

# Mídias Digitais e Ensino de História: reflexões a partir de um projeto do PIBID no Mato Grosso do Sul (2020-2022)

*Digital Media and History Teaching: Reflections from  
a PIBID Project in Mato Grosso do Sul (2020-2022)*

Aline Vanessa Locastre\*

Carlos Monteiro Alves\*\*

Fabiana dos Santos\*\*\*

---

## RESUMO

Nossa discussão apresenta o relato de experiência sobre o ensino de História e as mídias digitais que ocorreu no programa de PIBID em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), durante o período de Ensino Remoto Emergencial. A partir da produção de jogos digitais com a temática indígena, os bolsistas, que em sua maioria são das etnias Kaiowá e Guarani, uniram a tecnologia disponível em soluções da Google para realizar a interação com os estudantes da educação básica das escolas envolvidas no projeto. Por meio de uma análise bibliográfica e documental, nossa discussão assenta-se sobre os dados da desigualdade de acesso às mídias digitais e à internet no Brasil e posteriormente sobre a nossa experiência, que traz à tona a formação de

## ABSTRACT

Our discussion presents the experience report on the History teaching and digital media that took place in the History PIBID program at the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), during the period of Emergency Remote Teaching. From the production of Indigenous-themed digital games, the scholarship holders, who are mostly from the Kaiowá and Guarani ethnic groups, combined the technology available in Google solutions to interact with elementary education students from the schools participating in the project. Through a bibliographic and documental analysis, our discussion is based on some data on the inequality of access to digital media and the internet in Brazil and, later on, on our experience that brings to light teacher education and

---

\* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Amambai, MS. [aline.locastre@uems.br](mailto:aline.locastre@uems.br) <<https://orcid.org/0000-0001-7575-012X>>

\*\* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Amambai, MS. [carlos586270@yahoo.com.br](mailto:carlos586270@yahoo.com.br) <<https://orcid.org/0000-0003-3309-0412>>

\*\*\* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Amambai, MS. [fabianamarsaro@hotmail.com](mailto:fabianamarsaro@hotmail.com) <<https://orcid.org/0000-0001-8073-1548>>

professores e o ensino de História diante de novos desafios, tecnologias e metodologias.

Palavras-chave: Mídias digitais; Ensino Remoto Emergencial; PIBID; Ensino de História; Gamificação.

the History teaching in the face of new challenges, technologies and methodologies.

Keywords: Digital Media; Emergency Remote Teaching; PIBID; History Teaching; Gamification.

Desde que os computadores de mesa, *smartphones* e a banda larga fixa e móvel foram, paulatinamente, se popularizando, nos entusiasmos com dados absolutos que cada vez mais apontavam para uma quantidade de aparelhos muito próximos (ou até mesmo superiores) aos da população brasileira. Na última mensuração do Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da FGV (31ª Pesquisa Anual do FGVcia, de 2020), por exemplo, a manchete que muitos jornais do país destacaram foi a que dizia que o Brasil possuía mais de 424 milhões de aparelhos digitais, se considerarmos os computadores de mesa, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*. Dados lidos isoladamente, no entanto, podem nos trazer percepções muito limitadas sobre a realidade digital no país.

As desigualdades sociais e econômicas não apenas inviabilizam que muitos brasileiros não possuam alimentação, saúde ou moradia. Tais desigualdades, do mesmo modo, se refletem no acesso e na utilização das ferramentas digitais. O Ensino Remoto – modalidade emergencial de ensino adotada por escolas e universidades do país para estabelecer os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 – trouxe à tona essa realidade. Formulado em um cenário de distanciamento social, as interações discentes e docentes ocorreram por vias digitais ou por materiais didáticos impressos. Estes últimos foram uma solução encontrada justamente pela ausência de aparelhos e/ou de conexão. Estudantes de baixa renda, moradores de zonas rurais, quilombolas, negros e indígenas, especialmente, foram muito afetados por essas interações que, inicialmente, seriam totalmente realizadas via mídias digitais.

A ausência de um plano nacional de contingenciamento voltado para a educação resultou em uma modalidade organizada às pressas, em que a metodologia do Ensino a Distância não pôde suprir as especificidades surgidas. A formação docente insuficiente para lidar com as tecnologias digitais, associada ao contexto conturbado que a pandemia da Covid-19 trouxe (este artigo

está sendo escrito nos últimos meses de 2021, quando mais de 600 mil brasileiros morreram em decorrência da doença no país), também podem ser considerados como fatores elementares para os problemas enfrentados nos quase dois anos de Ensino Remoto. Escolas e universidades, a partir da infraestrutura física e propostas curriculares, podem ser espaços de conectividade de estudantes vulneráveis socioeconomicamente, uma vez que, a eles, pode-se oferecer condições reais de compreensão e inserção da (e na) cultura digital em sua formação acadêmica.

Abordaremos neste artigo, a partir de uma análise bibliográfica e documental, uma experiência ocorrida no subprojeto em História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade de Amambai/MS. A produção coletiva dos bolsistas de jogos digitais – projeto desenvolvido remotamente – visou trabalhar, com os alunos da escola básica, conteúdos voltados à temática indígena. Os caminhos para se concretizar o projeto passaram por inúmeras dificuldades, especialmente pelo inaccessibilidade às tecnologias digitais, tanto por parte dos graduandos, quanto dos estudantes do Ensino Fundamental II. Assim, inicialmente, nossa discussão assenta-se sobre alguns dados da desigualdade de acesso no Brasil e posteriormente sobre nossa experiência que traz à tona a formação de professores no contexto da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

## ESCOLAS E UNIVERSIDADES COMO AMBIENTES DE CONECTIVIDADE

Desde o início do ERE, os relatos docentes e discentes foram bastante negativos em relação ao acesso às tecnologias digitais. Em conversas com colegas do ensino superior e básico, em reportagens na TV ou jornais escritos, por meio de notas de sindicatos ou de organizações civis, temos lido, de modo recorrente, que a realidade das interações virtuais voltadas ao ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 tem se deslocado entre o inaccessibilidade a aparelhos digitais e internet e a utilização de ferramentas obsoletas e conexões de banda larga móvel (3G e 4G), lentas e limitadas. Tais relatos estão em sintonia com as pesquisas estatísticas dos últimos anos, realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC-BR.

Os recentes resultados trazidos pela CETIC-BR (NICBR, 2021) – com uma metodologia adaptada para o período de pandemia – trouxe dados sobre a transformação e o acesso às mídias digitais. Embora sejam números em ascensão, que salientam mais domicílios conectados se comparados ao uso individual da rede, ou do acesso à banda larga fixa presente em lares das Classes C e D, os dados são preocupantes se considerarmos o inaccessível. A porcentagem dos domicílios que possuem computadores (sejam eles *tablets*, *desktops* ou *notebooks*) chega a 45%. Houve um crescimento dessas ferramentas, contrariando os números decrescentes dos anos anteriores (dados apontados pelas pesquisas do CETIC, ou mesmo do PNAD-Contínua de 2019). Podemos inferir que o distanciamento social, o trabalho no formato *home office* e o Ensino Remoto podem ter sido alguns dos principais fatores para que essa crescente ocorresse. Entretanto, quando comparamos o acesso a esses equipamentos nas Zonas Urbana e Rural, os números não são tão promissores como gostaríamos: 50% dos lares urbanos possuem computadores, contra 17% de lares rurais.

Assim, algumas considerações iniciais sobre o papel que os espaços físicos da escola e da universidade possuem para a inserção dos estudantes no mundo digital e sobre a urgência em pensar currículos que tenham o letramento digital como foco, mostram-se necessárias. Se a conexão domiciliar ainda é restrita, especialmente entre as classes econômicas mais vulneráveis e, se as ferramentas digitais têm sido imprescindíveis para a viabilidade de fluxos comunicacionais, econômicos, culturais, políticos e até educacionais, o conhecimento sobre suas estruturas, usos e impactos são cruciais para crianças, jovens e adultos. O *letramento digital*, ou seja, a capacidade para “ler” o que se visualiza no computador e na internet, bem como a possibilidade de “escrever” conteúdos de modo crítico e ético no mundo digital, tem se tornado uma pauta muito discutida entre pensadores da educação. Para Freitas (2010, p. 337), tais tecnologias “são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita”, requerendo um letramento que estimule a compreensão dos aspectos “multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos” da linguagem digital.

Entre as demandas escolares da “Era Digital”, ganham destaque as pesquisas que necessitam de uma consulta rápida na internet para o dever de casa; redes sociais para contatar colegas e professores da escola ou da universi-

dade; ambientes virtuais de aprendizagem que hospedam materiais didáticos ou disciplinas EAD; e-mails para contatos institucionais; sistemas para gerir notas, matrículas, presenças ou espaços para hospedar textos de aulas em “nuvens”. Entretanto, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), de 2019, o uso massivo da internet entre os brasileiros tem como principal finalidade o envio e recebimento de mensagens (texto, voz ou imagem). Entre os estudantes, há uma prevalência da utilização da internet para se comunicar via mensagens de texto e voz (93,6%), chamadas de vídeos e voz (90,4%), acessar vídeos (94,6%) e em menor número, acessar e-mail (61,3%) (BRASIL, 2019).

A utilização voltada a uma comunicação via aplicativos não representa, automaticamente, um uso adequado, complexo e consciente desses recursos. A interface de redes sociais, sites ou aplicativos, como o WhatsApp, Instagram, extensões da Google e afins, são formatados para serem fáceis de explorar, não exigindo um conhecimento sobre as suas construções algorítmicas ou sobre a finalidade da extração de metadados gerados pelos usuários (ZUBOFF, 2018). O mesmo padrão cognitivo e sensorial da linguagem digital, como apontou Marilena Chauí (2018), torna mensagens e conteúdo indistinguíveis, fazendo com que opinião e informação, conhecimento científico, entretenimento e notícias, adquiram o mesmo formato visual, diluindo-os a ponto de torná-los equivalentes ao usuário. Aliás, o próprio termo “usuário” já denota o papel limitado que a maioria das pessoas consegue estabelecer com a internet: o de consumidores de recursos prontos. A falsa sensação de anonimato, de impunidade para atos de ódio virtual ou *cyberbullying*, a produção e veiculação massiva de *fake news* com implicações negacionistas, anticientíficas e antidemocráticas, sinalizam que uma educação voltada às mídias digitais e ao letramento digital é urgente.

Não se pode negar que tem sido feito um aceno à compreensão da Cultura Digital, recentemente, em dois documentos para a construção curricular do ensino básico e das licenciaturas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) apontam, em suas competências gerais, que uma formação crítica para compreender os impactos da Cultura Digital nos indivíduos, nas coletividades e, inclusive, para a utilização e criação das tecnologias digitais,<sup>1</sup> devem ser preocupações essenciais para a organização

curricular. No texto da BNC-Formação, de 2019, por exemplo, as tecnologias digitais não apenas são citadas como essenciais para o cotidiano escolar, mas também como ponto elementar para a formação inicial e continuada de professores:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019b)

Entretanto, como isso ocorrerá na prática? Máquinas obsoletas em muitas das instituições ou em número insuficiente para o acesso dos discentes e docentes são empecilhos concretos e sem grandes chances de modificação nos próximos anos, o que coloca em xeque o possível trabalho com as tecnologias digitais nas instituições de ensino. No mês de julho de 2021, o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) acionou o STF, por meio da Advocacia Geral da União (AGU), e pediu o veto da Lei 14.712/2021, que autorizaria o repasse de 3,5 bilhões de reais aos Estados e municípios para investirem em internet para fins educacionais. Amplamente repudiada por diversos parlamentares e especialmente pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (CARNEIRO, 2021), ações como essa ou como a emenda constitucional 95/2016 (conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos), que congela os investimentos da educação por 20 anos, impactam severamente os ensinos básico e superior do Brasil, tornando projetos voltados a um ensino mais equânime sonhos inatingíveis em um cenário de precariedade e desvalorização da carreira docente e de sucateamento da formação escolar e acadêmica.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

Selva Guimarães Fonseca (2003) já apontava, no início deste século, sobre o modo pouco criterioso com que informações de todos os tipos eram retiradas da internet para comporem as atividades escolares. Copiava-se de páginas aleatórias e não se estimulava uma visão crítica em relação ao conteúdo “pesquisado” pelos alunos. O preparo insuficiente ou o completo desconheci-

mento do mundo digital por parte de alguns professores, possivelmente, agregava um peso sobre essa utilização ineficaz das ferramentas digitais em sala de aula. Avançando algumas décadas, podemos considerar as preocupações de Fonseca ainda atuais, haja vista a ausência de *softwares* e *hardwares* em quantidade e qualidade suficiente para o uso discente e docente,<sup>2</sup> somada a lacunas na formação inicial e continuada visando a problematização das tecnologias e ensino.

Esforços têm sido feitos nesse sentido, no que tange aos currículos, para uma formação de docentes em História que esteja mais alinhada às questões que envolvem tecnologia e ensino. Disciplinas como “Informática aplicada à educação” (História/Licenciatura-UEMS), “Ensino de História e Novas Tecnologias” (História/Licenciatura-UFOB) ou “Educação e tecnologias” (História/Licenciatura-UFPR), têm integrado os programas de curso, seja como componentes obrigatórios ou eletivos. Anteriores à BNC-Formação, de 2019, que estabelece como uma das competências gerais para a formação de professores o domínio e a produção de tecnologias, tais componentes já sinalizavam que há alguns anos vem crescendo a compreensão de que o mundo digital e seus impactos devem ser discutidos nos currículos das licenciaturas.

No âmbito acadêmico, autores como André Chervel (1990), David Ausubel (1965), Maurice Tardif (2014), Lilian Bacich (2018), José Moran (2018), John Dewey (1959), Antoni Zabala (1998), Manuel Castells (1999), Circe Bitencourt (2004), Selva Guimarães Fonseca (2003) têm contribuído (direta ou indiretamente) para que a dimensão do digital seja foco de discussão, tanto nas escolas quanto nas universidades. Conceitos como cultura digital, cultura escolar, saberes docentes, metodologias ativas, aprendizagem ativa e aprendizagem significativa, nos direcionam a espaços formativos mais conectados às questões do mundo contemporâneo, de maior protagonismo de alunos e docentes, imbuídos de conhecimentos construídos a partir de suas experiências vividas e saberes escolares.

Considerando a pandemia da Covid-19 e seu alastramento veloz por todo o planeta, as novas práticas no meio escolar (desenvolvimento da atividade docente exclusivamente em *home office*; realização de projetos, aulas e reuniões por meio de videoconferências; promoção de encontros síncronos via aplicativos; e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem), mais do que nunca, exigiram o manejo das tecnologias para o ensino-aprendizagem. A “escola

do futuro”, ansiada por tantos e mencionada por António Nóvoa em *Professores: imagens do futuro presente*, em 2009, parecia chegar mais cedo do que se esperava. O modelo escolar tradicional - obsoleto, em crise e incapaz de se renovar<sup>3</sup> - finalmente teria sucumbido perante as possibilidades de comunicação propiciadas pelas tecnologias digitais?

Por meio das ferramentas digitais, pressupôs-se que o processo de ensino-aprendizagem continuaria a ocorrer durante a pandemia da Covid-19.<sup>4</sup> Porém, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado nas escolas e universidades do Brasil, enquanto modalidade de ensino que se prolongou mais do que o esperado e pela ausência de experiências progressas, tem sido (ainda) um grande desafio para todos. Na prática, o que se percebeu logo nas primeiras semanas foi que, além de ferramentas e conexão inacessíveis ou limitadas, metodologias também eram insuficientes. O Ensino a Distância (EAD), modalidade que mais se aproxima do ERE, não pôde fornecer um referencial sólido, passível de responder a todas as demandas surgidas. Secretarias de Educação, gestores escolares, professores e alunos, cada qual em suas funções, têm buscado alternativas que se adequem às suas expectativas e suas realidades.

No que diz respeito às ferramentas digitais voltadas a fins educativos, propícias a residir as atividades acadêmicas por meio de plataformas dinâmicas e de fácil acesso, diversas secretarias de ensino ou universidades públicas e privadas buscaram soluções tecnológicas de provedores como a Google e Microsoft para garantir o acesso às aulas remotas. Essas parcerias têm sido expressivas no Brasil e na América Latina. No ensino básico brasileiro, segundo dados do Instituto Alana, Educadigital e Intervezes, cerca de 85% das Secretarias de Educação adotaram plataformas digitais privadas, com liderança da Google em 60% dessas parcerias (VERNEK; MEIRA; GONSALES, 2020). Já no Ensino Superior, de acordo com o Observatório Educação Vigiada, que fez um mapeamento na porção sul do continente, das 448 instituições pesquisadas, 79% utilizaram as soluções da Google ou da Microsoft para gerenciamento de e-mails institucionais.

Diante de novas plataformas, aplicativos e canais de conectividade como as redes sociais, o Ensino Remoto tornou mais evidente a necessidade do uso de diferentes metodologias no ensino, especialmente aquelas centradas nas necessidades do estudante e que contemplassem sua individualidade, com vistas a uma aprendizagem ativa,<sup>5</sup> diante da ausência ou pouca interação com



os docentes. Estratégias que visam inserir os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem têm ganhado destaque nos últimos anos. Com a pandemia da Covid-19 e o distanciamento social requerido em ambientes de aglomeração, novos modos de ensinar e aprender foram necessários visando atrelar a tecnologia disponível nos lares de professores e alunos aos debates sobre como lidar com elas para produzir conhecimento escolar.

Salientamos neste artigo as metodologias que nortearam as atividades que adiante descreveremos. Buscamos, entre as Metodologias Ativas, didáticas que permitissem aos estudantes assumirem um papel mais central no processo de aprendizagem, ou seja, o de protagonistas de seu conhecimento, e que lhes permitisse mais autonomia, uma vez que o contato com o docente (tanto na universidade, quanto na escola) limitava-se a interações virtuais. Metodologias Ativas podem ser definidas como um conjunto de estratégias didáticas que fomentam a construção da aprendizagem a partir da postura ativa dos estudantes, em que o professor, enquanto mediador do processo, estimula a curiosidade, a liberdade e o afeto, então elementos basilares das propostas pedagógicas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Com abordagens que se diferenciam de modos comumente mais tradicionais em que a teoria é inicialmente trabalhada em sala de aula para depois se mensurar o aprendizado a partir da prática, com as Metodologias Ativas busca-se um envolvimento ativo e afetivo dos e das estudantes. Inverte-se a dinâmica ainda comum em escolas brasileiras e opta-se por iniciar um conteúdo a partir de situações-problema, questionamentos e conhecimento prévio, tornando mais orgânico o protagonismo dos estudantes ao lidar com conteúdos novos. Desfazer o senso comum, encaminhar as discussões a partir de conhecimentos solidamente viabilizados pelas ciências, ao mesmo tempo em que articula a outros saberes e práticas, são os desdobramentos propostos em um segundo momento. Para tanto, é necessário conhecer preferências, aptidões, dificuldades e planejar conjuntamente itinerários que deem condições para superar os desafios e explorar os diversos saberes que incorporam a cultura escolar. Os interesses dos alunos são essenciais. Diferentemente do ensino tradicional em que o professor ensina um conhecimento sempre pronto, o ensino ativo pressupõe a criação e a criatividade (BACICH; MORAN, 2018).

A recorrência a tais metodologias têm se mostrado uma estratégia viável para lidar com a tecnologia em sala de aula, especialmente em espaços cada vez

mais híbridos de ensino e aprendizagem. Repensar o conceito de currículo a partir de tais propostas requer que ele não esteja limitado à ideia de uma mera lista de conteúdos, mas que se vincule a escolhas metodológicas, linguagens, recursos, bem como a relações sociais e pedagógicas distintas. Assim, suscitando caminhos mais personalizados e autônomos para a construção do conhecimento escolar, metodologias ativas como: sala de aula invertida; aprendizagem por meio de problemas; gamificação; aprendizagem por meio de projetos, entre outras, têm sido adotadas como possibilidades metodológicas interessantes para a escola do século XXI (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Compreendemos o Ensino de História (e as Ciências Humanas de modo geral) e seu arcabouço teórico e metodológico como cruciais para a reflexão da sociedade que integramos, em que seu estudo acarreta em uma ação no presente, necessária para a formação da identidade do aluno (CERRI, 2009). Como outros saberes que chegam à escola, provenientes de tradição oral, família, discursos religiosos e do conhecimento científico, salientamos que as subjetividades do mundo digital também são passíveis de problematização dentro e fora das instituições escolares. As *Humanidades Digitais* têm avançado nesse campo, uma vez que entendem o uso de mídias digitais como ferramentas para o avanço de pesquisas, do exercício prático das humanidades, da mobilização da comunicação entre pares e com a comunidade, bem como no aceno a metodologias de ensino que ofereçam novos olhares sobre a educação do século XXI (ALVES, 2016; COHEN, 2011).

#### RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINAS DE JOGOS DIGITAIS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foi pioneira na política de cotas. Em 2003, 30% das vagas do processo seletivo foram distribuídas para estudantes negros e indígenas, sendo 20% destas para negros e 10% para indígenas, segundo consta nas Leis do Estado de Mato Grosso do Sul nº 2.589, de 26/12/2002, e nº 2.605, de 06/01/2003. No levantamento de 2020 da *Revista Quero Bolsa*, a UEMS se destaca nacionalmente pelo número de acadêmicos indígenas matriculados: obtém a melhor posição no ranking de universidades do Centro-Oeste e se coloca em 14º lugar no *ranking* nacional (FACINI, 2020). No curso de graduação em Licenciatura em História da universidade, o corpo discente é composto, segundo a autoavaliação do curso

de 2020, por aproximadamente 53% de alunos indígenas. Estes estudantes vivem em reservas da região de Amambai (cidade onde o curso de História está situado): Aldeias Amambai e Limão Verde (localizadas no município de Amambai), Aldeias Sassoró e Jaguapiré (localizadas no município de Tacuru) e Aldeia Takuapery (localizada no município de Coronel Sapucaia).

Projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) têm sido muito importantes para a permanência de estudantes na universidade. A evasão no ensino superior, realidade significativa nas licenciaturas no país, especialmente durante o Ensino Remoto, tem atingido os graduandos indígenas, que, pelo pouco acesso às tecnologias digitais, acabam desistindo do curso ao qual estão matriculados. O PIBID, desse modo, ao estimular o vínculo entre os bolsistas, destes com os docentes do curso de graduação e com a comunidade escolar integrante do projeto, tende a servir de estímulo para a permanência na graduação. Entretanto, a bolsa de estudos, fornecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por não ter sido reajustada desde 2010, não permite aos graduandos uma dedicação exclusiva ao projeto e ao curso.

Os desafios para se trabalhar com esse subprojeto do PIBID entre um público majoritariamente indígena (dos dezesseis bolsistas, onze são das etnias Kaiowá e Guarani), foram sentidos desde o período de inscrição para o edital CAPES n.º 02/2020, de 06 de janeiro de 2020. Diversos alunos que pleitearam as vagas contaram com a colaboração dos professores supervisores e da coordenação de área para efetivarem suas inscrições, que exigia o preenchimento de um formulário *online*, associado a uma cópia do currículo na Plataforma Educação Básica (antiga Plataforma Freire) e do histórico escolar em formato PDF. Essas ações, a princípio de simples execução, tornaram-se tarefas difíceis quando realizadas apenas em *smartphones*, com acesso a uma internet lenta e com poucos dados móveis disponíveis para *download*.<sup>6</sup>

O programa de trabalho do subprojeto em História do PIBID da UEMS, edital CAPES n.º 02/2020, de 06 de janeiro de 2020, tem sido realizado integralmente na modalidade remota. Para adaptar as atividades aos diversos atores envolvidos, frentes de trabalho têm sido estruturadas de modo a permitir atividades síncronas, assíncronas ou sem nenhuma conexão com a internet. Aqui pontuamos que o inaccess não se restringe aos graduandos indígenas, mas se estende aos demais estudantes da educação básica e ensino superior da

cidade de Amambai. Para atender à demanda dos discentes da região, a produção e distribuição de material didático impresso tem sido uma estratégia muito recorrida durante o ERE. No PIBID, temos produzido esse tipo de material e enviado aos estudantes junto com as demais atividades da disciplina de História.

A execução das tarefas tem ocorrido de modo colaborativo, ou seja, cada bolsista cumpre uma função que abrange seu maior domínio e possibilidade de execução. Na criação do *e-book* de palavras cruzadas, por exemplo, direcionadas ao sexto ano do Ensino Fundamental II, as tarefas de pesquisa, formação, ilustrações e tradução dos textos para o Guarani foram distribuídas considerando a habilidade, a conexão e o acesso a computadores de cada bolsista. Também foram produzidos materiais audiovisuais para serem transmitidos via grupos de WhatsApp, como o “Dicionário Falado Português Kaiowá”. Por meio de uma animação bilíngue de um minuto, produzida e narrada pelos bolsistas, o significado de palavras em Kaiowá foram compartilhadas nas redes sociais dos estudantes da rede básica.

O Google Meet e a plataforma Youtube também têm sido utilizadas para ampliar nossa conectividade, tanto síncronas, como assíncronas. Encontros de formação, *lives*, produção de materiais didáticos e oficinas, viabilizam o debate sobre a cultura escolar, a rotina docente, o planejamento de aulas, a Base Nacional Comum Curricular, bem como a reflexão sobre metodologias de ensino capazes de explorar o potencial das tecnologias digitais em sala de aula. Mesmo que não sejam suficientes, buscamos continuamente alternativas para estimular a interação entre os bolsistas, supervisores e os estudantes da rede básica.

Partindo da perspectiva de trabalho colaborativo, considerando o restrito acesso a ferramentas digitais e internet de qualidade e valendo-se de metodologias ativas, uma das atividades que destacamos nas próximas páginas foi a dos *jogos digitais*, criados com o objetivo de trabalhar com a cultura e história indígena da região. A ideia foi desenvolver atividades que aliassem tecnologias a uma aprendizagem ativa, em que os estudantes da Escola Estadual Vespasiano Martins e da Escola Municipal Julio Manvailier,<sup>7</sup> ambas situadas na zona urbana da cidade de Amambai/MS, fossem considerados a partir de suas especificidades.

Guiar-se pela metodologia ativa da *gamificação* é, na prática, tentar conciliar dois aspectos: o didático, que incorpora a apresentação de conteúdo, re-

visão ou avaliação, e o aspecto lúdico, visando o envolvimento dos alunos. Para isso, incorporar nas atividades didáticas elementos dos jogos, como os desafios individuais ou em grupo, estimulando a interação entre eles, pode agregar ao conteúdo o prazer propiciado pelo jogo. Essa proposta, em um contexto de educação remota, foi um desafio voltado à estimular, por meio das mídias digitais, práticas de ensino dinâmicas e colaborativas (ALVES, 2015; MORAN, 2019; PEREIRA; GIACOMONI, 2018; TANZI NETO, 2014).

O projeto de oficinas, intitulado “Aprender história indígena com jogos digitais”, pressupôs a criação de dois jogos em ferramentas participativas (*Jamboard* e *Flippity*, ambas da Google), para que posteriormente eles fossem apresentados em turmas de Ensino Fundamental II das escolas participantes do projeto e jogados com os alunos de modo síncrono. Para o seu desenvolvimento, levando em consideração todas as dificuldades de nossos graduandos/bolsistas sobre o manejo das tecnologias – especialmente dessas ferramentas específicas –, foram previstos alguns encontros voltados à capacitação em *jogos digitais*. Nessa etapa, os professores supervisores, coordenação e um especialista em Ciências da Computação estiveram à frente de atividades que exploraram as possibilidades de tais ferramentas, bem como do embasamento teórico-metodológico para o trabalho do Ensino de História e dos Jogos digitais.

O primeiro jogo foi desenvolvido por um grupo de oito pibidianos e teve como tema o *Guaxiré* (dança tradicional Kaiowá). Construído na plataforma *Flippity*, foi projetado um tabuleiro com perguntas para os jogadores e informações durante a trilha, que não apenas exploraram os significados da dança, mas também as culturas Kaiowá e Guarani, de modo geral. O jogo foi criado e desenvolvido pensando na aplicação para os alunos dos sextos anos da Escola Municipal Julio Manvailier. O *Flippity*, por ser uma extensão da Google, é construído por meio do Google Planilhas, que após a sua edição (Figura 1), pode ser acessado por todos que tiverem o *link* ou que tenham sido adicionados por meio de e-mail pessoal como editor do formulário digital. Esse recurso permite um fácil manuseio em qualquer dispositivo, inclusive o *smartphone*, ferramenta digital mais comum nos lares brasileiros, como afirma a pesquisa do CETIC-BR/2021.

O processo de criação do jogo envolveu de modo diferente cada bolsista. Os alunos que tinham computadores em suas residências se reuniram com a coordenação de área do PIBID História para aprender sobre a produção das

planilhas e a montagem da trilha no *Flippity*. Os estudantes que não possuíam acesso à internet, ou de modo muito restrito por aplicativos como o WhatsApp, contribuíram com o conteúdo disponível nas caixas de informação do jogo. Especialmente, os alunos indígenas puderam oferecer saberes de sua comunidade sobre a dança Guaxiré e subsidiar os demais criadores do jogo. A jogabilidade e a checagem das informações contidas na trilha foram revisadas por um terceiro grupo de bolsistas, que acessaram a internet exclusivamente pelo celular.

Figura 1 – Jogo de tabuleiro produzido no Flippity.



Fonte: [https://www.flippity.net/bg.php?k=1BYsGtwCsho7tXIT\\_zdI8Zgs3affm52UEzOyJWPVt\\_SU](https://www.flippity.net/bg.php?k=1BYsGtwCsho7tXIT_zdI8Zgs3affm52UEzOyJWPVt_SU). Acesso em: 20 nov. 2021.

O segundo jogo, também de tabuleiro, explorou outro recurso Google, o *Jamboard*, um quadro digital que permite que diversas pessoas interajam simultaneamente na tela. O tabuleiro teve como gênero principal a aventura e foi produzido para os alunos dos oitavos anos do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Vespasiano Martins. As informações obtidas sobre o papel da fogueira e de sua simbologia entre esses povos (Figura 2), foram baseadas nas memórias dos próprios bolsistas Kaiowá e Guarani, que pela pouca possibilidade de conexão síncrona devido ao sinal de internet insuficiente nas aldeias, auxiliaram a partir de seus relatos na construção desse jogo. Cabe ressaltar





riam projetados na tela do computador e os participantes interagiriam enquanto jogavam. A cada novo movimento, ou nova informação contida na trilha, aspectos das culturas Kaiowá e Guarani, seriam discutidas com os estudantes dos sextos e oitavos anos, considerando assim, o protagonismo, a dinamicidade e a postura ativa dos estudantes durante a atividade. Porém, com o retorno da rede básica do estado de Mato Grosso do Sul na modalidade nomeada como *híbrida*,<sup>10</sup> as oficinas foram replanejadas. A sala virtual via Google Meet se manteria, uma vez que os pibidianos ainda permaneciam em ensino remoto na universidade, bem como parte dos estudantes da rede básica. Por meio de um *datashow*, o encontro seria projetado na sala de aula física, para que os estudantes que retornaram presencialmente, juntamente com o professor da turma, pudessem participar.

Embora o percentual de escolas no município de Amambai/MS conste no Censo Escolar de 2020 com um índice de conexão da rede banda larga entre 90,1% a 95%, a qualidade dessa conexão foi insuficiente para realizar as oficinas do modo como foram propostas. Na Escola Estadual Vespasiano Martins, a atividade foi desenvolvida em duas aulas. Porém, a conexão limitada e a ausência de computadores mais velozes não permitiu que o planejamento da atividade fosse cumprido satisfatoriamente. Com a câmera da sala de aula física desligada (para evitar que o áudio e a imagem ficassem congelados), os pibidianos e demais estudantes que acompanhavam a atividade de casa, não conseguiram se ver ou se comunicar com facilidade, exigindo do professor supervisor uma mediação além do planejado. Na Escola Municipal Julio Manvailer, a oficina não pode ocorrer, pois o acesso à internet e aos equipamentos de projeção não comportaram a atividade durante o teste realizado, dias antes. Dessa forma, a oficina foi aplicada de forma assíncrona, por meio do *link* do jogo e de um vídeo tutorial gravado pelos pibidianos, que foram compartilhados nas redes sociais para os estudantes.

Apesar de o planejamento das oficinas ter considerado os mencionados “dados do inaccess”, abordados inicialmente neste artigo, nutriu-se uma expectativa de que uma melhor comunicação entre pibidianos e estudantes da rede básica ocorreria. Essas oficinas refletem uma realidade das escolas públicas brasileiras que acabam despercebidas em leituras meramente estatísticas. A experiência do ensino remoto trouxe à tona uma compreensão de que a escola precisa estar em sintonia com algumas transformações relacionadas às



mídias digitais, entretanto, é necessário que tais ambientes formativos possibilitem o desenvolvimento e aplicação dessas atividades. Ainda há um caminho longo a ser percorrido, visto de maneira significativa, diante dos desafios impostos à educação brasileira a partir da pandemia da Covid-19 e da modalidade emergencial de ensino remoto. Políticas públicas que viabilizem às escolas e universidades meios para tornarem-se espaços de conectividade e reflexão sobre os impactos das tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade são urgentes.

## CONCLUSÃO

Pensar em uma formação que vise a produção de conhecimento escolar, posicionamento ético e responsivo diante de uma cultura digital que se faz presente de modo significativo nas escolas brasileiras deste século, exige um olhar sobre a metodologia empregada, a formação continuada e sobre as novas posturas que todos os sujeitos que estão envolvidos na comunidade escolar têm adotado na relação estabelecida com a Cultura Digital. Uma vez que, por meio das mídias digitais, todos (desde que conectados) podem se tornar leitores e produtores de conteúdos, torna-se urgente um letramento digital para lidar com o fluxo de informação recebido e disseminado. O estudante, além de habilidade para construir conhecimento histórico utilizando plataformas, fontes, arquivos, jogos digitais, precisa compreender as dimensões da responsabilidade e da ética que o mundo virtual requer, pois o manuseio técnico dessas plataformas e ferramentas não nos torna conhecedores do modo como esses códigos operam e muito menos nos torna aptos a produzi-los.

No que diz respeito ao trabalho efetivo com as tecnologias digitais, os colégios e universidades brasileiras são espaços cruciais para o acesso e a utilização desses recursos. Seja no manejo das ferramentas, ou acesso à internet, o que o Ensino Remoto trouxe à tona foi a importância desses espaços para os estudantes em todas as etapas de formação. Discentes indígenas, quilombolas, de periferias, de baixa renda não puderam realizar suas atividades escolares durante todo o tempo de permanência do Ensino Remoto, uma vez que seus lares não possuem mídias digitais suficientes para possibilitar que os processos de ensino e aprendizagem ocorressem à distância. Somamos as dificuldades financeiras que muitos filhos ou chefes de família tiveram, conciliando o

trabalho aos estudos, ou aos afazeres domésticos e a ausência ou insuficiência das conexões dos estudantes que residem em zonas rurais, onde, como apontamos nos dados do CETIC-BR de 2020, é muito restrita e inadequada para as aulas.

Destacamos dois pontos que o Ensino Remoto trouxe ao debate público atual: o primeiro diz respeito à desigualdade de acesso que grande parte da população brasileira tem em relação às mídias digitais. A segunda questiona a urgência em se debater e buscar novas metodologias para que sejam passíveis de atrelar tecnologia e ensino-aprendizagem. Embora tais apontamentos não tenham sido exclusivamente fomentados pelo ERE, uma vez que diversos estudiosos já vinham se debruçando sobre tais assuntos, essa nova modalidade mostrou o quão urgente é esse debate nas escolas e universidades, bem como na viabilização de políticas públicas voltadas à redução de desigualdade de conexão (que refletem o abismo social e econômico brasileiro).

O projeto que envolveu a criação e a aplicação de jogos *online* para estudantes dos sextos e nonos anos do Ensino Fundamental II, por bolsistas do PIBID História UEMS, refletiu a fragilidade que mediações voltadas ao ensino-aprendizagem via mídias digitais possui no país. Uma formação inicial que não contempla componentes curriculares sobre o tema, a uma prática docente que não pode se valer de cursos de capacitação adequados às demandas cotidianas, aos obsoletos e inadequados aparelhos, bem como conexões lentas e restritas aos alunos, dificultam quaisquer projetos ou mudanças metodológicas que venham a ser planejadas pelos docentes. Embora documentos como BNCC ou a BNC-Formação estabeleçam que a compreensão da cultura digital, a produção e o manejo de tecnologias digitais sejam competências gerais da educação básica e da formação de professores, há muito o que avançar para que isso ocorra, seja na ampliação dessas discussões na universidade, por meio de ensino e pesquisa, seja em tornar esses espaços formativos em ambientes efetivos de conectividade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel. As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo acadêmico: dos exemplos internacionais ao caso português. *Ler História*, 69, 2016, 91-103.

- ALVES, Flora. *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo do conceito à prática*. 2ª edição. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- AUSUBEL, D. A cognitive structure view of word and concept meaning. In: R.C. Anderson e D. Ausubel. *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA; MEZACASA; FAGUNDES. A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas. *Tellus*, ano 18, n. 37, set./dez. 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 mar. 2021.
- BRASIL. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios Contínua. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 15 out. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 out. 2021.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CARNEIRO, Luiz. UNE pede ingresso em ação contra lei que previu R\$ 3,5 bi para internet de aluno. *Jota*, 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/stf/do-supremo/une-pede-ingresso-em-acao-contra-lei-que-previu-r-35-bi-para-internet-de-aluno-14072021>. Acesso em: 30 out. 2021.
- CERRI, Luiz Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*, Ano X, n. 20, p. 149-154, 2009.

- COHEN, Dan. Defining Digital Humanities, Briefly. Disponível em: <http://dancohen.org/2011/03/09/defining-digital-humanities-briefly/>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- CHAMORRO; COMBRÉS (orgs). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2015.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3a . ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.
- FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizado*. Campinas: Papirus, 2003.
- MORAN, José. *Metodologias Ativas de Bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.BR). [ed.]. *TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19 - Metodologia Adaptada)*. São Paulo: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 15 out. 2021.
- OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO VIGIADA. Mapeamento América do Sul. S/d. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/mapeamento/americanosul/>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcelo Paniz (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora UFRS, 2018.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TANZI NETO, A. *Design de ambientes virtuais de aprendizagem e as contribuições da pedagogia dos multiletramentos, dos estudos bakhtinianos e de remediação*. 2014. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- VERNEK; MEIRA; GONSALES. A escola no mundo digital: dados e direitos dos estudantes. *Carta Capital*. 2020 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-escola-no-mundo-digital-dados-e-direitos-de-estudantes/>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar* – tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUBOFF, Shoshana. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda et al. (org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo: Boitempo, 2018.

## NOTAS

<sup>1</sup> “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018).

<sup>2</sup> Os dados recentes do Censo Escolar (2020), apontam para a insuficiência dos recursos digitais nas escolas do Brasil. A rede federal e a privada, são as que mais possuem ferramentas digitais para docentes e discentes, bem como conexão à rede banda larga. No entanto, escolas estaduais e especialmente, as municipais, são as menos assistidas desses recursos. A nível de Ensino Fundamental por exemplo, enquanto colégios federais possuem 84,8% de internet voltada ao ensino aprendizagem, a rede privada possui 65,3%, contra 71,5% da rede estadual e 33,7% da municipal. Computadores de mesa ou portáteis para os alunos possuem porcentagens próximas às acima citadas, permitindo que apenas 38,3% da rede municipal tenha tal acesso, se comparado aos 76,7% da estadual, 91,3% da federal e 65,5% da privada. Tablets, lousa digital e computadores portáteis estão presentes em um número menor de instituições. A pesquisa não considera se tais ferramentas possuem condições suficientes para uso de programas e aplicativos mais modernos, ou mesmo não considera as condições físicas das máquinas ou a velocidade da conexão (BRASIL, 2020).

<sup>3</sup> Em um trabalho sobre as perspectivas de futuro a partir da docência, o português António Nóvoa, em 2009, apontou que a emergência de variadas formas de navegação e da velocidade no processamento da informação, eram apontadas por estudiosos como elementos que punham a modelo escolar tradicional em crise. Estaríamos diante de um ensino obsoleto e incapaz de se renovar, ao qual inviabilizava uma escola do futuro. Seriam as tecnologias promotoras de uma individualização do ensino, com centros de aprendizagem funcionando 24 horas por dia, com professores acessados à distância e com salas de aula dentro de computadores nas décadas seguintes. Ferramentas interativas de aprendizagem tornariam esses avanços possíveis (NÓVOA, 2009).

<sup>4</sup> O Ensino Remoto ainda permanece na maioria das universidades do país até o presente momento (Novembro de 2021). As escolas de educação básica tem retornado por decretos estaduais, embora não sejam todos os Estados que tenham exigido o retorno 100% presencial devido ao aumento ou manutenção do número de casos de COVID19.

<sup>5</sup> A ênfase em um ensino baseado em uma postura mais ativa do estudante não é uma perspectiva recente na educação brasileira. Desde as inspirações de *John Dewey* (1859-1952), onde uma Escola Nova para o país foi pensada, até Paulo Freire (1921-1997), que vem

sendo defendida uma educação que esteja assentada nas indagações e protagonismo dos alunos diante de conteúdos que façam sentido às suas expectativas e questionamentos.

<sup>6</sup> A bolsa do projeto, em tempos de ERE, também foi considerada pelos graduandos como uma via para aquisição de materiais para os estudos, como aparelhos digitais ou mesmo a contratação de planos de internet móvel. Somada ao auxílio para Acesso Emergencial à Internet, propiciado a partir da Resolução COUNI-UEMS nº 572 de 20 de agosto de 2020, alguns estudantes indígenas puderam, mesmo que de modo limitado, acessar a internet e realizar atividades no curso e no Pibid.

<sup>7</sup> Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico remoto no Ensino Básico de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação, iniciou uma parceria com a *Google for Education*, que trouxe a professores e alunos ferramentas digitais como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. A primeira consiste em uma plataforma digital de disponibilização de conteúdos, atividades e avaliações e a segunda é destinada a videoconferências. Também foi realizada uma parceria com a *Microsoft Team* para, igualmente, oferecer um conjunto de soluções que permitissem a continuidade das aulas com segurança sanitária. Seguindo os mesmos protocolos sanitários das demais instituições de ensino público ou privadas no país, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) também aderiu à modalidade remota de ensino, orientando-se a partir dos decretos federais, estaduais e portarias específicas.

<sup>8</sup> A realização de assembleias, o *Aty Guasu*, refere-se a reuniões políticas que tem como objetivo buscar soluções coletivas para problemas distintos por meio de cantos, rezas e debates entre os povos Kaiowá e Guarani.

<sup>9</sup> “Os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, segundo o censo do IBGE de 2010, são a segunda etnia indígena mais numerosa do país, com 43.400 indivíduos, dos quais 35.300 vivem em terras indígenas e 8.100 fora delas. A maior parte dessa população, mais de 30 mil, reside nas oito reservas demarcadas de 1915 a 1928 — Amambai, Caarapó, Dourados, Limão Verde, Pirajuy, Porto Lindo, Sassoro e Takuapiry — que totalizam aproximadamente 18 mil hectares”. In: (CHAMORRO; COMBRÉS, 2015, p. 307).

<sup>10</sup> O Ensino Híbrido, para os pesquisadores da área, não se define apenas pelo mix presencial e online. Mas também abarca a flexibilidade de metodologias personalizadas e ativas, bem como mudanças curriculares e horários alternativos. Assim, tal conceito não necessariamente se relaciona ao retorno proposto pela Secretaria de Educação de alguns estados, entre eles o de Mato Grosso do Sul, que propôs um retorno híbrido baseado na alternância de grupos, mas não em uma mudança metodológica e/ou curricular (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Artigo submetido em 10 de março de 2022.

Aprovado em 24 de novembro de 2022.

