) docentes alegaram que não tiveram dificuldades nessa transição de ensino, dois (22,2%) alegaram que a rápida transição para o ensino remoto foi complicada, um (11,1%) alegou que encontrou mais dificuldade para preparar as aulas on-line, e outro (11,1%) afirmou que tinha pouco conhecimento sobre a utilização das TIC (um docente não respondeu à pergunta). Nas escolas públicas estaduais e municipais muitos docentes não tinham conhecimento para utilização das TIC no ERE, cerca de 40% dos educadores tiveram muita dificuldade para se adaptar ao ensino remoto (CNTE, 2020, p. 9).

Sobre o trabalho docente durante a pandemia no CMCG, cinco professores (55,6%) relataram que a carga pedagógica aumentou muito, um (11,1%) que aumentou um pouco, dois (22,2%) que continuou a mesma e outro (11,1%) respondeu que diminuiu. O relato da maioria dos professores do CMCG sobre o aumento da carga de trabalho pedagógico, vai de encontro com os trabalhos publicados por outros pesquisadores, como Demerval Saviani e Ana Galvão (2021, p. 41-42) e Eliza Gracindo (2021, p. 6), que relatam sobre o aumento da carga de trabalho dos docentes e sobre a precariedade da docência na pandemia, devido à falta de material para o ERE.

Quatro (44,5%) docentes do colégio responderam que o material disponibilizado para gravação e transmissão das aulas on-line do ERE eram bons, dois (22,2%) que era muito bom, um (11,1%) afirmou que atendia as necessidades do ERE, dois (22,2%) não lecionavam no colégio em 2020 e 2021. A maioria dos docentes do CMCG relataram que os materiais de TDIC utilizados no ERE eram bons, uma situação diferente das relatadas nas pesquisas de Saviani e Galvão (2021) e Gracindo (2021). As respostas positivas dos docentes do CMCG estão relacionadas com os materiais adquiridos pela APM para filmagem e transmissão das *lives* em março de 2020.

A vida particular dos docentes do colégio também foi prejudicada durante a pandemia, três (50%) professores disseram que a docência na pandemia atrapalhou sua vida privada, um (16,7%) disse que atrapalhou muito, um (16,7%) que atrapalhou um pouco, e outro (16,7%) que não atrapalhou (três docentes não responderam). As aulas do reforço e da recuperação escolar realizadas em casa pelo Google *Meet*, revelavam a intimidade da vida privada do(a) professor(a). Diversas pesquisas desenvolvidas sobre o ensino na pandemia relatam o problema da superexposição do docente (Silva; Alcântara, 2020, p. 109; Luiz, 2021, p. 99; Rosa; Duque, 2022, p. 815). As respostas dos docentes do CMCG são semelhantes as informações apontadas nessas pesquisas, pois ambas relatam que o ensino on-line prejudicou e interferiu na vida privada dos(as) professores(as).

O ERE foi uma alternativa temporária criada pelo MEC durante a pandemia, sete (77,8%) docentes do CMCG relataram que as aulas presenciais são melhores para a aprendizagem do Ensino de História, um (11,1%) disse que tanto as aulas remotas, quanto as presenciais, permitiam boa aprendizagem, e outro (11,1%) não lecionou no CMCG em 2020 e 2021, mas relatou que em sua experiência como docente, as aulas presenciais são melhores para desenvolver a aprendizagem.

Os docentes do CMCG avaliaram como ocorreu a aprendizagem do Ensino de História por parte dos discentes durante a pandemia, quatro (44,5%) informaram que foi regular, dois (22,2%) falaram que foi boa, um (11,1%) disse que foi fraca, e dois (22,2%) afirmaram que foi muito fraca. Nenhum docente do CMCG respondeu que a aprendizagem do Ensino de História foi muito boa, dois responderam que a aprendizagem foi boa durante o ERE. As respostas dos docentes corroboram com as afirmações de Saviani e Galvão (2021) e Miriã Luiz (2021) sobre a aprendizagem deficitária dos alunos no ERE, pois responder as diversas listas de exercícios não significa que os alunos aprenderam a História ensinada.

A aprendizagem escolar está diretamente relacionada com o interesse do discente em querer aprender, os docentes do CMCG relataram o grau de comprometimento dos alunos

com a aprendizagem do Ensino de História nas aulas remotas, seis (66,7%) disseram que alguns alunos estavam interessados, dois (22,2%) falaram que a maioria dos alunos estavam desinteressados, e um (11,1%) comentou que poucos alunos estavam interessados. As informações dos docentes do CMCG coincidem com as apresentadas por Miriã Luiz (2021, p. 97), em que 66% dos docentes capixabas disseram que houve pouco interesse dos alunos pelo ensino remoto de História.

A pandemia gerou mudanças, interrupções e transformações no ensino, foi perguntado aos docentes de História se o ERE e o ensino híbrido deixaram algum déficit de aprendizagem nos alunos durante a pandemia, sete (77,8%) disseram que ocorreu um déficit de aprendizagem no Ensino de História, um (11,1%) respondeu que não houve déficit de aprendizagem, e outro (11,1%) informou que não era professor(a) no CMCG, mas relatou que o ensino remoto aumenta a desigualdade entre os “bons” e “maus” alunos. Também relacionada com a pergunta sobre o déficit de aprendizagem, foi perguntado como o(a) professor(a) avalia o rendimento escolar dos alunos após a volta ao ensino presencial em junho de 2021, quatro (44,5%) avaliaram que foi regular, três (33,3%) disseram que foi bom, e dois (22,2%) responderam que foi péssimo.

O rendimento escolar dos discentes foi considerado regular ou péssimo por 66,7% dos docentes do CMCG no retorno as aulas presenciais, se o rendimento dos alunos foi menor que o esperado na disciplina de História, o problema está diretamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ERE e no ensino híbrido. O currículo do SCMB foi elaborado para o ensino presencial, não passou por uma adaptação pedagógica e metodológica para o “EaD” (Araújo, 2021). O SCMB e o CMCG seguiram o currículo na íntegra, trabalharam todo o conteúdo didático de PSD e do PED durante a pandemia, evidenciando que o conteúdo ensinado nas *lives* do ERE foi igual ao ensinado nas aulas presenciais. Enquanto, o SCMB não reduziu o currículo, a maioria das escolas públicas o reduziram e trabalharam apenas o core, um currículo adaptado e superficial (Paula; Coelho, 2021, p. 3; Luiz, 2021, p. 98). A aprendizagem superficial deixou alguns hiatos no conhecimento histórico dos discentes no ERE, pois nada substitui o debate e o diálogo que ocorre em sala de aula para mitigar dúvidas na aprendizagem (Bittencourt, 2021).

O CMCG utilizou durante o ERE algumas tecnologias digitais como o AVA, as transmissões de *lives* pelo YouTube e as aulas de reforço e de recuperação escolar pelo Google *Meet*. O AVA do CMCG foi a plataforma de ensino mais utilizada para estudo por 23,6% dos alunos que responderam o formulário, 20,8% estudavam História pelo AVA e pelas *lives* do YouTube, 12,5% estudavam mais pelas *lives* do YouTube, 16,7% estudavam

por outros sites e vídeo aulas na internet, 1,4% estudavam apenas pelo livro didático, e 25% não estudavam no colégio em 2020 e 2021.

As aulas de História on-line foram transmitidas pelo YouTube e postadas no AVA, ajudaram a melhorar a compreensão do conteúdo didático do Ensino de História para os alunos durante a pandemia, 45,8% disseram que ajudava parcialmente e complementavam os estudos acessando outros sites, 18% responderam que o conteúdo do AVA e as *lives* facilitavam a aprendizagem, 6,9% relataram que o conteúdo ministrado nas aulas do CMCG era complicado e preferiam estudar por outros sites, 2,8% estudavam pelo livro didático, e 26,4% não eram alunos do CMCG no período.

As aulas ao vivo transmitidas pelo YouTube foram uma inovação para a maioria dos docentes, mas o que os alunos, nativos digitais, faziam durante os 90 minutos das *lives* de História era uma grande dúvida para os docentes. 36,1% dos alunos assistiam toda aula de História pelo YouTube, 33,3% acessavam o *link* para tirar a falta, assistiam um pouco das *lives* e depois acessavam outros sites, 5,6% acessavam o *link* apenas para tirar a falta, não assistiam as *lives* de História e aproveitavam para acessar outros sites, 25% não eram alunos do CMCG. O comprometimento dos discentes com o Ensino de História foi respondido nesta pergunta, onde 38,9% dos alunos acessavam o *link* para burlar o sistema de controle de faltas e não receber um FO negativo. Cerca de 36% dos alunos disseram que assistiam as *lives* na íntegra pelo YouTube. A resposta evidencia que a maioria dos alunos demonstravam pouco interesse pelo Ensino de História on-line, que servia de subterfúgio para acessarem outros sites, jogos e suas redes sociais.

O Ensino de História foi ministrado em três modalidades distintas (ERE, híbrido e presencial) durante a pandemia, 27,7% dos alunos responderam que tiveram maior dificuldade de aprendizagem no ERE, 19,4% disseram que foi no ensino híbrido, 6,9% relataram que foi na volta para a modalidade de ensino presencial, 6,9% alegaram que tiveram dificuldades nas três modalidades de ensino, 12,5% informaram que não tiveram dificuldade de aprendizagem em nenhuma modalidade de ensino, e 26,4% não eram alunos do colégio.

O relato de que 27,7% dos alunos tiveram maior dificuldade de aprender História no ERE pode servir de parâmetro para as demais escolas públicas? Ou seria um dado específico do CMCG e do SCMB. Reitero que nenhuma pesquisa relatava a opinião dos alunos sobre o Ensino de História durante a pandemia até junho de 2023, julgamos que seja importante analisar os processos que se desenvolveram sob a perspectiva dos alunos, uma História vista de baixo, não apenas sob o olhar dos docentes e das instituições, que seja capaz de apresentar os problemas na fonte do ensino, os alunos.

Outro item do questionário era a avaliação do discente sobre sua aprendizagem em História durante a covid-19 (2020 e 2021) no ERE e no ensino híbrido, 31,9% dos alunos responderam que aprenderam o conteúdo didático de História, mas esqueceram parte do que foi ensinado, 23,6% disseram que aprenderam parcialmente o conteúdo didático, 18% afirmaram que aprenderam e dominam o conteúdo didático de História que foi ensinado, 9,7% relataram que pouco aprenderam do conteúdo didático, e 4,2% disseram que não aprenderam nada do conteúdo didático de História. A aprendizagem parcial é uma característica do ensino on-line, conforme relataram Bueno e Galle (2022, p. 82), pois os alunos enquanto assistiam as *lives* acessavam outros sites, perdendo o foco no Ensino de História.

A última pergunta do formulário era dissertativa e solicitava aos discentes que manifestassem sua opinião de como ocorreu o Ensino de História durante a covid-19 em sua escola (não era restrita aos alunos que estudaram no CMCG). A resposta não era obrigatória e apenas 5,6% dos alunos responderam. Das quatro respostas, três delas foram curtas, mesmo utilizando as tecnologias digitais de um formulário eletrônico, os nativos digitais não gostam de escrever. Um dos alunos relatou que “a falta de contato entre alunos e professores dificultava a aprendizagem”, outra resposta reclamava sobre o controle excessivo para “tirar falta” durante as *lives* do ERE. Um aluno relatou que era lendo o conteúdo das aulas de História que ele melhor aprendia, e outro respondeu apenas “foi complicado”. O fato de 94,4% dos alunos não responderem essa pergunta, deixou de apresentar diversos fatos e opiniões que poderiam abrir um leque de questionamentos sobre o Ensino de História durante a pandemia no CMCG.

A mesma pergunta foi feita aos docentes, na qual 88,9% manifestaram suas opiniões sobre o Ensino de História desenvolvido no CMCG durante a pandemia, ou em outra escola que tenha trabalhado em 2020 e 2021. A maioria das respostas relataram informações e problemáticas abordadas em outras pesquisas, como a desigualdade social, dificuldade de adaptação do docente e dos discentes ao ERE, uso das tecnologias digitais, o aumento do trabalho docente, a falta do “olho no olho” da interação professor/aluno em sala de aula, o déficit de aprendizagem, o obscurantismo político e o negacionismo. No CMCG não houve interrupção no Ensino de História, como relatou um docente, o currículo foi seguido na íntegra, mas, mesmo assim, a História ensinada durante a pandemia gerou um déficit de aprendizagem e apenas 18% dos alunos disseram dominar o conteúdo ensinado em História durante o ERE e o ensino híbrido.

Um docente informou que o processo de ensino e aprendizagem de História durante a pandemia foi significativo, entretanto, apenas 18% dos discentes afirmaram que aprenderam e

dominam o conteúdo didático de História ensinado em 2020 e 2021. Nas *lives* do ERE e nas avaliações realizadas on-line pelo AVA não foi possível mensurar a real aprendizagem dos alunos. Bueno e Galle (2022, p. 82) relataram que os nativos digitais estão acostumados a realizarem várias tarefas ao mesmo tempo (assistem a *live* de História, fazem download de músicas, interagem com suas redes sociais e abrem seus e-mails) tem uma aprendizagem mais rasa, pois costumam perder o foco e a concentração diante das telas.

O perfil do aluno nativo digital – que vive inserido na cibercultura – é diferente e prejudicou a aprendizagem do Ensino de História, que passou a ser on-line em 23/03/2020, com a mesma estrutura do ensino presencial. O SCMB deveria ter adaptado o currículo para o ensino remoto, diminuindo o tempo das *lives*, mas isso não aconteceu, pois as *lives* do CMCG foram transmissões de aulas presenciais na íntegra. Para manter os alunos conectados nas *lives* o sistema criou diversos mecanismos de controle on-line e off-line (tiragem de falta, acesso semanal ao AVA e moderador de *live*). De acordo com os dados da pesquisa realizada pelo Ministério da Educação da Suécia, quanto maior o tempo de exposição do aluno em tela, menor é sua concentração para a aprendizagem (APIGRAF, 2023), numa *live* de 90 minutos a aprendizagem é menor que numa vídeo aula planejada e editada para 20 minutos, que abordava o mesmo conteúdo de forma dinâmica e interativa.

Ocorreu um déficit de aprendizagem em todas as disciplinas durante a pandemia, mais pesquisas necessitam ser realizadas sobre o Ensino de História durante a covid-19, para que, posteriormente, possamos atingir o “estado da arte” do Ensino de História na maior crise sanitária do século XXI. O mestrado profissional é uma pós-graduação dinâmica, realizada em apenas dois anos, um curto espaço de tempo para desenvolver uma pesquisa mais ampla e detalhada sobre os efeitos da pandemia no Ensino de História. A celeridade do curso para apresentar a pesquisa inviabilizou a realização de entrevistas com os alunos do CMCG, pois havia a necessidade de encaminhar e aprovar as perguntas da entrevista no conselho de ética, o que demanda mais tempo e acabou sendo inviável nesta pesquisa.

O público-alvo desta pesquisa foram os alunos do CMCG, um colégio público ímpar no estado, com características diferentes das demais escolas. Uma pesquisa que analisou a *práxis* do Ensino de História durante a pandemia, com as metodologias e modalidades de ensino aplicadas, as ferramentas tecnológicas que foram utilizadas na pandemia. A pesquisa visa apresentar o “estado do conhecimento” do Ensino de História no CMCG durante a covid-19 (Romanovski, 2006, p. 40).

O questionário aplicado aos discentes e docentes é o melhor instrumento para qualificar o Ensino de História no CMCG, pois apresenta uma realidade mais qualificativa

que as notas escolares do período (2020 a 2022). As respostas dos docentes e discentes demonstram que ocorreu um déficit de aprendizagem no Ensino de História durante a crise sanitária da covid-19. O ERE gerou uma falha no processo de ensino-aprendizagem, que prejudicou mais de 80% dos estudantes. Entretanto, no Brasil, as desigualdades sociais deixaram 12% dos discentes sem acesso à educação. A ineficiência do governo ao abandonar o “Programa Banda Larga nas Escolas” em 2014, prejudicou a política de inclusão digital nacional e cerceou o direito a educação de 6 milhões de estudantes no ERE (SEAD, 2009, p. 4).

O questionário foi o último trabalho realizado nesta dissertação, as respostas dos alunos e professores vão de encontro com as hipóteses deste projeto de pesquisa: verificar se ocorreu algum déficit de aprendizagem no Ensino de História durante a pandemia. Outros questionários e entrevistas aplicados a grupos de docentes do Espírito Santo, em Campo Mourão-PR e em Corumbá-MS relataram a falta de comprometimento dos alunos com o ERE e o déficit de aprendizagem, estes mesmos problemas aconteceram no CMCG.

O CMCG seguiu o currículo na íntegra, não houve perda de carga horária, possuía meios para desenvolver o ERE com o uso de tecnologias digitais, mas, mesmo assim, os discentes tiveram dificuldades com a aprendizagem no Ensino de História. Esse problema foi maior ainda nas escolas públicas que resumiram o currículo e cortaram conteúdo didático no ERE. Os professores, que estão em sala de aula na Educação Básica, percebem que a aprendizagem do Ensino de História ficou comprometida durante a pandemia, mas como mensurar e recuperar esse problema gerado pela covid-19 e pela BNCC.

O produto que iremos desenvolver busca auxiliar na recuperação da aprendizagem que foi comprometida com o ERE na covid-19, pela implantação da BNCC e do novo Ensino Médio. A criação e o desenvolvimento de sites educacionais, em que o docente de História disponibilizará conteúdo didático histórico de qualidade para seus alunos, de forma a mitigar esse hiato que ocorreu no processo de ensino-aprendizagem de História.

## CAPÍTULO III

### 3. PRODUTO

Apresentar aos docentes as ferramentas e os procedimentos necessários para que o(a) professor(a) de História possa desenvolver um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) através da plataforma educacional MOODLE, ou criar um site educacional próprio para disponibilizar conteúdo do Ensino de História para seus alunos da Educação Básica.

#### 3.1 MOTIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO NAS ESCOLAS.

A falta de conhecimento tecnológico da maioria dos docentes para desenvolver o ensino remoto on-line, a precariedade das TDIC das escolas públicas e, principalmente, a falta de uma plataforma educacional independente, nos motivou a propor o desenvolvimento deste produto. O uso das TDIC eram a solução, e, ao mesmo tempo, o grande problema para o desenvolvimento do ERE e do ensino híbrido no Brasil em 2020. A maioria das escolas públicas não estavam preparadas para iniciar o ERE em março e abril de 2020, por outro lado as escolas privadas rapidamente se adaptaram e deram prosseguimento ao ensino remoto on-line por uma necessidade de mercado (Harvey, 1992, p. 151).

O principal problema que norteia o desenvolvimento deste produto, foi a falta de uma plataforma educacional própria, desenvolvida com um *software* educativo nacional livre e independente. A LDBEN/1996 oficializou a modalidade de ensino à distância<sup>94</sup> (EaD), mas não se preocupou com a padronização de uma plataforma educacional segura. O MEC criou a Secretaria de Educação à Distância (SEAD) em 1996, com a finalidade de gerir a nova modalidade de ensino, mas esta secretaria também não se preocupou com o desenvolvimento de uma plataforma educacional própria, que pudesse ser utilizada no EaD on-line.

O desenvolvimento de um *software* educacional capaz de atender as necessidades da educação pública, deveria fazer parte da política educacional, mas o poder público nunca se preocupou com isso. A SEAD servia apenas para regular e oficializar o grande comércio que a Educação Superior na modalidade EaD se transformou no país depois de 1996. A “Década da Educação”, de Fernando Henrique Cardoso, não passou de um período de sucateamento do ensino público e de incentivo a criação de escolas, faculdades e universidades privadas, grandes empresas neoliberais que passaram a dominar o “mercado” educacional brasileiro. A

---

<sup>94</sup> O artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/1996), tornou a “Educação à Distância” uma modalidade de ensino prevista em lei. O Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, foi criado para regular EaD no Brasil.

SEAD é o órgão do MEC que autoriza a criação e o funcionamento de centenas de cursos superiores privados na modalidade EaD. O governo federal e diversos educadores afirmavam que o EaD seria a solução para os diversos problemas educacionais brasileiros, a oportunidade de universalizar e massificar o ensino de qualidade, combater as desigualdades regionais, sem perder a virtude do ensino (Correa, 2005; Vasconcelos, 2005; Pimentel, 2017).

O relatório do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2020) apresentou a disponibilidade das TDIC nas escolas públicas e o acesso à internet. Alguns estados, como foi o caso do Maranhão, do Pará, do Amapá e de Roraima, cerca de 40% das escolas da Educação Básica não tinham acesso à internet. A pesquisa de Domicílios da CETIC (2021) aponta que apenas 44,5% dos domicílios possuíam computadores ou notebooks conectados à internet. O telefone celular (94,5%) e a televisão (95,3%) eram os equipamentos de TI mais encontrados nas residências brasileiras, contudo apenas 67% dos *smartphones* tinham acesso aos dados móveis de internet (CETIC, 2021).

O relatório “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” quantificou a capacitação dos(as) professores(as) das escolas públicas para desenvolverem o ERE por meio das TDIC (CNTE, 2020). A pesquisa informou que 53,6% dos docentes das Redes Municipais e 24,6% das Redes Estaduais não receberam nenhuma capacitação para desenvolverem o ensino remoto on-line durante a pandemia (CNTE, 2020, p. 9). O ERE foi adotado pela maioria das escolas públicas, mas excluiu 6 milhões de estudantes do acesso ao ensino (Idem, p. 10). A pesquisa relatou que apenas de 30% dos docentes tinham capacitação e os materiais de TI necessários para desenvolverem o ensino remoto on-line em *home office* (Idem, p. 11). Esses resultados demonstram as falhas e a desigualdade que foi o ERE, no qual professores que estavam em *home office* não possuíam os meios de TI para desenvolverem o ERE no começo da covid-19, e 12% dos alunos não tiveram acesso à internet e/ou aos *hardwares* para assistir as aulas remotas.

Os governos ao decidirem adotar as plataformas educacionais das *Big Techs*, não se preocuparam com a segurança de dados dos cidadãos, apenas em economizar e tornar a educação pública vassala das plataformas de ensino internacionais. Vivemos numa época em que os crimes digitais aumentaram muito e a segurança de dados é vital para estados, empresas e pessoas físicas. O estado renunciou à soberania de dados e entregou o ensino remoto nas mãos de corporações estrangeiras, que faturaram muito com isso<sup>95</sup>. O faturamento dessas corporações cresceu 73,9% nos últimos cinco anos, as custas dos dados de milhões de

---

<sup>95</sup> As Big Five faturaram U\$ 1,5 trilhão em 2022, e U\$ 1,59 trilhão em 2023.

usuários de suas plataformas, no meio da maior crise econômica do século XXI, causada pela covid-19 (Poder 360, 2024).

O Conselho Nacional da Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CEB nº 03/2018, que foi aprovado em 8 de novembro de 2018, o qual permite que até 20% da carga horária do Novo Ensino Médio possa ser ministrada de forma remota (CNE, 2018). Esse parecer permite que o Ensino Médio tenha um currículo híbrido, algumas disciplinas terão aulas remotas e a História pode ser uma delas. O ERE desenvolvido durante a covid-19 demonstrou que ocorreram falhas na aprendizagem, caso o Parecer nº 03/2018 seja adotado por todas as escolas e o Ensino de História passe a ser uma das disciplinas a ser ministradas no ensino remoto on-line ou EaD, enfrentaremos um grave problema de aprendizagem, que agravará ainda mais o déficit de conhecimento histórico dos alunos.

O MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação são, na maioria das vezes, ocupados por políticos e não por educadores. A maioria das universidades federais e a própria UEMS, cujos reitores são educadores, também não se preocuparam com o desenvolvimento de uma plataforma educacional própria, independente, segura, que possibilitasse o desenvolvimento do ensino remoto. O desenvolvimento de um *software* educacional pelas universidades públicas fomentaria a pesquisa científica e desenvolveria uma tecnologia educacional independente, segura e livre de qualquer interferência das *Big Techs*. A Portaria nº 343/2020 do MEC, fechou as escolas por causa da covid-19, a maioria das redes de ensino (estadual e municipal) anteciparam as férias escolares de julho de 2020, na esperança que a crise sanitária acabasse em abril. Nesse período de letargia do ensino – de março e abril – as universidades públicas e as Secretarias de Educação poderiam e deveriam ter desenvolvido um *software* educacional, mas não o fizeram, deixaram a oportunidade passar e muitas, inclusive, adotaram as soluções Google e Microsoft.

O australiano Martin Douguiama criou a plataforma MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) em 2001, ele desenvolveu o *software* livre com código fonte aberto, para universalizar a educação on-line a baixo custo. A plataforma MOODLE não tem custo, diferente de outras plataformas educacionais que precisa comprar uma licença ou contratar uma empresa de TI para administrar a plataforma educacional, o AVA do MOODLE é interativo e de fácil construção. Em 2020, quando começou a pandemia o MOODLE tinha registrado 145.000 sites de ensino, vinculados ao *software* da plataforma, com 190 milhões de usuários em todo o mundo. O MOODLE Academy foi criado em 2021, para capacitar docentes para desenvolverem plataformas educacionais para o ensino remoto on-line durante a pandemia (Moodle, 2024).

A pior alternativa para a segurança de dados dos estudantes e das escolas eram as plataformas das *Big Techs*, mas o *lobby* educacional escolheu justamente o que poderia colocar em risco a educação nacional, as plataformas Google e Microsoft como ferramentas para o ERE. A justificativa para adotar as plataformas de ensino das Big Five era que estavam sendo ofertadas de graça, que eram mais conhecidas e fáceis de utilizar. Havia a plataforma MOODLE que era mundialmente conhecida, gratuita e mais segura, pois seu código fonte é aberto e programável de acordo com o interesse de segurança do usuário.

### 3.2 OBJETIVOS DO PRODUTO

Capacitar os docentes para desenvolverem um AVA (MOODLE) para sua escola; ou

Capacitar os docentes para desenvolverem um Google Sites educacional para a disciplina de História;

Criar um AVA ou um site educacional independente, capaz de proteger os dados dos usuários, disponibilizar conteúdo educacional de qualidade e de acordo com a BNCC.

Disponibilizar um AVA ou um site para complementar o ensino-aprendizagem de História, para auxiliar na recuperação da aprendizagem causada pela covid-19 e pela diminuição da carga horária de História na BNCC e no novo Ensino Médio.

### 3.3 FINALIDADE

O Ensino de História na Educação Básica foi muito prejudicado com a diminuição da carga horária na BNCC e com a reforma do Ensino Médio. Além dos problemas ocasionados pela nova legislação, a pandemia da covid-19 abriu novas lacunas no aprendizado escolar, aumentando ainda mais o déficit de aprendizagem do Ensino de História.

Os traumas e as experiências causadas pela covid-19 serviram de exemplo para toda sociedade, a educação pública precisa criar e manter ativas plataformas educacionais ou sites especializados no Ensino de História e nas outras disciplinas escolares. O ideal seria o desenvolvimento de um *software* no país, independente e autônomo, coordenado pelo MEC, ou pelas Secretarias Estaduais ou Municipais, porém diante da falta de interesse do poder público para desenvolver uma solução própria e independente, a melhor alternativa para as escolas seria desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem com a plataforma educacional de *software* livre MOODLE.

Uma alternativa que está disponível para os docentes é o desenvolvimento de um site para postagem de conteúdo didático de História. Uma vez que a BNCC cortou metade a carga horária de História do currículo escolar, o docente, como agente de transformação que é, deve se preocupar com a aprendizagem dos discentes e ser proativo para com o Ensino de História. Uma forma de construir uma consciência histórica nos alunos para formar cidadão críticos é desenvolver um site de ensino de História. Na página da internet o professor pode disponibilizar o conteúdo didático capaz de suprir a lacuna aberta no Ensino de História com a BNCC e o NEM. É possível criar um site educacional gratuito por meio da ferramenta Google Sites.

### **Linha de Ação I – AVA (MOODLE)**

Algumas universidades públicas utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma educacional MOODLE, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Nacional de Brasília (UnB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC). Essas instituições elaboraram cartilhas e vídeos tutoriais que explicarem o funcionamento da plataforma de ensino e suas funcionalidades. Essas universidades são exceções, pois a maioria das universidades públicas adotaram as plataformas educacionais do Google e da Microsoft.

Na internet existem dezenas de tutoriais sobre como utilizar e acessar o MOODLE, porém os vídeos e cartilhas disponibilizados pelos sites buscadores orientam para uma construção do AVA que não garante a segurança dos dados do usuário. Explicaremos agora, o passo a passo, que o docente precisa saber e fazer para iniciar a construção de um AVA no MOODLE seguro:

**1º Passo:** possuir um *hardware* (computador, *notebook*, *tablet* ou celular) com: 160 MB de espaço em disco (mínimo); 1 GHz de processador; no mínimo 256 MB de memória, porém 1 GB ou mais é recomendável, pois o MOODLE pode suportar de 10 a 20 usuários simultâneos para cada 1 GB de RAM, mas isso varia de acordo com a sua combinação de *hardware* e *software* específico e do tipo de uso (GDF, 2020, p. 4).

**2º Passo:** é necessário ter um servidor, mas isso todas as Secretarias de Educação possuem, basta solicitar a hospedagem da plataforma no servidor. Caso a escola ou o docente não queiram utilizar o servidor da SED/MS ou da SEMED, o aluguel de 16 GB de RAM e 480 GB de SSD, tem um custo mensal que varia de R\$ 12,00 a R\$ 150,00, se for *Could*<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> O sistema de servidor *Could* possui vários servidores fixos, localizados em diversos locais, são interligados e permitem que quando um servidor cai, outro o substituiu automaticamente, de forma os arquivos sempre ficam

Relembrando que a plataforma MOODLE é gratuita, mas para que o site do AVA fique ativo na internet é necessário ter um servidor para hospedá-lo.

**3º Passo:** o moodle.org, que é o site oficial do MOODLE, recomenda que para baixar a instalação da plataforma, o docente utilize o navegador FileZilla, que é acessado pelo *link* < <https://filezilla-project.org/> >, é um *software* livre de código fonte aberto distribuído gratuitamente sob os termos da GNU (General Public License). Os arquivos do moodle.org possuem a extensão FTP (protocolo de transferência de arquivos) e o FileZilla é o único navegador compatível com o servidor da plataforma MOODLE, capaz de baixar todos seus arquivos na íntegra e com total segurança para os novos usuários.

**4º Passo:** Acessar o site < <https://moodledev.io/> > utilizando o navegador FileZilla.

**5º Passo:** Escolher a versão 4.3.3+ para instalar no seu *hardware* (a versão mais atual em 2024), acessar o *link* < <https://download.moodle.org/> > e clicar instalar.

**6º Passo:** Realizar o download pelo *link* < <https://download.moodle.org/download.php/stable403/moodle-latest-403.tgz> >.

O MOODLE é uma plataforma livre, gratuita e segura para o ensino remoto on-line, mas é necessário que se tenha um servidor para hospedar o site de ensino (plataforma). Existem dezenas de servidores nacionais no mercado, evite os servidores das *Big Techs*, pois caso utilize os servidores do Google Cloud, Microsoft Cloud, Meta Cloud, Amazon Cloud, Apple Cloud, Hbei Cloud e outros, seus dados e dos usuários não estarão seguros. Caso ocorra algum vazamento de dados ou de informações importantes sobre projetos e pesquisas, o fórum que julgará essas empresas multinacionais não é no Brasil, mas sim nos seus países de origem (Mian, 2021, p. 144). De nada adianta utilizar uma plataforma educacional segura e livre, se o servidor, que armazena todos os dados do AVA é controlado pelas *Big Techs*.

O MOODLE possui um aplicativo que pode ser baixado e utilizado pelo celular, no sistema operacional Android (Google) ou IOS (Apple). O aplicativo é simples e de fácil utilização, porém o problema é que ele foi desenvolvido para operar com sistemas operacionais desenvolvidos pelas *Big Techs*, nos quais elas controlam o fluxo das informações e os seus dados. O aplicativo não oferece a segurança de dados que o AVA elaborado na plataforma MOODLE possui, mas o desenvolvimento dos aplicativos para *smartfones* foi uma jogada das *Big Techs* para ter acesso aos dados dos usuários do MOODLE, que é um concorrente e direto e forte das plataformas educacionais das *Big Five*.

---

disponíveis aos usuários. O servidor *could* garante que o site não caia e fique sempre disponível a partir de outro servidor coligado ao sistema.

O fato do MOODLE ser um *software* livre e de código fonte aberto, utilizado em mais de 220 países<sup>97</sup>, dá a plataforma a credibilidade e a segurança para sua utilização. Na internet não existe nenhuma plataforma 100% segura, todas estão sujeitas aos ataques de *hackers*, mas o AVA desenvolvido pelo MOODLE garante a independência da educação nacional do controle das *Big Techs*.

### **Linha de Ação II – Site Educacional do Google**

A ferramenta digital Google Sites também pode ser utilizada para recuperar a aprendizagem do Ensino de História, que foi prejudicada pela pandemia, pela BNCC e o novo Ensino Médio. Permite trabalhar conteúdos que foram pouco, ou não foram abordados em sala de aula devido a covid-19 ou à falta de tempo. A BNCC diminuiu a carga horária da disciplina de História, contribuindo para aumentar a falta de conhecimento histórico dos alunos. O desenvolvimento de um site educacional de História colabora muito com a melhoria do ensino, mas não significa que o conteúdo postado será universal, pois a desigualdade social impossibilitou o acesso ao ensino on-line com o uso de tecnologias digitais para 6 milhões dos alunos.

A ferramenta Google Sites é fácil de operar, autoexplicativa e com custo zero. O site depois de ativado possibilita atualizações constantes, que permite a inclusão de textos, vídeos do YouTube, URL, slides, mapas, documentos, imagens, planos de aula, listas de exercícios e exames de concursos. O site pode ser configurado com quantas páginas e subpáginas o(s) desenvolvedor(es) quiser(em). A página na Web criada pelo Google Sites permite compartilhar a edição com outras contas Google, que poderão auxiliar na formatação do site, incluindo, editando e excluindo conteúdos didáticos do Ensino de História.

A elaboração do site e sua utilização na Web é sem custos (gratuita) para todos os usuários de contas Google. Os docentes que utilizam o Gmail, o Google-Drive, o Meet e outros serviços do Google, tem uma solução rápida para criar um site educacional, que é através do aplicativo novo Google Sites, que utiliza o servidor do Google. O docente que pretende criar um site educacional de História na Web pelo Google Sites deve fazer o seguinte:

**1º Passo:** ao acessar a sua conta Google clique na barra de tarefas, ir até o final dela e clicar em “Mais do Google”;

---

<sup>97</sup> Fonte: Techtudo, 2019. Disponível em < <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/10/o-que-e-moodle-conheca-a-plataforma-de-ensino-a-distancia.ghtml> > Acesso em 10 abr 2023.

**2º Passo:** abrir uma nova janela de Produtos Google onde deverá localizar o ícone “Sites” e clicar nele.

**3º Passo:** abrir uma página com modelos de sites, o docente pode escolher um modelo ou começar com o “Site em branco”. A partir dessa fase o próprio Google fornecerá um tutorial para criação do site. O que o(a) professor(a) precisa fazer para criar um site educacional de História no Google Sites e disponibilizá-lo para os alunos é seguir o tutorial Google abaixo:

### **Tutorial do Google**

Crie um site para uso educacional com o Google Sites.

**Dica:** esta seção é sobre o novos Google Sites. Receba ajuda com o Google Sites clássico. O tutorial que o próprio Google oferece para criar um site é do Google Sites Clássico, não é do novo, mas tem as mesmas funcionalidades.

#### *Criar e nomear um site Google*

1. No computador, abra o novos Google Sites.
2. Na parte superior, em "Iniciar um novo site", selecione um modelo.
3. No canto superior esquerdo, insira o nome do site e pressione **Enter**.
4. Adicione conteúdo ao seu site.
5. No canto superior direito, clique em **Publicar**.

**Dica:** você pode criar seu próprio site ou economizar tempo usando um modelo.

#### *Renomear seu site*

1. No computador, abra o novos Google Sites.
2. Encontre o site que você quer renomear.
3. Clique em Mais  > **Renomear**.
4. Digite o novo nome e clique em **OK**.

**Dica:** no nome do site não pode ter acento.

#### *Adicionar um título*

1. No computador, abra um site no novos Google Sites.
2. No canto superior esquerdo, clique em **Digitar o nome do site**.
3. Digite o nome.
4. Pressione a tecla **Enter** ou **Return**.

Usar, mostrar ou ocultar um modelo

Para usar um modelo:

1. No computador, acesse o [Google Sites](#).
2. No canto superior direito, clique em **Galeria de modelos**.
3. Selecione o modelo que você quer usar.
4. Uma cópia do modelo será aberta.

Para mostrar ou ocultar um modelo, faça o seguinte:

1. No computador, acesse o [Google Sites](#).
2. No canto superior esquerdo, clique em Menu  > Configurações .
3. Marque ou desmarque a opção **Exibir modelos recentes nas telas iniciais**.

*Fazer uma cópia de todo o site*

1. No computador, abra o site que você quer copiar no [novo Google Sites](#).
2. No canto direito de cima, clique em Mais  > **Fazer uma cópia**.
3. Em "Nome do arquivo", digite um nome para o site copiado.
4. Em "Páginas", selecione "Todo o site".
5. Opcional: para mudar o local do site, clique em **Alterar**.
6. Clique em **OK**.

**Dica:** se o site for grande, talvez não seja possível copiá-lo.

*Copiar páginas selecionadas do site*

1. No computador, abra o site que você quer copiar no [novo Google Sites](#).
2. No canto direito de cima, clique em Mais  > **Fazer uma cópia**.
3. Em "Nome do arquivo", digite um nome para o site copiado.
4. Em "Páginas", escolha "Páginas selecionadas".
5. Opcional: para mudar o local da cópia, clique em **Alterar**.
6. Clique em **Próxima**.
7. Selecione as páginas que você quer copiar.
8. Clique em **OK**.

*Excluir um site*

1. No computador, abra o [novo Google Sites](#).
2. No site que você quer excluir, clique em Mais .
3. Clique em Remover .

### *Excluir páginas selecionadas do site*

1. No computador, abra um site no novο Google Sites.
2. À direita, clique em **Páginas**.
3. Ao lado da página que você quer excluir, clique em Mais .
4. Clique em **Excluir**.

**Dica:** é possível recuperar páginas excluídas restaurando uma versão anterior delas.

### *Mudar ou reutilizar um URL*

Você pode mudar o endereço do site ou reutilizar outro URL que seja seu.

#### *Alterar o URL do seu site*

1. Em um computador, abra seu site no novο Google Sites.
2. Na parte superior direita, ao lado de "Publicar", clique na lista suspensa   **Configurações de publicação**.
3. Em "Endereço da Web", digite o URL que você quer usar.
4. Clique em **Salvar**.

#### *Reutilizar seu URL publicado*

Se você quiser reutilizar um endereço da Web ativo ou legado do seu site, altere o URL do site publicado antes de atribuí-lo a outro site.

#### **Etapa 1: alterar o endereço do site publicado**

1. Em um computador, abra o site com o URL que você quer reutilizar no novο Google Sites.
2. Na parte superior direita, ao lado de "Publicar", clique na lista suspensa   **Configurações de publicação**.
3. Em "Endereço da Web", digite um URL diferente.
4. Clique em **Salvar**.

#### **Etapa 2: reutilizar o endereço em outro site**

1. Abra o site onde você quer usar o URL.
2. No canto superior direito, clique em **Publicar**.
3. Em "Endereço da Web", digite um URL.
4. Clique em **Publicar**. Agora o URL está atribuído ao seu novo site.

**Dica:** para reutilizar seu URL, você também pode excluir permanentemente o site publicado antes de atribuir esse endereço a outro site. [Saiba como excluir permanentemente um site.](#)

### *Google Sites clássico*

**Dica:** esta seção é sobre o [Google Sites clássico](#). [Receba ajuda com o novo Google Sites.](#)

É possível mudar seu endereço da Web

Não é possível mudar seu endereço da Web, mas você pode criar uma cópia do site e movê-la para um novo endereço.

**Dica:** você só pode copiar seus próprios sites.

1. No computador, abra um site no [Google Sites clássico](#).
2. No canto superior direito, clique em Mais ações  > **Administrar site.**
3. Clique em **Copiar este site.**
4. Ao lado do campo "Nome do site", digite um nome.
5. Na parte superior, clique em **Copiar.**
6. Opcional: agora você pode [excluir o site antigo](#).

### *Recursos relacionados*

- [Criar um arquivo com base em um modelo](#)
- [Usar o Google Analytics com seu site](#)

Para materializar o produto desenvolvemos um Google Sites educativo com o nome “História no Colégio CG”, que pode ser acessado pela URL (*link*) abaixo:

<https://sites.google.com/view/historia-no-colegio-cg/in%C3%ADcio>

Uma vez criado seu Google Sites e inserido conteúdo do Ensino de História na página, basta fornecer o *link* de acesso (URL) aos alunos, que poderão acessá-lo e aperfeiçoar sua aprendizagem com o conteúdo postado. As pessoas que acessarem o site receberão anúncios de propagandas do Google, deixaram seus rastros de navegação no Chrome, mas a *Big Tech* não terá acesso aos dados pessoais dos usuários. O desenvolvimento do Google Site é mais seguro para os usuários (docentes ou discentes) que a utilização da plataforma educacional Google Sala de Aula (Google *Class Room*) ou Google *Works-pace for Education* (GWE), pois não precisam realizar cadastro e deixar seus dados pessoais para o livre acesso do grupo *Alphabet Inc.*

Apesar de toda a desigualdade social para o acesso das tecnologias digitais, na atual conjuntura – de pós-pandêmica, da BNCC e do NEM – o ensino remoto é a melhor alternativa e a forma mais eficaz de complementar as falhas geradas pela diminuição da carga horária do Ensino de História e da covid-19. Nós educadores devemos combater a crise da educação pública, uma vez que o estado a cada dia, investe menos no ensino e não define uma política estratégica educacional. Os discentes necessitam do conhecimento proporcionado pelo Ensino de História, com material de qualidade, baseado em fontes e bibliografia de referência para suprir esse hiato na aprendizagem, de forma a evitar que oportunistas manipulem a consciência histórica dos nativos digitais.

Existem muitos sites com conteúdo de História de baixa qualidade, cabe a nós educadores oferecermos aos nossos alunos o bom conteúdo histórico, para combater as *fakes news* e discursos negacionistas. O docente de História precisa capacitar-se constantemente no uso das TDIC, pois na “Era do Conhecimento” as plataformas educacionais e os sites de evoluem constantemente. Nós docentes de História não podemos perder o “trem da História” e deixar que outros oportunistas, que não são historiadores, dominem o conteúdo histórico na Web. Não importa quais sejam as tecnologias educacionais futuras, nada irá substituir o “olho no olho” que acontece dentro da sala de aula na relação professor/aluno, mas devemos estar preparados para utilizar as TIC no Ensino de História.

Nós docentes de História devemos lutar para que essa relação professor/aluno continue existindo, para que as aulas da disciplina de História não sejam incluídas no ensino remoto on-line ou EaD, caso venham a adotar a modalidade de ensino híbrido no EM. Diante dessas novas ameaças, cresce a importância dos docentes de História desenvolverem sites de aprendizagem capazes de oferecer conteúdo histórico de qualidade e que permita aos alunos questionarem e desenvolverem um pensamento crítico e analítico sobre o passado, pensamento este que é combatido pelas corporações neoliberais e globalistas que pretendem formatar o conteúdo e a forma de pensar dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O motivo que me levou ao desenvolvimento desta pesquisa foi compreender como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem de História durante a pandemia da covid-19, no Colégio Militar de Campo Grande, no período de 2020 a 2022. O tema é um desafio, pois trata-se de uma História recente e ainda viva na memória de milhões de pessoas, que deixou feridas abertas e ainda não cicatrizadas em nossa sociedade. A pandemia da covid-19 deixou uma indelével lembrança na sociedade, que entrará para os *annales* da História, como ocorreu com as pandemias da gripe espanhola e da peste negra.

Ao examinar a questão do Ensino de História durante a covid-19, pesquisei para compreender como ocorreu o ensino em outras pandemias, principalmente, a gripe espanhola (H1N1) no início do século XX. Através da análise da bibliografia referenciada foi verificado que não existem registros sobre o Ensino de História durante a gripe espanhola (Silva; F. Silva, 2021, p. 4). Alguns livros, como “Era dos Extremos” (Hobsbawm, 1995) e “Formação do Império Americano” (Bandeira, 2016), nem sequer mencionam a pandemia do vírus influenza, fato este que despertou meu interesse em pesquisar sobre o Ensino de História na covid-19. O objeto desta pesquisa é uma História problema do tempo presente que necessita ser estudada e registrada por historiadores.

A implantação da BNCC e do novo Ensino Médio (NEM) prejudicaram o Ensino de História na Educação Básica, pois reduziram a carga horária da disciplina pela metade, como abordamos no capítulo I. Esse corte na carga horária de História é um problema tão grave quanto a pandemia. A BNCC foi pouco debatida pela sociedade e pelos educadores, pois sua elaboração foi conduzida por ONG financiadas por interesses neoliberais (Tarlau; Moeller, 2020, p. 578). A legislação vigente atende aos interesses corporativos e globalistas, que visam formar mão-de-obra para o mercado de trabalho e não cidadãos críticos, reflexivos e analíticos. A BNCC e o NEM levaram, devido a diminuição da carga horária, a simplificação do conteúdo didático do Ensino de História, que por consequência formará um cidadão menos crítico e analítico.

O Brasil é um país continental cheio de desigualdades regionais e com grandes problemas de infraestrutura. Para desenvolver o ensino remoto on-line durante a pandemia era necessário que todas as escolas públicas tivessem internet banda larga, mas 9.500 escolas não tinham internet em 2022 (ANATEL, 2023). O governo federal criou o “Programa Banda Larga nas Escolas” em 2008, que deveria ser concluído em 2010, mas não foi devido ao corte de verbas e de alterações no programa em 2014. A falta de internet nas escolas do interior e da

Região Norte do país deixaram 3,2 milhões de estudantes sem acesso ao ensino remoto on-line durante a pandemia (IPEA, 2020, p. 12). Cerca de 40% das escolas públicas dos estados como Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará e Roraima não tinham acesso à internet banda larga durante a pandemia (INEP, 2020, p. 60).

No Brasil existem graves desigualdades sociais, a pandemia aumentou ainda mais essas desigualdades, pois o ERE on-line deixou 12% dos alunos sem acesso à educação. Nas áreas urbanas foram 2,8 milhões de estudantes que não tiveram acesso ao ensino on-line, por falta de recursos para adquirir as TDIC. A carga tributária brasileira torna os equipamentos de TI, os planos de internet banda larga e de dados móveis para celulares muito caros, impossibilitando que as famílias mais carentes conseguissem adquirir TDIC para o ensino de seus filhos. O governo para diminuir a desigualdade social deveria ter disponibilizado *hardwares* (*notebooks, tablets* ou celulares) com acesso à internet para 6 milhões de alunos durante a pandemia, de forma a garantir o direito constitucional à Educação.

O dia 17/03/2020 marcou a ruptura do modelo de ensino presencial e o início do ERE, uma modalidade de ensino atípica que foi criada pela Portaria nº 343/2020 do MEC para enfrentamento da covid-19. As escolas públicas estaduais e municipais, bem como a maioria dos docentes, não estavam preparados para desenvolverem o ERE on-line, devido à falta de TDIC e de especialização dos(as) professores(as). Antes da pandemia, muitos estados, como Minas Gerais, São Paulo, Amazonas e Mato Grosso do Sul, já haviam adotado as plataformas educacionais do Google e da Microsoft (Lopes, 2023, p. 143-148). A pandemia fechou as escolas e as obrigou a adotarem o ERE. A maioria das escolas públicas foi incentivada pelo governo a utilizar as plataformas educacionais das *Big Five*.

O uso das plataformas educacionais estrangeiras foi um erro crasso, pois o país deixou de desenvolver uma(s) plataforma(s) educacional(is) própria, autônoma e segura, capaz de garantir a soberania de dados e acabar com a dependência das plataformas do Norte Global. O poder público não se preocupou com a segurança de dados dos usuários, destarte permitiu que cerca de 40 milhões de estudantes cadastrassem seus dados pessoais nas plataformas do Google e da Microsoft.

O CMCG é uma escola pública federal, que recebe recursos do Ministério da Defesa. O colégio iniciou o ERE on-line em 23/03/2020, um contraste em relação as outras escolas e universidades públicas que só iniciaram o ERE no final de abril de 2020 (Rêgo, 2022, p. 13). Podemos elencar três motivos que aceleraram a transição do ensino presencial para o ERE: a existência de um AVA ativo desde 2018; o material de gravação e filmagem do Clube de

Mídias; e o apoio da APM para adquirir mais equipamentos de gravação e contratação de um plano de internet banda larga com maior velocidade para a transmissão de dados.

As *lives* do colégio eram transmitidas pelo YouTube e depois postadas no AVA do CMCG. A DEPA não permitiu adaptar o currículo e não reduziu o tempo das aulas ao vivo, que eram de 45 minutos. As *lives* do colégio seguiam as mesmas metodologias das aulas presenciais, uma palestra assistida por slides e pequenos vídeos. As aulas eram massivas conforme relataram alguns alunos no questionário (item 2.4). A pesquisa de Bueno e Galle (2020, p. 82) relatou que os nativos digitais perdem o foco nos estudos, quando as atividades on-line passam de 20 minutos, portanto as longas *lives* de História do CMCG foram pouco eficazes para a aprendizagem dos alunos.

O CMCG criou diversos dispositivos de controle para verificar se os alunos estavam assistindo as aulas on-line, como a tiragem de faltas, a verificação semanal de acesso ao AVA e a função de docente tutor de *live*. Entretanto, esses mecanismos de controle digital não impediram que discentes saíssem das *lives*, conforme relataram os alunos no item 2.4. A maioria dos alunos acessavam as aulas on-line para tirar a falta e depois acessavam outros sites na internet, como a maioria dos alunos informaram no questionário.

O ERE iniciado em 2020, manteve a carga horária do ensino presencial, as avaliações trimestrais foram realizadas pelo AVA, no qual os instrumentos de avaliação da aprendizagem foram, basicamente, os exames e os trabalhos (resumos) encaminhados pela plataforma. O docente de História corrigia as avaliações pelo AVA, lançava a nota e fazia o feedback no MOODLE. A nota das avaliações on-line não refletia a aprendizagem escolar, pois os discentes utilizavam a tecnologia para consultar as questões na internet ou pelos grupos de WhatsApp, de forma que as médias em História foram altas. Existem alguns programas pagos que impossibilitam que o aluno acesse outros sites durante a realização de uma avaliação, mas são programas pagos e não foram utilizados pelo colégio.

O CMCG foi a primeira escola do Mato Grosso do Sul a retornar para o ensino híbrido (semipresencial) em 19/10/2020. A DEPA priorizou as disciplinas de Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa e Redação nas aulas presenciais, a História tinha uma hora presencial e a outra no ERE pela parte da tarde. As turmas foram reduzidas para 15 alunos por sala de aula, para garantir o distanciamento físico dos discentes e aqueles que pertenciam ao grupo de risco permaneceram no ERE. O aprendizado dos discentes no ERE foi mais superficial, por isso cresce a importância de questionar os alunos, tirar dúvidas e realizar avaliações nas aulas presenciais, em que de fato, por meio do contato professor/aluno ocorre a aprendizagem.

No ano de 2021, as aulas começaram na modalidade do ensino híbrido, todas as avaliações foram presenciais e a DEPA desenvolveu um PSD especial para revisar o conteúdo escolar de 2020, revisão esta que foi avaliada e demonstrou as falhas na aprendizagem do ERE. A 1ª Avaliação (A1) foi centralizada e elaborada pela DEPA em 2021, as notas foram baixas, contrastando com o resultado dos exames on-line do conteúdo didático que foi ensinado em 2020. As notas da A1 demonstraram que ocorreu uma falha no processo de ensino-aprendizagem de História no ERE e, também, das outras disciplinas.

O CMCG foi a primeira escola pública a voltar com as aulas 100% presenciais no estado em 14/06/2021. As salas de aula foram reorganizadas com 30 alunos cada, as medidas de biossegurança foram mantidas, mas a aprendizagem dos alunos não estava boa. Nesse ano 12 alunos pediram transferência do CMCG para outras escolas da cidade por medo de reprovação e outros 11 repetiram de ano. O colégio disponibilizava aos alunos plantão de dúvidas e aulas de reforço escolar, mas 7% dos discentes não conseguiram atingir a média escolar. O ERE deixou os alunos mais dispersos e menos concentrados nas aulas.

O 1º Ano participou do projeto piloto de utilização do livro didático digital em sala de aula em 2022. A plataforma digital da editora Moderna apresentava muitos problemas de interatividade e restrições ao material elaborado pelos discentes do colégio, demonstrando ser menos interativa que o AVA em uso pelo CMCG. A desigualdade ao acesso à internet por parte dos alunos levou a APM a instalar internet banda larga com roteador nas salas do 1º Ano. Muitos alunos não acessavam o livro didático digital de História em sala de aula, porém ficavam navegando na Web em outros sites, jogos e redes sociais. A digitalização do material didático e sua utilização com o *smartfone* em sala de aula, não apresentou bons resultados na aprendizagem dos alunos. A digitalização da sala de aula, um processo inovador e a caminho da educação 5.0, acabou se transformando em um fracasso escolar.

As notas na 2ª Avaliação (A2) foram muito baixas demonstrando que havia uma falha no sistema de ensino-aprendizagem presencial. O diretor de ensino determinou a abertura de uma PPRAE para verificar como foi ministrado o Ensino de História. A pesquisa pedagógica comprovou que o exame estava em conformidade com o PSD e o PED, todo conteúdo cobrado na prova foi desenvolvido em sala de aula e que o professor aplicou listas de exercícios semelhantes as questões cobradas na prova. O docente não permitiu o uso do celular para acessar do livro didático digital no 2º trimestre, os alunos poderiam utilizar *notebook* ou *tablet*. A intensificação do uso de tecnologias digitais em sala de aula levou a diminuição da aprendizagem e das notas escolares do 1º Ano do CMCG de 2022.

O Ensino de História do CMCG foi marcado por rupturas e transformações nos anos de 2020 a 2022, no qual a aprendizagem dos alunos decaiu, mesmo sem ter ocorrido perda de carga horária ou redução do currículo. Apesar dos alunos obterem boas notas nos exames de vestibular, nos concursos públicos e no ENEM, não foi por mérito escolar dos alunos, o que acontece é que toda a educação pública vive uma grave crise de aprendizagem, causada pela tríade covid-19, BNCC e NEM. O colégio disponibilizou aulas de reforço escolar e plantão de dúvidas para os alunos melhorarem a aprendizagem e diminuir o fracasso escolar, mas, em alguns casos, os discentes não demonstraram interesse pela aprendizagem no Ensino de História.

O questionário do Google Formes foi aplicado em discentes e docentes, esclareceu que tanto os alunos, quanto os professores(as) afirmaram que a melhor aprendizagem no Ensino de História acontecia nas aulas presenciais. Os meios utilizados pelo CMCG para desenvolver o ERE, foram considerados bons por discentes e docentes. Apesar da maioria dos alunos do CMCG considerarem as aulas de História no ERE on-line como boas, a aprendizagem dos mesmos não foi boa. A maioria dos docentes afirmou que os alunos não estavam interessados nas aulas on-line, por sua vez, cerca de 40% dos discentes acessavam as *lives* no YouTube apenas para tirar a falta e depois acessavam outros sites, demonstrando desinteresse pela matéria.

A letalidade do vírus SARS-CoV-2 ainda permeia a relação do Ensino de História com a aprendizagem. A turma que respondeu o questionário concluiu o Ensino Médio em 2023, com vários problemas de aprendizagem, a turma que este ano está no 1º Ano, entrou no CMCG no primeiro ano da pandemia (2020) e, também, apresenta lacunas na aprendizagem histórica. O SCMB não sofreu redução da carga horária do Ensino de História com a implantação da BNCC e do NEM, pelo contrário com os itinerários formativos ocorreu um aumento de 80 horas/aula/ano para 120 horas/aula.

A experiência com o uso do material didático digital não deu certo no 1º Ano em 2022, porém a Era da Informação e da Educação 5.0 caminham para a digitalização da sala de aula. Circe Bittencourt (2021) disse que nada será capaz de substituir o professor(a) no sistema de ensino-aprendizagem, a interação que acontece dentro da sala de aula no Ensino de História, nunca será substituída pela máquina. As TDIC são ferramentas de auxílio a aprendizagem, que precisam ser dominadas pelos docentes, para agirem em prol do ensino-aprendizagem e não dos interesses neoliberais e globalistas de cortar investimentos em educação e lucrar mais com o crescente mercado educacional brasileiro.

Cabe ressaltar a resiliência e a importância dos docentes durante a pandemia, que mesmo com todas as adversidades, continuaram ensinando e não esmoreceram diante de todas as dificuldades profissionais e pessoais. Cerca de 30% dos alunos do CMCG possuem boas notas e parecem ter recuperado a perda de aprendizagem, mas a maioria dos discentes apresentam déficits de aprendizagem no Ensino de História. A média geral de 663 pontos dos alunos do colégio no ENEM de 2022, é reflexo da ação direta dos professores nos plantões de dúvida, no reforço escolar e no cursinho preparatório, pois os déficits de aprendizagem aumentaram durante a pandemia.

Finalizando a pesquisa, podemos dizer que existem lacunas sobre este tema, que precisam e necessitam ser esclarecidas. Apresentamos uma pesquisa no estado da arte sobre a forma que ocorreu o Ensino de História durante a pandemia no CMCG, com suas peculiaridades e transformações. A pandemia, o ERE e o livro didático digital prejudicaram o ensino e a aprendizagem de História no colégio. Entretanto, nas demais escolas públicas temos mais dois fatores que prejudicaram o Ensino de História, a BNCC e o Novo Ensino Médio que cortaram a carga horária da disciplina. Percebemos que nenhuma rede de ensino pública ou privada passou imune pela covid-19, todos tiveram problemas de aprendizagem com o Ensino de História.

## REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Janete. **A História de uma Epidemia: a “Hespanhola” em Porto Alegre 1918.** Porto Alegre: PUC, v. 23, n. 1, 2009. Disponível em: < [http://www.boletimdasaude.rs.gov.br/download/2014101308340610\\_a\\_historia.pdf](http://www.boletimdasaude.rs.gov.br/download/2014101308340610_a_historia.pdf) > Acesso em 20 dez 2023.
- AGÊNCIA BRASIL. **Brasil perdeu mais de 40 mil leitos do sus nos últimos dez anos.** Disponível em: < <https://agencia.brasil.ebc.com.br/saude/noticia/2018-10/brasil-perdeu-mais-de-40-mil-leitos-do-sus-nos-ultimos-dez-anos> > Acesso em 14 fev 2023.
- AGUIAR, Elis Franklin Nery de. **Ensino por Competências e o Trabalho Pedagógico no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).** Rio de Janeiro: C.U. São José, 2019. < <https://saojose.br/wp-content/uploads/2022/05/ELIS-FRANKLIN-NERY-DE-AGUIAR.pdf> > Acesso em 25 mai 2023.
- ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Rio de Janeiro: RBAAD, v.10, p. 84-92, 2011. Disponível em: < [http://www.abed.org.br/revista/cientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revista/cientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf) > Acesso em 20 fev 2023.
- ANATEL. **Em 2022, Brasil registrou 9.500 escolas sem acesso à internet.** Disponível em: < <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-ainternet#:~:text=No%20final%20de%202022%2C%203,n%C3%A3o%20possu%C3%ADam%20laborat%C3%B3rios%20de%20inform%C3%A1tica.> > Acesso em 25 mai 2023.
- APIGRAF. **Suécia trava digitalização nas escolas, volta aos livros em papel.** Disponível em: < <https://apigraf.pt/2023/06/05/suecia-proibe-tablets-nas-escolas-regressa-aos-livros-em-papel/> > Acesso em 10 set 2023.
- ARNAUD, Lucas de Paula. **Ensino de História, BNCC e Trabalhismo: desafios e possibilidades no contexto pandêmico.** Rio de Janeiro: UERJ, 2022.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Munoz. **Formação do Império Americano: da guerra contra a Espanha à guerra do Iraque.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância.** Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> > Acesso em 15 mar 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Estudar História de Outra Forma. **Epígrafe**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 401-451, 2020. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/178015> > Acesso em 20 dez 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Desta pandemia espero que saia uma nova valorização do papel do professor. Entrevista concedida a Sarah Schmidt, **FAPESP**, em 10/01/2021. Disponível em: < <https://revistapesquisa.fapesp.br/desta-pandemia-espero-que-saia-uma-nova-valorizacao-do-papel-do-professor/> > Acesso em 20 fev 2023.
- BOCCACCIO, Giovanni. **Decameron.** São Paulo: L&PM, 2013 (Tradução de Ivone Benedetti)
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou O Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. **Lei Imperial de 15 de outubro de 1827**, que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.” Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm) > Acesso em 23 abr 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889. Aprova o regulamento para o Imperial Collegio Militar.** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1889, Página 247 Vol. 1 pt II (Publicação Original)

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918**, do Presidente da República, que aprovou todos os estudantes do ano de 1918 sem exame.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil 1920**, v. IV, parte 4ª — população. Rio de Janeiro, 1929, p. X–XI. 294, 360, 466. In: FERRARO, Alceu Ravello. O Analfabetismo e os níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. Campinas: **Educação e Sociedade** v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 11/11/2022.

BRASIL. **Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973, do Ministro do Exército, que criou a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/2/1973, Página 1566 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1973, Página 165 Vol. 2 (Publicação Original)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Congresso Nacional, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui as normas para licitações e contratos da Administração Pública da União, dos Estados e dos Municípios.** Casa Civil. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Congresso Nacional. Presidência da República. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. **Exército Brasileiro.** Fundamentos para a Modernização do Ensino. Departamento de Ensino e Pesquisa: Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999.** Lei do Ensino do Exército. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, do Congresso Nacional, que alterou a LDBEN/1996, aprovou a BNCC e o currículo do Novo Ensino Médio, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** 2017b

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Relatório IDEB/2009.** Disponível em: < [https://www.eb.mil.br/exercito-brasileiro?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_assetEntryId=662084&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=16541&\\_101\\_urlTitle=resultado-do-sistema-colegio-militar-no-exame-nacional-do-ensino-medio&inheritRedirect=true](https://www.eb.mil.br/exercito-brasileiro?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=662084&_101_type=content&_101_groupId=16541&_101_urlTitle=resultado-do-sistema-colegio-militar-no-exame-nacional-do-ensino-medio&inheritRedirect=true) > Acesso em 23 mar 2023. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Relatório IDEB/2015**. Disponível em: < <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/01/RESUMO-DOS-IDEB-2015.pdf> > Acesso em 12 mar 2023.

BRASIL. **Portaria nº 061, de 4 de fevereiro de 2015**. Inclui o Parágrafo único no art. 44 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. (Revogado pela PORTARIA - C Ex Nº 1.714, DE 5 DE ABRIL DE 2022)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**, que se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia de Covid-19. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). **Resolução nº 3.745, de 19 de março de 2020**, do secretário de Estado da Educação, que determinou como deveria ser o ensino durante emergência pandêmica. Brasília, DF. 2020.

BUENO, Rafael Vinícius da Silva; GALLE, Lorita Aparecida Veloso. Reflexões sobre os Nativos Digitais. Recife: **Em Teia**, v. 13, n. 1, 2022, p. 71-90. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/360908564\\_Reflexoes\\_sobre\\_os\\_nativos\\_digitais](https://www.researchgate.net/publication/360908564_Reflexoes_sobre_os_nativos_digitais) > Acesso em 20 jul 2023.

CÂMARA FILHO, Lauro Arruda. **Gripe Espanhola: a mãe das pandemias**. São Paulo: Revista Hospital do Coração, 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Educação a Distância na crise de COVID-19: um relato de experiência (artigo). **Research, Society and Development**, v. 9, nº 6, 2020.

CASTELLS, Manoel. **A Sociedade em Rede**. Vol I. 8ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

CASTRO, Rodrigo Teixeira Monteiro de; GOMES, Celso Augusto dos Santos; JÚNIOR, Ernani de Souza Guimarães. **O Desempenho dos Colégios Militares no Sistema Público de Ensino**. Lajeado: Estudo & Debate, v. 25, n. 1, p. 261-283, 2018, ISSN 1983-036X. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/324961779\\_O\\_DESEMPENHO\\_DOS\\_COLEGIOS\\_MILITARES\\_NO\\_SISTEMA\\_PUBLICO\\_DE\\_ENSINO/link/5aed182b458515f59982f007/download](https://www.researchgate.net/publication/324961779_O_DESEMPENHO_DOS_COLEGIOS_MILITARES_NO_SISTEMA_PUBLICO_DE_ENSINO/link/5aed182b458515f59982f007/download) > Acesso em 12 mar 2023.

CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor: a trajetória do escrito**. São Paulo: Estudos Avançados. v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.

CLASEN, Bruno Ricardo Kurz. **Análise do processo de implantação do Ensino por Competências na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais: os reflexos para o aperfeiçoamento dos Oficiais da Linha de Ensino Militar Bélico do século XXI**. Rio de Janeiro: ECEME, 2022. Disponível em: < <https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/11851/1/MO%206686%20-%20Bruno%20Ricardo%20Kurz%20CLASEN.pdf> > Acesso em 20 jun 2023.

CMCG. **Educando para o sucesso**. Campo Grande, v. 24, nº 1, 2020. Disponível em: < [https://cmcg.eb.mil.br/images/imagens\\_cmcg/revista/revista\\_CMCG\\_2020.pdf](https://cmcg.eb.mil.br/images/imagens_cmcg/revista/revista_CMCG_2020.pdf) > Acesso em 20 mai 2023. 2020.

CMCG. **Turma Marechal Rondon**. Campo Grande, v. 25, nº 1, 2021. Disponível em: < [https://cmcg.eb.mil.br/images/imagens\\_cmcg/revista/revista\\_CMCG\\_2021.pdf](https://cmcg.eb.mil.br/images/imagens_cmcg/revista/revista_CMCG_2021.pdf) > Acesso em 20 mai 2023. 2021.

CMCG. **Bicentenário da Independência**. Campo Grande, v. 26, nº 1, 2022. Disponível em: < [https://cmcg.eb.mil.br/images/imagens\\_cmcg/revista/revista\\_CMCG\\_2022.pdf](https://cmcg.eb.mil.br/images/imagens_cmcg/revista/revista_CMCG_2022.pdf) > Acesso em 20 mai 2023. 2022.

CNTE. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. GESTRADO/UFGM: Belo Horizonte, 2020. Disponível em: < [https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v03.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf) > Acesso em 20 mai 2023. 2020.

CORRÊA, Juliane. **O cenário atual da EaD**. E-book. Unidade I. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

COSTA, Manuela Areias. **A gripe espanhola em Mato Grosso e suas ligações em tempo de pandemia da COVID-19**. Rio de Janeiro: Visa em debate, 2021. Disponível em < <https://www.redalyc.org/journal/5705/570566811004/html/> > Acesso em 20 dez 2023.

DADOS MUNDIAIS. ECONOMIA DO PARAGUAI. Disponível em: < <https://www.dadosmundiais.com/america/paraguai/economia.php> > Acesso em 23 mar 2023.

DADOS MUNDIAIS. ECONOMIA DA ARGENTINA. Disponível em: < <https://www.dadosmundiais.com/america/argentina/economia.php> > Acesso em 23/03/2023.

DADOS MUNDIAIS. ECONOMIA DA BOLÍVIA. Disponível em: < <https://www.dadosmundiais.com/america/bolivia/economia.php> > Acesso em 23 mar 2023.

DADOS MUNDIAIS. ECONOMIA DO PARAGUAI. Disponível em: < <https://www.dadosmundiais.com/america/paraguai/economia.php> > Acesso em 23 mar 2023.

DADOS MUNDIAIS. ECONOMIA DO URUGUAI. Disponível em: < <https://www.dadosmundiais.com/america/uruguai/economia.php> > Acesso em 23 mar 2023.

DELUMEAU, Jean. **A História do medo no Ocidente (1300-1800)**. Uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DEPA. **Histórico**. Disponível em: < <http://www.depa.eb.mil.br/historico.html> > Acesso em 23 mar 2023.

DEPA. **Regimento Interno dos Colégios Militares de 2022 (RICM/2022)**.2002b.

DEUS, Walter Henrique Amaral de. **Gestão por Competências em ambiente militar: o ensino por competência nas Forças Armadas brasileiras e seus reflexos para a liderança militar**. Rio de Janeiro: EGN, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.mar.mil.br/handle/ripcmb/843214> > Acesso em 23 mai 2023.

DOSSE, François. **A História do Tempo Presente e a Historiografia**. Florianópolis: Tempo e Argumento, v.4, n. 1, 2012, p. 5-22.

DUARTE, Ivomar Gomes. O código sanitário estadual de 1918 e a epidemia de gripe espanhola. São Paulo: **Cad. hist. ciênc.** v. 5, n.1, jun, 2009. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.butantan.gov.br/arquivos/28/PDF/v5n1a04.pdf> > Acesso 06 abr 2022.

EXAME. **Ranking das maiores economias do mundo em 2022.** Disponível em: < <https://exame.com/economia/brasil-fecha-2022-como-a-12a-economia-do-mundo-ranking/> > Acesso em 23 mar 2023.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. **Forças Armadas e Educação:** Colégio Militar de Campo Grande-MS (1993-2010). São Carlos: UFSCar, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7280/TeseKCNF.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em 04 abr 2023.

FILHO, Romualdo Pessoa Campos. A peste, a gripe espanhola e a covid-19 – geografizando as pandemias pelo mundo. (Artigo) *Élisée Revista de Geografia da UEG* – Porangatu: v. 9, 2020.

FONSECA, Enir da Silva. Educação 5.0: Conectivismo, a Revolução Digital e o Ensino à Distância – contribuições para o ensino híbrido. **RECIMA21:** v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: < <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/197/207> > Acesso em 20 mai 2023.

FONSECA, Selma Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: RBH, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em 20 out 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARAY, Cristina Crespo. **Conheça as cinco pandemias mais mortais da história da humanidade.** Disponível em < <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2022/09/conheca-as-cinco-pandemias-mais-mortais-da-historia-da-humanidade> > Acesso em 10 mar 2022.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência na Educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Hugo Faccion. **Ensino de História em Tempos de Pandemia: a precarização dos materiais didáticos durante a pandemia – um estudo comparativo entre o PET (Rede Estadual de Educação-MG) e trilhas de aprendizagem (Rede Municipal de SP).** São João Del-Rei: UFSJ, 2022.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o Breve século XX: de 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no Brasil.** 2007. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releas/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais> > Acesso em 20 fev 2023.

IBGE. **Relatório do Censo Brasil 2022.** Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-nalfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> > Acesso 07 jun 2023.2022.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2020.** Disponível em: < <https://download.inep.gov.br/>

publicacoes/institucionais/estatisticase\_indicadores/notas\_estatisticas\_censo\_da\_educacao\_superior\_2020.pdf > Acesso 20 fev 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica de 2020**. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) > Acesso 22 jan 2023.

IPEA. **Nota Técnica nº 88, Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto durante a Pandemia**, 2020. Disponível em: < [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/200902\\_nt\\_disoc\\_n\\_88.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf) > Acesso em 15 fev 2023. 2020.

LAMATTINA, Alexandre Araújo. **Educação 4.0: Transformando o Ensino na Era Digital**. Formiga: Union, 2023. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/735230/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%204.0%20transformando%20o%20ensino%20na%20era%20digital.pdf> > Acesso em 20 ago 2023.

LEMOS, Márcia Santos. **A escrita, a oralidade e a construção do poder eclesiástico no *Orbis Romanorum***. Vitória da Conquista: Politeia: História e Sociedade, v. 16, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora H34, 1999. Disponível em: < <https://doceru.com/doc/ese80nn> > Acesso em 23 mai 2023.

LIMA, Letícia Aparecida Alves de; SIMÕES, Flávia Moraes; LIMA, Thaynara Carvalho de; A Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: o estudo de caso sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Espacios**, v. 39, n. 25, p. 26-34, 2018. Disponível em: < <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p26.pdf> > Acesso em 20 out 2023.

LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira. **Um olhar sobre as big techs na educação pública: o caso Google For Education na rede de educação básica paulista**. Universidade Estadual Paulista (UNESPS), 2023. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/242916> > Acesso em 23 mai 2023.

LUIZ, Miriã Lúcia; ERLACHER, Esdra; SUBTIL, Bruna Mozine; MARCELINO, Brunna Terra. “A ausência do ‘olho no olho’, do abraço espontâneo e das brincadeiras”: desafios dos professores de História em tempos de pandemia no Espírito Santo. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 80-102, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12317/7985> > Acesso 20 fev 2023.

MENDES, Amanda de Souza. **As críticas ao Ensino Remoto nas falas de docentes de uma escola pública de Corumbá no contexto pandêmico**. Corumbá: Campus Pantanal/UFMS, 2023. Disponível em: < <https://ppgecpn.ufms.br/files/2023/05/Ananda-de-Souza-Mendes-Dissertacao-em-Educacao.pdf> > Acesso em 10 mai 2023.

MOODLE. **The Moodle Story**. Disponível em < <https://moodle.com/pt-br/sobre/a-moodle-story/> > Acesso em 20 jan 2024.

MOELLER, Kathyrin; TARLAU, Rebecca. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 553–603, 2020.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Pandemia, Educação e História no Espírito Santo (2020-2021)**. **31º Simpósio da ANPUH**: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: < <https://www.snh2021> >

anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1627419656\_ARQUIVO\_e239c2f9bbbdf0fc6156c885dc2cbcbe.pdf > Acesso em 30 abr 2023.

MONDADA, Lorenza. **A entrevista como acontecimento interacional:** abordagem linguística e internacional. Campinas: RUA, n. 3, 1997. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619> > Acesso em 20/ set 2023.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online:** possibilidades e desafios para o espaço escolar. Recife: UFPE, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33666/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Daniela%20Martins%20de%20Menezes%20Moraes.pdf> > Acesso em 23 mar 2023.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: IPEA, p. 16, 2020. Disponível em: < <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em 23 mar 2023.

NANNI, Antonio. **Uma Nova Paideia:** Perspectivas educacionais para o século XXI. Bolonha: EMI, 2000.

NEUFELD, Paulo Murillo. Memória Médica: a Gripe Espanhola de 1918. Rio de Janeiro: **RBAC**, 2020. Disponível em: < [https://www.rbac.org.br/wp-content/uploads/2021/02/RBAC\\_-VOL-52-3-2020-REVISTA-COMPLETA.pdf](https://www.rbac.org.br/wp-content/uploads/2021/02/RBAC_-VOL-52-3-2020-REVISTA-COMPLETA.pdf) > Acesso em 16 nov 2022.

NODA, Marisa; CAINELLI, Marlene (Org.). **A Escola e o Ensino de História: repensando a aula de história em tempos de pandemia.** Porto Alegre: FI, 2021, p. 15-24. Disponível em: < <https://www.editorafi.org/302escola> > Acesso em 30 ago 2023.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar:** Uma Leitura da Educação no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Campo Grande: UFMS, 2014. Disponível em: < <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Militar-Uma-Leitura-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Sistema-dos-Col%C3%A9gios-Militares-do-Brasil-Scmb-Jefferson-Gomes-Nogueira.pdf> > Acesso em 14 mar 2023.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, 2015. Disponível em: < <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098> > Acesso em: 15 mar 2023.

NUNES, Ivônio Barros. **A História do EaD no mundo.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: < [https://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf) > Acesso em 10 abr 2023.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média.** Campinas: Kíron, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. **Declaração da pandemia.** Disponível em < <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=> > Acesso em 14 mar. 2023. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. OMS. **Informativo sobre o Covid-19.** Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19> > Acesso em 10 fev 2023.

PARRY, Scott B. **The quest for competencies** (A questão das competências). Training. Jul. 1996. Vol. 33, n. 07, p. 48-54.

PAULA, Laís Santos de; COELHO, Vanessa Canuto. Ensino de História em tempos de crise: a pandemia e o convite à essencialização da História na aprendizagem escolar. **Revista Educação Pública**, v.21, n.38, 2021. Disponível em: < <https://educacaopublicacecierj.edu.br/artigos/21/38/ensino-de-historia-em-tempos-de-crise-a-pandemia-e-o-convite-a-esencializacao-da-historia-na-aprendizagem-escolar> > Acesso em 30 mar 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISA. **Ranking de 2018**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/2750/o-pisa-alem-do-ranking> > Acesso em 10 mar 2023.

PODER 360. **Big Techs batem record em 2023 com lucros de US\$ 327 bilhões** < <https://www.poder360.com.br/tecnologia/big-techs-batem-recorde-em-2023-com-lucro-de-us-327-bilhoes/#:~:text=As%20receitas%20das%20big%20techs,US%24%20388%20bilh%C3%B5es%20em%202022.> > Acesso em 05 fev 2024.

RALEJO, Adriana S; MELLO, Rafaela A; AMORIM, Mariana de O. BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis. Curitiba: **Educar em Revista**, v.37, p. 1-19, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 10 jan 2023.

RESULTADOS DIGITAIS. **Redes Sociais mais usadas no Brasil em 2023**. Disponível em: < <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/> > Acesso em 23 abr 2023.

RESULTADOS DIGITAIS. **Estatística das Redes Sociais no Brasil**. Disponível em: < <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/estatisticas-redes-sociais/> > Acesso em 23 abr 2023.

RIBEIRO, Anna Cristina Rodopiano de Carvalho. **Entre alcunhas, altares e alcovas: a gripe espanhola na boca do sertão paulista**. Botucatu, 1918. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: < [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6143/tde-10022020-141920/publico/RibeiroA\\_CRC\\_MTR\\_O.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6143/tde-10022020-141920/publico/RibeiroA_CRC_MTR_O.pdf) > Acesso em 20 dez 2023.

ROCHA, Nádia Maria Dourado; TRANQUILLI, Alessandra Graciosa; LEPIKSON, Bianca Becker. **A Faculdade de Medicina da Bahia no Século XIX: A Preocupação com Aspectos de Saúde Mental**. Salvador: GMBahia, v.74. p. 103-126, 2004. Disponível em: < [http://gmbahia.ufba.br/adm/arquivos/art\\_rev\\_20042.pdf](http://gmbahia.ufba.br/adm/arquivos/art_rev_20042.pdf) > Acesso em 10 mar 2023.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e Ensino de História: o ensino híbrido e suas potencialidades**. Niterói: UFF, 2016. Disponível em: < <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4604/Tecnologia,%20Inova%20e%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20Ensino%20H%C3%ADbrido%20e%20suas%20possibilidades.pdf;jsessionid=3333DA85827FB2DB7677115B17CF7B51?sequence=1> > Acesso em 20 ago 2023.

ROSA, Marcelo Victor da; DUQUE, Tiago. **Estudos culturais e educação: processo de ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul na pandemia da Covid-19**. Brasília: RBEP, v.103, n.265, 2022. Disponível em <

[https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Nq4hPTYpBBSSm5MJP\\_fQcxFQ/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Nq4hPTYpBBSSm5MJP_fQcxFQ/?format=pdf&lang=pt) > Acesso em 20 jan 2023.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza Percevallis. **O processo de Inclusão Social de Pessoas com Deficiência através da Educação**. São Paulo: Instituto Paradigma, 2020. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Caderno\_1\_O\_processo\_de\_Inclusao\_Social\_das\_Pessoas\_com\_Deficiencia.pdf > Acesso em 20 nov 2023.

SAEB. **Relatório 2019** v. 3. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf) > Acesso em 20 fev 2023.

SALVADORI, Fausto. **A gripe que derrubou São Paulo**. São Paulo: Câmara Municipal, 2020. Disponível em < <https://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes/a-gripe-que-derrubou-sao-paulo/> > Acesso em 20 mar 2023.

SANCIO, Renan Bolonha; MAISSIAT, Jaqueline. **Tecnologias Digitais e Ensino de História**. Vitória: IFES, 2020. Disponível em: <[https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/764/PRODUTO\\_EDUCACIONAL\\_Tecnologias\\_Digitais\\_Ensino\\_Hist%C3%B3ria.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/764/PRODUTO_EDUCACIONAL_Tecnologias_Digitais_Ensino_Hist%C3%B3ria.pdf?sequence=4&isAllowed=y) > Acesso em 20 fev 2023.

SANTOS, Fabiano Antônio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline; MOURA, Maria Aparecida Dias de. **Avaliação da Aprendizagem e Ensino Remoto: o que dizem os professores?** Brasília: Linhas Críticas, v.27, 2021. Disponível em: < [https://periodicos.unb.br/index.php/linhas\\_criticas/article/view/39019/31506](https://periodicos.unb.br/index.php/linhas_criticas/article/view/39019/31506) > Acesso em 22 mar 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. **Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais**. São Paulo: RPGE, v.24, p. 961-978, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795> > Acesso em 10 fev 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Brasília: **Universidade e Sociedade**, n. 67, 2021, p. 36-49. Disponível em: < [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf) > Acesso em 20 jul 2023.

SCHILLER, Daniel. **Digital Capitalism: Networking the Global Market System**. 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **A Bailarina da Morte: a gripe espanhola no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de. Org. **O uso de objetos educacionais digitais: A transposição didática tecnológica digital dos produtos educacionais da educação profissional e tecnológica**. São Paulo: RS&D, 2022. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/25587-Article-297870-1-10-20220118%20(4).pdf > Acesso em 23 mar 2023.

SILVA, Hugo de Melo. **Valor Pago por Aluno Adicional nos Institutos Federais no período de 2008 a 2016**. Brasília: UNB, 2018. Disponível em: <

[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24765/1/2018\\_HugoDeMeloSilva\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24765/1/2018_HugoDeMeloSilva_tcc.pdf) > Acesso em 20 jun 2023.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no Século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. **Perfil Docente: singularidades de uma escola de prestígio**. Goiânia: PUC, 2018. Disponível em: < <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Miriam-Ferreira-de-Abreu-da-Silva.pdf> > Acesso em 20 jun 2023.

SILVA, Kelly; ALCÂNTARA, Kelly. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, v.29, n. 60, p. 102-116, 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10526/7437> > Acesso em 20 mar 2023.

SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Edileuza Fernandes. **Gestão Educacional e trabalho pedagógico no contexto de pandemia da Covid-19**. Brasília: Linhas Críticas, v. 27, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41580/32463> > Acesso em 20 mar 2023.

SILVA, Greiciane Farias da. **Educação e Pandemia: o Ensino Remoto sob os olhos de Professores do município de Campo Mourão-PR**. Campo Mourão: UEPR, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Capitalismo Digital. **Revista Ciência do Trabalho**, n. 20, 2021.

TAVEIRA, Celso. **O modelo político da autocracia bizantina: Fundamentos ideológicos e significado histórico** (Tese). São Paulo: USP, 2002.

TERRA. **Entenda como funciona as escolas militares do Brasil**. 29/05/2019. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/entenda-como-funcionam-as-escolas-militares-no-brasil,fe02a3305b0ee4b3b6103d38ea7fd034bn4okhcy.html> > Acesso em 20 jun 2023.

TROJAN, Rose Meri. **Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais**. Porto Alegre: RBPAAE, v. 26, p. 55-74, 2010.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. 4ª Ed. Brasília: UNB, 2001.

UEMS. **Com layout inovador UEMS lança novo portal institucional**. Disponível em: < <https://www.uems.br/noticias/detalhes/Com-layout-inovador-UEMS-lanca-novo-portal-institucional> > Acesso em 18 fev 2023.

UNESCO. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. Disponível em: < <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse> > Acesso 07 fev 2023.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação (Resumo)**. 2023. Disponível em: < <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/07/UnescoPlataformas.pdf> > Acesso em 29 jul 2023.

UNICEF. **Educação Brasileira em 2022 – a voz dos adolescentes**. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes> > Acesso em 20 mar 2023.

UNINCOR. **Redes Sociais mais usadas no Brasil em 2020/2021**. Disponível em: < <https://www.posgraduacaounincor.com.br/noticias/865/confira-o-ranking-das-redes-sociais-mais-usadas-no-brasil-em-2020-2021> > Acesso em 23 abr 2023.

VALENTE, Jonas. **Apresentação do dossiê temático**. São Cristóvão: EPTIC, v. 22, n. 1, p. 78-96, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/issue/view/964/v.%2022%20n.%201%20%282020%29> > Acesso em 26 mai 2023.

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. **Educação à Distância: Histórico e Perspectivas**. 2005. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm> > Acesso em 10 fev 2023.

VILLELA, Ana Paula; MESQUITA, Vânia Santos. **Educação à Distância: História no Brasil**. Disponível em: < <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/49/55> > Acesso em 22 nov 2022.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

WESTIN, Ricardo. **Em 1918, a gripe espanhola fez escolas aprovarem todos os alunos**. Disponível em: < <https://desafiosdaeducacao.com.br/gripe-espanhola-escolas-aprovam-alunos/> > Acesso em 11 out 2022.

XINHUANET. Agência De Notícias Chinesa. Disponível em: < <http://portuguese.xinhuanet.com/2019-02/14/c137819857.htm> > Acesso em 18 abr 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXOS

### ANEXO A – PESQUISA DO PROFESSOR

Elaboramos um questionário anônimo, que foi aplicado pelo Google Formes a nove professores de História que trabalharam no CMCG durante a pandemia de covid-19 nos anos de 2020, 2021 e 2022. Nesse período dois professores saíram do colégio e outros dois chegaram em 2022.

Segue abaixo o *link* para acesso ao questionário do Google Formes da Pesquisa dos Docentes:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScO7CZkoNnH\\_ii7Ju2ymaq0E7H-2tWXwPSBQiX-NsSt3f-FIA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScO7CZkoNnH_ii7Ju2ymaq0E7H-2tWXwPSBQiX-NsSt3f-FIA/viewform?usp=sf_link)

### ANEXO B – PESQUISA DE APRENDIZAGEM

Elaboramos um questionário anônimo, que foi aplicado pelo Google Formes aos alunos e ex-alunos do CMCG, que estudaram durante a pandemia da covid-19 nos anos de 2020, 2021 e 2022. O formulário foi distribuído a um universo de 150 estudantes, dos quais 72 responderam as perguntas, que servem de subsídio para esta dissertação, referente a experiência dos alunos com a aprendizagem de História durante a pandemia nas modalidades de ensino presencial, ensino remoto emergencial e ensino híbrido.

Segue abaixo o *link* para acesso ao questionário do Google Formes da Pesquisa dos discentes:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfUTuOppdm-OSMU7NyRBhnIsz3B3o4soxkvFo-gkkxNJLFNAA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfUTuOppdm-OSMU7NyRBhnIsz3B3o4soxkvFo-gkkxNJLFNAA/viewform?usp=sf_link)

## ANEXO C

Extrato do Plano de Execução Didática (PED) do período de nivelamento de 2021.

Figura 1. PED de nivelamento de 2021

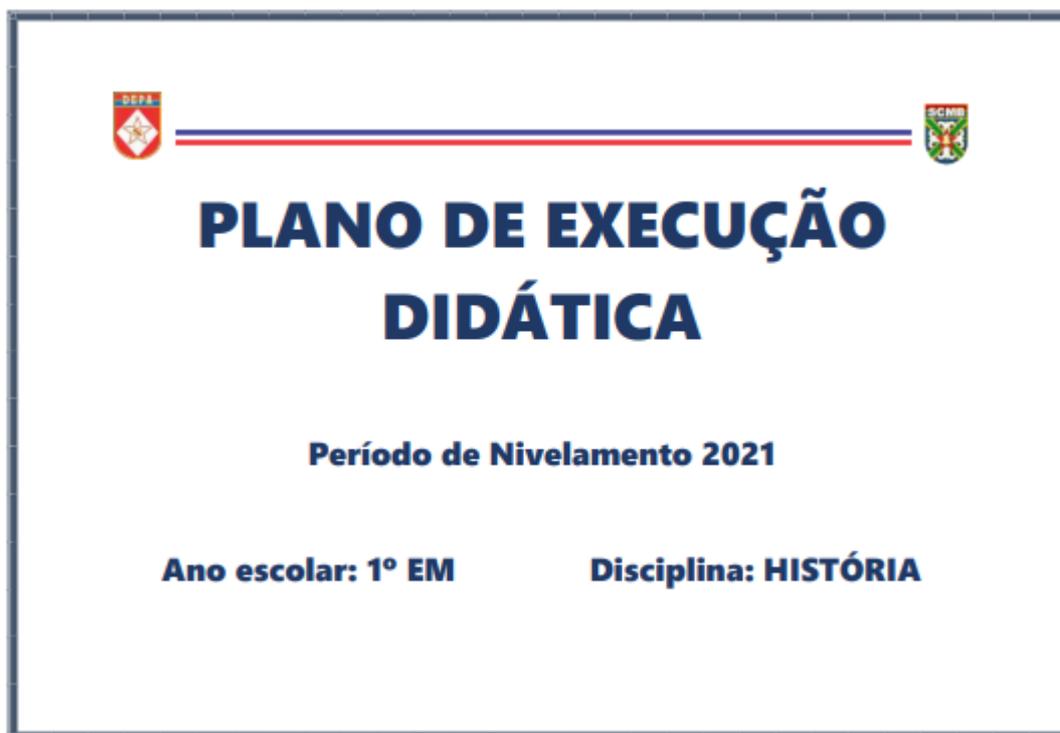


Figura 2. PED de nivelamento de 2021

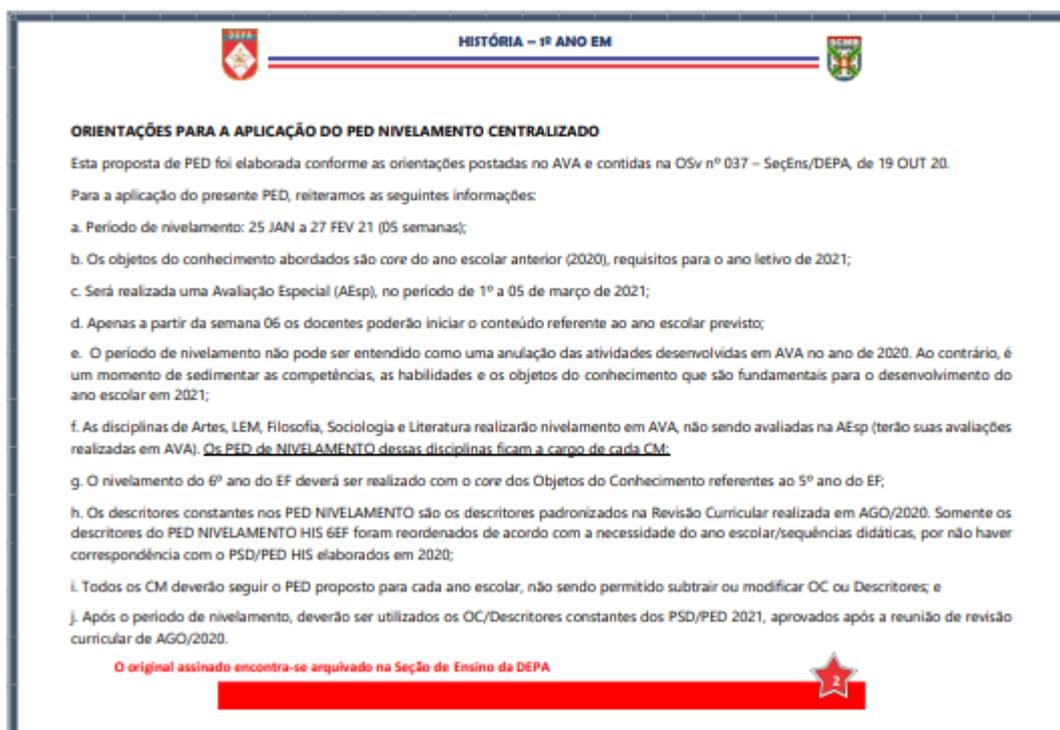


Figura 3. PED de nivelamento de 2021

HISTÓRIA – 1º ANO EM		
<b>PLANO DE EXECUÇÃO DIDÁTICA / ANO LETIVO: 2021 – 3CMB/DEPA</b>		
<b>PERÍODO DE NIVELAMENTO</b>		
<b>Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>	<b>Disciplina: História</b>	<b>Ano escolar: 1º ano</b>
<b>Sequência didática Nº 01 – A II Guerra Mundial</b>		<b>Nº de aulas: 3</b>
<b>Período: Semana 01</b>		
<b>DETALHAMENTO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO:</b>		
1) Causas, principais eventos e consequências da II Guerra Mundial.		
COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas	HABILIDADES a serem trabalhadas	DESCRITORES
C4	H11	<b>D9HIS031</b> - Identificar os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que desencadearam a Segunda Guerra Mundial. <b>D9HIS033</b> - Identificar os blocos de países beligerantes durante a Segunda Guerra Mundial.
C1	H03	<b>D9HIS039</b> - Enumerar as consequências políticas, econômicas, sociais e reconhecer os interesses em jogo nos acordos e tratados de paz que puseram fim ao conflito.
<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:</b>		
- Aula expositiva dialogada.		
<b>SUPORTES DIDÁTICOS</b> (material didático – impresso, audiovisual e novas tecnologias):		
- Slides; - Textos; - Lousa.		
<b>AValiação:</b>		
- os alunos serão avaliados durante o conhecimento prévio e discussões do tema abordado.		
O original assinado encontra-se arquivado na Seção de Ensino da DEPA		

Figura 4. PED de nivelamento de 2021

HISTÓRIA – 1º ANO EM		
<b>Sequência didática Nº 02 – A Guerra Fria até a Coexistência Pacífica e a Crise da Ordem Bipolar</b>		
<b>Nº de aulas: 3</b>		
<b>Período: Semana 02</b>		
<b>DETALHAMENTO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO:</b>		
1) Características da Guerra Fria e da Ordem Bipolar. 2) Queda do Muro de Berlim e o fim da Ordem Bipolar.		
COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas	HABILIDADES a serem trabalhadas	DESCRITORES
C9	H26	<b>D9HIS061</b> – Perceber as mudanças políticas do pós-Guerra como marco temporal do início da Guerra Fria.
C5	H13	<b>D9HIS067</b> – Descrever episódios importantes da Guerra Fria: Construção do Muro de Berlim, Corrida Armamentista, Espacial e Primavera de Praga. <b>D9HIS070</b> – Compreender o significado do conceito de distensão e coexistência pacífica. <b>D9HIS091</b> - Identificar as crises que culminaram com o fim da Guerra Fria, a partir dos conflitos no Leste Europeu e o fim da URSS.
<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:</b>		
- Aula expositiva dialogada.		
<b>SUPORTES DIDÁTICOS</b> (material didático – impresso, audiovisual e novas tecnologias):		
- Slides; - Textos; - Lousa.		
<b>AValiação:</b>		
- os alunos serão avaliados durante o conhecimento prévio e discussões do tema abordado.		
O original assinado encontra-se arquivado na Seção de Ensino da DEPA		

## ANEXO D

Plano de Sequência Didática (PSD) do triênio de 2020 a 2022.

Figura 5 – PSD de nivelamento de 2020 a 2022



Figura 6. PSD de 2020 a 2022


História – 1º ANO EM


---

Elementos do Currículo

**PROPOSTA FILOSÓFICA DA ÁREA** - O estudo das Ciências Humanas e suas Tecnologias tem como proposta desenvolver competências e habilidades no aluno do SCMB, a partir da apreensão de conceitos estruturantes como cultura, relações sociais, ética, identidade e trabalho, que o permita refletir e compreender a experiência humana no tempo e no espaço, baseado em fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos. Nesse sentido, deve contribuir para que o aluno adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade e que se perceba como agente social capaz de transformar seu meio, defendendo valores como o civismo e a democracia, participando da edificação de uma sociedade mais justa.

**PROPOSTA FILOSÓFICA DA DISCIPLINA** - A disciplina de História propõe-se a habilitar o aluno para a construção do conhecimento histórico, possibilitando a formação de identidades e o respeito à diversidade do Humano. Para tanto, dialogando com os demais saberes, deve permitir que o estudante reflita e compreenda a experiência humana no tempo e no espaço, baseado em fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos. Assim, deve contribuir para que o educando seja capaz de discernir, criticar e julgar e que se perceba em condições de interferir no seu meio, participando da edificação de uma sociedade mais justa.

**EIXOS COGNITIVOS:**

**I. Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

**II. Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

**III. Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

**IV. Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

**V. Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

PSD – História – 1º ano EM



## Figura 7. PSD de 2020 a 2022



História – 1º ANO EM

---



Para a devida aplicação do conhecimento histórico, os docentes desta disciplina devem, sempre que o objeto do conhecimento permitir, realizar atividades externas à sala de aula.

*[Handwritten signature]*

### 5. ASPECTOS LEVANTADOS QUANTO À AVALIAÇÃO

Os processos de avaliação devem subsidiar o professor quanto às informações sobre a necessidade da retomada ou da alteração de estratégias de ensino, e não apenas medir o que foi apreendido pelos alunos, respeitando a diversidade de ritmos e formas de aprendizagem.

Os docentes podem se apropriar dos ambientes virtuais de aprendizagem como suportes didáticos para a realização de avaliação parcial (AP).

As práticas experimentais, devidamente incentivadas, podem ser utilizadas como instrumentos de avaliação parcial (AP).

### 6. FUNÇÃO DO COORDENADOR GERAL DE HISTÓRIA

O Coordenador Geral de História dos CM será o responsável pela análise dos Planos de Execução Didática (PED), dos Planos de Aula (PA), das avaliações parciais (AP) e das avaliações de estudo (AE). O Coordenador deverá acompanhar a elaboração dos descritores da disciplina e será o orientador da condução curricular de História nos CM.

Cabe ao Coordenador Geral da Disciplina a assistência e acompanhamento das aulas e das práticas docentes de seu grupo.

Para que este trabalho seja realizado, orienta-se que seja disponibilizado, na grade horária dos professores de História um tempo em comum, para reunião específica com o Coordenador Geral desta Disciplina.

A função do Coordenador Geral de Disciplina será atribuída ao militar licenciado mais antigo na disciplina de História. Nesse sentido, o Coordenador Geral de História, não poderá acumular função com coordenação de ano pedagógico/administrativo ou coordenação/chefe de ano ou série.

### 7. LEITURA DE PARADIDÁTICO

Quanto à leitura dos livros paradidáticos nos ensinos fundamental e médio, os docentes podem fazê-lo conforme a necessidade ou o interesse do ano escolar, com atenção ao alinhamento com o Projeto Pedagógico do SCMB. As obras deverão ser apresentadas ao Coordenador Geral de Disciplina que consolidará e levará uma relação à

PSD – História – 1º ano EM



**Figura 8. PSD de 2020 a 2022**


História – 1º ANO EM


chefia da Divisão de Ensino. O CM informará à DEPA que publicará em NPGE, em conformidade ao que já ocorre com os livros paradidáticos da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias.

*[Assinatura]*

**8. ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**

O estudo da história da formação e da contribuição dessas culturas à Nação brasileira é um conteúdo obrigatório nas escolas nacionais e será ministrado, transversalmente, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Mais do que serem objetos do conhecimento, esses conteúdos deverão permear o ensino, segundo a Lei nº 11.645 de 2008, incluindo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, como por exemplo: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e a indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Os docentes podem se utilizar dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como suportes didáticos para a realização de avaliação parcial (AP), bem como pluralizar os instrumentos. Sugere-se como possibilidade de AP os seguintes instrumentos, entre outros: resolução de situações-problema; trabalhos de pesquisa – individuais ou em grupo; exercícios; trabalhos em domicílio; seminários; portfólios; estudos de caso; atividades laboratoriais; debates; produção de textos (relatórios); mapas; gráficos; levantamento bibliográfico; workshops; palestras e conferências; portfólios; projetos pedagógicos multidisciplinares e interdisciplinares; provas orais e/ou em grupo; trabalhos em grupo; exercícios práticos.

\*\*\*\*\*

Os currículos do SCMB encontram-se alinhados ao Projeto Pedagógico e às abordagens teóricas relacionadas às metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e habilidades. Por este motivo, a correta compreensão da dinâmica didático-metodológica é imprescindível para que haja sucesso nas atividades a serem desenvolvidas em sala.

Nesse sentido, professor(a), as orientações aqui elaboradas devem ser fielmente acatadas e desenvolvidas para a manutenção da excelência do ensino no nosso Sistema Colégio Militar do Brasil.

*Seção de Ensino da DEPA*

PSD – História – 1º ano EM


Figura 9. PSD de 2020 a 2022

 História – 1º ANO EM 	
<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b> <b>Ensino Médio</b>	
Plano de Sequência Didática – Matriz de referência de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias – EM	
Representação e comunicação	
Manejar sistemas simbólicos e decodificá-los, considerando as ferramentas semióticas criadas pelo ser humano, essenciais para que ele transcenda os limites de sua experiência imediata.	
<b>C1 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.</b>	
História	HH1 - Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
	HH2 - Atuar criticamente diante da representação do real vivido a partir das tecnologias de comunicação e informação e do trabalho em equipe.
	HH3 - Compreender o homem no tempo utilizando as novas tecnologias informacionais.
	HH4 - Expressar-se em equipe acerca dos fenômenos históricos a partir da utilização dos recursos tecnológicos contemporâneos.
Geografia	HG1 - Ler, analisar, interpretar e comparar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou especializados.
	HG2 - Constatar a existência de fenômenos localizados no espaço geográfico.
	HG3 - Identificar fenômenos que, por causa da ação do homem e dos grupos sociais como organizadores/apropriadores do espaço, se espacializam, passando a fazer parte desse mesmo espaço.
	HG4 - Aplicar os fundamentos da cartografia e principalmente saber utilizá-la de forma adequada, tanto para a elaboração de documentos – mapas, tabelas e gráficos – quanto para a análise do espaço geográfico.
PSD – História – 1º ano EM 	

Figura 10. PSD de 2020 a 2022

História – 1º ANO EM	
Filosofia	HF1 - Ler textos filosóficos de modo significativo.
	HF2 - Ler filosoficamente textos de diferentes estruturas e registros que compreendam as diversas tecnologias da informação e da comunicação, considerando aspectos éticos, políticos e econômicos.
	HF3 - Elaborar discursos, por diferentes formas de linguagens, do que foi apropriado de modo reflexivo.
	HF4 - Debater, construindo e desconstruindo argumentos de modo a torná-los mais consistentes.
Sociologia	HS1 - Reconhecer nas diferentes expressões culturais e nas tecnologias de comunicação instrumento potencial de acesso à informação e ao conhecimento, despertando de forma crítica o interesse pela participação política e fortalecendo a cidadania e a democracia.
	HS2 - Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação presentes nas diferentes expressões culturais e tecnologias da informação de forma crítica, autônoma e cooperativa.
<b>Investigação e compreensão</b>	
Analisar recursos expressivos das linguagens; recuperar o patrimônio representativo da cultura; articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras.	
<b>C2 - Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.</b>	
História	HH5 - Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.
	HH6 - Relacionar memória e identidade contextualizando os processos históricos.
	HH7 - Valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais.
Filosofia	HFS - Reconhecer, desenvolver e valorizar diferentes dimensões de identidade, de alteridade e de diversidade.
Sociologia	HS3 - Comparar as diferentes narrativas sobre a realidade: as explicações sociológicas, amparadas nos vários paradigmas teóricos, diferenciando do

Figura 11. PSD de 2020 a 2022

História – 1º ANO EM




## Objetos do Conhecimento

### 1º Trimestre

**Competência Discursiva** - Nas atividades de estudo desse tema, os estudantes devem ter oportunidades de, partindo da leitura de textos, utilizar corretamente e compreender palavras e frases que descrevam contextos como, por exemplo: democracia, cidadania, império, feudalismo, servidão, escravidão, estrangeiro, árabe, muçulmano, entre outros.

Competências	Habilidades	Objetos do Conhecimento
C2 C3 C5 C6 C9	HH6 HH9 HH12 HH16 HH17 HH22	1. Civilizações Clássicas: Grécia Antiga e Helenística.
C2 C3 C5 C6 C7 C9	HH6 HH9 HH12 HH17 HH18 HH22	2. Civilizações Clássicas: Roma Antiga.
C2 C3 C7 C9	HH6 HH9 HH18 HH22	3. Mundo Medieval (Alta Idade Média).
Carqa-horária aproximada do trimestre: 28 h/a		

PSD – História – 1º ano EM



Figura 12. PSD de 2020 a 2022

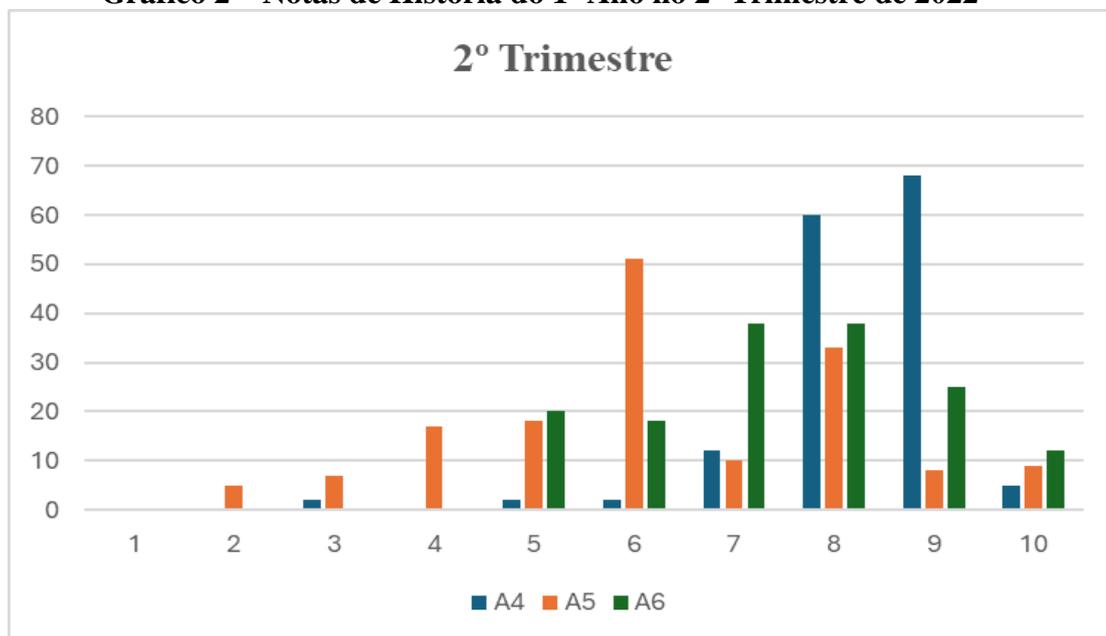
História – 1º ANO EM

Sequências Didáticas			
Número	Trimestre	Semana	Assunto
01	1º	1 a 5	Civilizações clássicas: Grécia Antiga e Helenística
02	1º	6 a 10	Civilizações clássicas: Roma Antiga
03	1º	11 a 14	Mundo Medieval (Alta Idade Média)
04	2º	15 a 19	Mundo medieval (Baixa Idade Média)
05	2º	20 a 26	Construção do mundo moderno (XIV-XVII)
06	3º	27 a 30	Conquista e colonização das Américas
07	3º	31 a 40	Brasil Colonial: do século XVI até meados do século XVIII



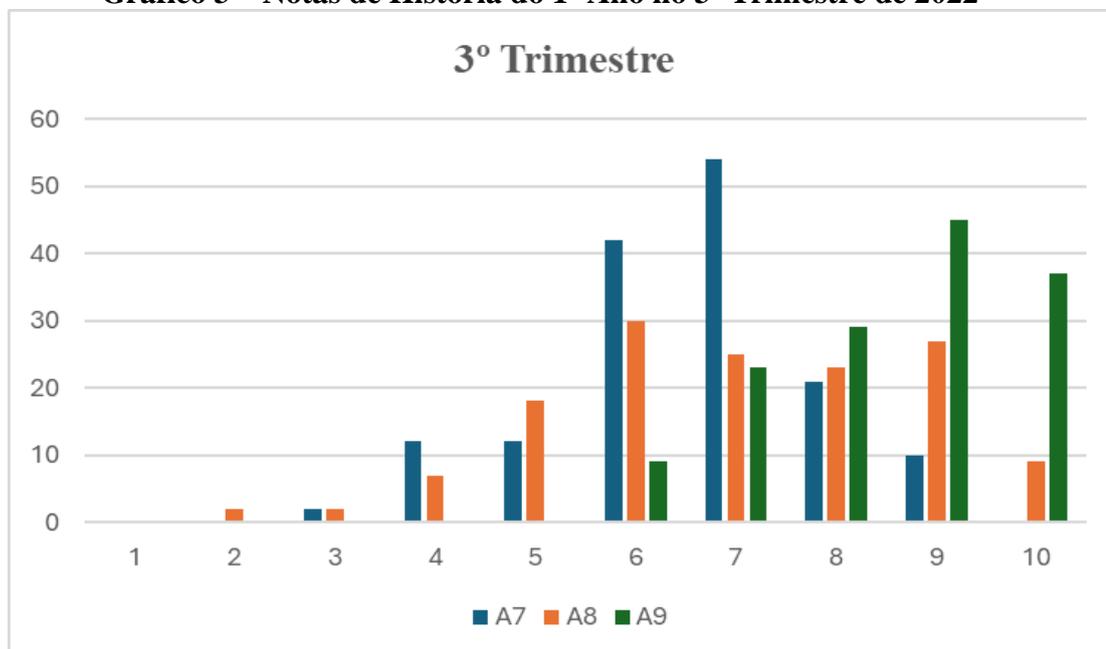
## ANEXO E

Gráfico 2 – Notas de História do 1º Ano no 2º Trimestre de 2022



(CMCG, 2022)

Gráfico 3 – Notas de História do 1º Ano no 3º Trimestre de 2022



(CMCG, 2022)

OBS: O 1º trimestre iniciou com 151 alunos no 1º Ano, mas ao longo do ano letivo 08 alunos pediram transferência do CMCG para outras escolas de Campo Grande.