



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**ENILDA ALVES BRASILIANO**

**NARRATIVAS EM CONFRONTO: ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA  
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 A PARTIR DO OLHAR DOCENTE EM  
AROEIRAS/PB**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2023**

ENILDA ALVES BRASILIANO

**NARRATIVAS EM CONFRONTO: ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA  
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 A PARTIR DO OLHAR DOCENTE EM  
AROEIRAS/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História.

**Área de concentração:** Ensino de História.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Noemia Dayana de Oliveira

**CAMPINA GRANDE - PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B823n Brasiliano, Enilda Alves.

Narrativas em confronto [manuscrito] : análise do ensino de história durante a pandemia de Covid-19 a partir do olhar docente em Aroeiras/PB / Enilda Alves Brasiliano. - 2023.

63 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Noemia Dayana de Oliveira, Departamento de História - CEDUC. "

1. Ensino de história. 2. Pandemia Covid-19. 3. Aroeiras - Paraíba. I. Título

21. ed. CDD 372.89

ENILDA ALVES BRASILIANO

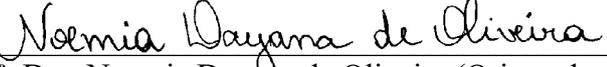
NARRATIVAS EM CONFRONTO: ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A  
PANDEMIA DE COVID-19 A PARTIR DO OLHAR DOCENTE EM AROEIRAS/PB

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)  
apresentado ao Departamento do Curso de  
Licenciatura Plena em História da  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciada em História.

Área de concentração: História.

Aprovada em: 30/11/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Noemia Dayana de Oliveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof.<sup>a</sup>. Me. Josilene Pereira Pacheco (Membro Interno)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Me. João Marcos de Souza Rodrigues (Membro Externo)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ser a minha base e me conceder forças todos os dias, para lutar pelos meus objetivos.

À minha orientadora Noemia, pela sua dedicação e paciência no processo de construção deste trabalho.

Aos meus pais, pelo constante apoio ao longo de toda essa jornada, repleta de desafios superados.

Aos meus familiares e amigos, que me motivaram a ingressar e concluir o ensino superior.

Ao meu avô paterno Manuel Brasileiro (*in memoriam*), que apesar de não estar presente conosco, sempre me incentivou, desde o início, a trilhar esse caminho educacional e a nunca desistir dos meus sonhos, logo por estar presente em meus pensamentos.

Aos professores do Curso de História, que, por meio das disciplinas e debates, contribuíram para a minha plena formação acadêmica.

Ao Departamento e à Coordenação de História da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos docentes da minha cidade, pela gentileza em aceitar participar do questionário aplicado, trazendo suas, inegáveis, contribuições para o estudo do objeto selecionado.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão dessa pesquisa, minha gratidão!

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47).

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o ensino de História a partir do impacto da pandemia de Covid-19 através do olhar docente na cidade de Aroeiras/PB. É notável que a educação formal está passando por uma série de mudanças ao longo do tempo, entre elas, as reformas curriculares no século XXI que podem ser interpretadas de diferentes maneiras. Sabe-se que a pandemia de Covid-19 ou SARS-CoV-2, foi um vírus que se propagou rapidamente em todos os países, atingindo a rotina de aulas de mais de 90% dos estudantes em todo o mundo, devido à suspensão dos modelos de ensino presencial (UNESCO; IESALC, 2020). Aliás, na nova era tecnológica, a pandemia além de impor/acelerar uma realidade digital a sociedade, reforçou ainda mais o uso intensivo, estando presente na nova adaptação do processo de ensino e aprendizagem de muitos estudantes. Para melhor entendermos esse impacto, foi desenvolvido nessa pesquisa um questionário, sem conter identificações, para que cinco professores/historiadores da cidade de Aroeiras/PB indicassem os antigos desafios de ensinar história, isto é, antes da pandemia, bem como os que surgiram durante o período de crise sanitária. Dito isto, utilizamos, metodologicamente, os conceitos de práticas e representações (Chartier, 1991) para entender as interpretações dos docentes sobre o aprendizado dos estudantes, sem perder de vista a historiografia referenciada sobre o Ensino de História, como: Bittencourt (2008; 2018), Schmidt (2012) e Fonseca (2001; 2009). Os resultados demonstram que o ensino de História durante a pandemia teve diferentes concepções entre os(as) próprios(as) docentes desse local, mas essas não foram, necessariamente, positivas. Esses educadores, reconheceram os diversos impactos negativos do evento sobre o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de história; pandemia Covid-19; Aroeiras - Paraíba.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching of History based on the impact of the Covid-19 pandemic, focusing on the perspective of educators in the city of Aroeiras/PB. It is notable that formal education is undergoing a series of changes over time, including curricular reforms in the 21st century that can be interpreted in different ways. It is known that the Covid-19 or SARS-CoV-2 pandemic was a virus that spread rapidly in all countries, affecting the classroom routine of more than 90% of students worldwide, due to the suspension of in-person teaching models (UNESCO; IESALC, 2020). Moreover, in the new technological era, the pandemic has not only imposed/accelerated a digital reality on society, but has also further reinforced intensive use, being present in the new adaptation of the teaching and learning process for many students. To better grasp this impact, a questionnaire, devoid of personal identifications, was crafted in this research. This allowed five teachers/historians from the city of Aroeiras/PB to outline the former challenges of teaching history – before the pandemic – alongside those that surfaced during the health crisis period. That said, methodologically, we used the concepts of practices and representations (Chartier, 1991) to understand the teachers' interpretations of student learning, without losing sight of the historiography referenced on History Teaching, such as: Bittencourt (2008; 2018), Schmidt (2012) and Fonseca (2001; 2009). The results demonstrate that History teaching during the pandemic had different conceptions among the teachers themselves, but these were not necessarily positive. These educators acknowledge the various negative impacts of the event on the teaching-learning process of the students.

**Keywords:** Teaching history; Covid-19 pandemic; Aroeiras – Paraíba.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	–	Resumo do material de acesso nessa pesquisa .....	36
<b>Quadro 2</b>	–	(Questão 7) Avaliação dos conhecimentos tecnológicos na pandemia.....	37
<b>Quadro 3</b>	–	(Questão 1) Formação superior adicional .....	41
<b>Quadro 4</b>	–	(Questão 2) Tempo de trabalho na área de História na cidade .....	42
<b>Quadro 5</b>	–	(Questão 3) Reformas curriculares do século XXI na disciplina de História .....	43
<b>Quadro 6</b>	–	(Questão 4) Experiência pessoal com o ensino de História antes da pandemia .....	46
<b>Quadro 7</b>	–	(Questão 5) Desafios do ensino de História durante a pandemia ou anteriormente .....	47
<b>Quadro 8</b>	–	(Questão 8) Suporte tecnológico oferecido pela escola .....	49
<b>Gráfico 1</b>	–	(Questão 9) Avaliação sobre a existência de dificuldades em aprender História na pandemia .....	49
<b>Gráfico 2</b>	–	(Questão 11) Avaliação das aprendizagens dos discentes que possuíram acesso à internet .....	52
<b>Gráfico 3</b>	–	(Questão 12) Avaliação da aprendizagem no pós-contexto pandêmico .....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ANPUH	Associação Nacional de História
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP-UEPB	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba
CEAD	Centro de Educação Aberta Continuada a Distância
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
ER	Ensino Remoto
EMC	Educação Moral e Cívica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DAS REFORMAS CURRICULARES NO SÉCULO XXI</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Reformas curriculares e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular</b> .....	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA CIDADE DE AROEIRAS/PB</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>TDICs no Brasil: Ensino a Distância (EAD) e Ensino Remoto (ER)</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2</b>	<b>Aroeiras e as tecnologias para o Ensino Remoto de História</b> .....	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES NA CIDADE DE AROEIRAS/PB</b> .....	<b>38</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil profissional dos professores e ambientação das escolas</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2</b>	<b>Breve histórico da pandemia de Covid-19</b> .....	<b>44</b>
<b>4.3</b>	<b>Desafios impostos ao ensino de História da cidade de Aroeiras e as perspectivas dos professores sobre a aprendizagem estudantil</b> .....	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>54</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>57</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</b> .....	<b>62</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil (de controle estatal) tem passado por um processo de precarização nas últimas décadas, com a falta de investimentos e privatizações, porquanto são desconsideradas as vozes mais relevantes para o fim desse impasse: os educadores, que lutam por uma educação de qualidade e democrática (Saviani, 2005). Aliás, referente aos professores de História, representados pela Associação Nacional de História (ANPUH) e pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), esses também lutam em outros espaços, como: participantes da carta de revogação da Reforma do Ensino Médio implementada nos estados, em consequência da criação da Lei 13.415/2017 de forma indevida.

A História, por sua vez, enquanto disciplina escolar possui um extenso percurso histórico: se iniciando na Europa, desde o século XVI ao XVIII, no currículo das humanidades clássicas em colégios jesuítas (também criados no Brasil) e que tinha como o intuito principal, integrar indivíduos a uma elite; no século XIX, esteve presente no currículo das humanidades modernas, sob o controle do estado imperial, porquanto apesar de alguns esforços pela sua autonomia, foi reduzida apenas em cursos preparatórios para matrícula nas Faculdades; e por último, no século XXI, nas disciplinas das humanidades científicas a qual ainda estamos vivendo, estando voltadas para o estudo do tempo do capitalismo (Bittencourt, 2018).

No âmbito da pesquisa, o ensino de História apenas veio a se tornar objeto de estudo de inúmeros pesquisadores a partir da década de 1980, vindo denunciarem a sua constante imbricação de conflitos e contradições na criação de seus métodos, conteúdos e principalmente objetivos, visto que atendem uma série de interesses ideológicos, como: formar a consciência de uma identidade nacional.

Apesar disso, na atualidade, ainda é observável a falta de espaço para esse campo de pesquisa, devido ser visto apenas como prática de ensino e não como objeto de pesquisa e de investigação. Em detalhe, o ensino (ou ensinos) de História também é um fenômeno histórico, plenamente possível e essencial de ser estudado nas pesquisas históricas, tanto para fins de conhecimento quanto para reaver as próprias práticas pedagógicas, se traduzindo em um campo vasto.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a estudar o ensino de História, traçando a sua trajetória, principalmente a partir das reformas curriculares do século XXI, e analisando,

também, a sua materialização no contexto recente da pandemia de Covid-19 ou SARS-CoV-2 na cidade de Aroeiras/PB, que implicou na suspensão e substituição do modelo de aulas presenciais por aulas remotas (sobretudo, nos anos 2020/2021). Questiona-se sobre esse ensino: Como ele se desenvolvia antes da pandemia? Na atualidade existem, de fato, mudanças ou apenas permanências? Quais são elas? Foi/é significativo para os(as) discentes? Como as escolas enfrentaram essa crise? Quais eram/são os desafios? E como as novas tecnologias vêm sendo utilizadas nesse processo? Logo, suscitam-se muitas reflexões, que podem auxiliar principalmente os docentes a fazerem um balanço da sua prática.

Além disso, foi empregada a aplicação de um questionário físico<sup>1</sup>: composto por doze perguntas (sendo onze fechadas e uma aberta) e sem conter identificação, para que cinco professores/historiadores, pontuassem, então, a partir dos seus respectivos espaços de trabalho na Educação Básica da cidade de Aroeiras/PB, quais foram os antigos desafios de ensinar História, isto é, antes da pandemia, bem como os que surgiram durante o período de propagação do vírus (e até, quando possível, na pós-pandemia).

Dessa forma, é fundamental resgatar o papel social e as experiências de vida de sujeitos históricos deixados, por vezes, as margens ou silenciados nas escritas da história tradicional, de predomínio elitista, neste caso, esses sujeitos são os professores, com as suas narrativas de enfrentamento da realidade, competindo, então, a realização de análises (Vieira; Peixoto; Khoury, 1991). Ademais, o ensino de História deve estar em constante renovação para se adaptar às necessidades das novas gerações, fazendo sentido para as suas vidas.

Para o embasamento teórico, foram selecionados os autores: Schmidt (2012), Bittencourt (2008; 2018), Fonseca (2001; 2009), além de Saviani e Galvão (2021) e Veloso e Mill (2022). O texto dispõe de três capítulos centrais: “Ensino de História na educação brasileira a partir das reformas curriculares no século XXI”, realizando uma problematização dessas; “As novas tecnologias no ensino de História na cidade de Aroeiras/PB”, para caracterizá-las na educação formal da cidade e explicar, antes, conceitos inerentes ao debate, como: Ensino a Distância e Ensino Remoto; e, por fim, “Desafios de ensinar História durante a pandemia de Covid-19 a partir da visão dos professores na cidade de Aroeiras/PB”, indicando os mesmos, sobretudo, a partir das representações docentes no questionário.

---

1 Vale lembrar que por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, esse questionário foi submetido, de antemão, ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba (CEP-UEPB). Apenas após a sua aprovação, foi realizada a coleta dos dados mencionados.

## **2 ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DAS REFORMAS CURRICULARES NO SÉCULO XXI**

Ao longo dos séculos, o ensino de História tem passado por uma série de transformações, referente tanto aos seus conteúdos, métodos e práticas, mas principalmente quanto as suas finalidades (que justificam a sua permanência na sociedade), ou seja, se encontra, constantemente, sob “novos formatos”, que, sem dúvidas, também podem ser revestidos de permanências, se adaptando às necessidades dominantes de alguns setores em cada época. Contudo, “o novo” nem sempre é, necessariamente, sinônimo de mudanças positivas para o conhecimento.

Para Saviani (2005) a história da educação se constrói, geralmente, conforme a sua manifestação nos diversos países, ou seja, as políticas educacionais acompanham frequentemente as conjunturas políticas mundiais para se readaptarem, assim como foi o caso do Brasil, nos anos 1990, com a influência da globalização e o neoliberalismo em voga, que implicou tanto nas redefinições do Estado quanto dos papéis das instituições escolares e suas disciplinas, como: a História, para a formação dos indivíduos.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é justamente problematizar o ensino de História na educação brasileira a partir das reformas curriculares no século XXI, estas que, por sua vez, estão permeadas por uma série de debates entre diversos pesquisadores, tendo em vista a sua relevância para os direcionamentos dos rumos da educação no país, desde que entraram em vigor.

Para isso, serão abordadas, respectivamente: algumas definições inerentes a esse estudo, como: a concepção de História e a sua divisão entre área de conhecimento e disciplina escolar. Além de traçar, brevemente, a periodização do ensino de História no Brasil para melhor compreensão do objeto selecionado e, por último, discutir as então reformas curriculares do século atual, perpassando as suas origens marcantes no século XX, elencadas em subseções: Reformas curriculares e as Leis de Diretrizes e Bases; Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais; E, por fim, Base Nacional Comum Curricular. Compõe a base teórica desta discussão, os principais autores: Schmidt (2012), Peroni (1999), Fonseca (2001 e 2009), Neto (2009) e Franco, Junior e Guimarães (2018).

Por História, compreende-se, entre tantas definições, que é a ciência dos seres humanos no tempo e no espaço (Bloch, 2002). Estudamos o passado com o intuito de

compreender o presente. Por conseguinte, se encontra dividida em duas extensas áreas: conhecimento e disciplina escolar. A primeira área, refere-se a História enquanto conhecimento aprofundado e produção científica dos(as) historiadores(as) nas instituições acadêmicas. E a segunda, dependente da primeira, relaciona-se a transposição didática desses conhecimentos históricos (ou seja, a adaptação dos conteúdos) para os diferentes níveis de aprendizagens dos discentes nos anos escolares, por parte dos(as) professores(as)/historiadores(as) (Bittencourt, 2008).

Nesse sentido, o ensino dessa disciplina, no Brasil, data do período colonial, mais precisamente junto ao ensino elitista das Primeiras Letras e da catequização empregada pelos jesuítas (para expansão da fé católica), servindo, a princípio, apenas como leituras auxiliares para motivar o hábito de leitura dos educandos.

É importante destacar que desde o século XIX, muitas questões relacionadas aos processos de aprendizagem do conhecimento histórico, foram deixadas às margens no processo de “cientifização” da História e suas pesquisas (Cavalcanti, 2018). Logo, é primordial haver um aprofundamento desses estudos, pois, de fato, é o ensino que atribui sentido e significado à História, principalmente diante de contextos de crises em sua institucionalização escolar.

Dito isto, a História, a partir da metade do século XIX, se estruturou enquanto disciplina escolar no Brasil mediante um longo processo, que, por sua vez, recebeu nítida e forte influência francesa até a sua constituição autônoma. É possível observar, por exemplo, que seus próprios idealizadores assumiram, no início, a necessidade de modelos pedagógicos exteriores, sobretudo os dos franceses, dos quais se apropriaram de uma série de compêndios, que foram sendo gradualmente traduzidos (Nadai, 1993).

Em detalhe, a partir da década de 70 do século XIX, a História ganha a sua primeira notoriedade: no ensino da antiga escola primária ou elementar, tendo em vista lhe ser atribuída, para além do trabalho com a História Sagrada (nas Humanidades clássicas), o relevante papel de ensinar a “história nacional” (mesmo que ainda optativa), almejando, principalmente, criar uma identidade nacional, uma vez que, até pouco tempo atrás, o país era uma “continuação” de Portugal em diversos aspectos. Aliás, considerava-se que o sucesso escolar advinha da memorização mecânica, cobrada em demasia.

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no

decorrer do século XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixo indissolúveis (Bittencourt, 2008, p. 60).

Entretanto, segundo Schmidt (2012), é possível sintetizar essa periodização do ensino de História no Brasil em quatro etapas: construção do código disciplinar da História no Brasil: 1838-1931; consolidação do código disciplinar da História no Brasil: 1931-1971; crise do código disciplinar da História no Brasil: 1971-1984; e a reconstrução do código disciplinar da História: 1984/até os dias de hoje. Vale salientar que, por “código disciplinar”, proposto por Fernandez Cuesta (1998) e apropriado pela autora, entende-se que está atrelado tanto a criação da formação da cultura escolar quanto ao processo de escolarização, onde, sem dúvidas, o ensino de História se desenvolve.

Assim, a primeira etapa entre 1838-1931: compreende o momento inicial de elaboração e institucionalização da disciplina, visto que, foi apenas a partir do Regulamento de 1838, do Colégio D. Pedro II, que houve a determinação oficial da inserção da História como conteúdo no currículo (o estudo da História Universal, eurocêntrica, predominava, apesar de haver ainda o estudo da História Sagrada), ou seja, esse fato se tornou o marco fundador dessa disciplina, de caráter formal, e de onde foram sendo construídas as suas bases. Além disso, a década de 1930 foi marcada pela busca de renovações pedagógicas e profissionais.

Estendido até o século XXI, a busca por uma identidade para o país durante a formação dos Estados Nacionais, também foi um fator influente para se atribuir relevância a essa disciplina, sobretudo, a que trata sobre a História do Brasil (não sendo por acaso, que posteriormente será marcada por diversas disputas existenciais nos currículos, mediante ressignificações). Logo, se torna comum nos conteúdos desse ensino tradicional, positivista, o estudo memorizado e limitante sobre: datas cívicas, “a vida de grandes homens/heróis nacionais”, além de “acontecimentos políticos que realizaram”.

Dessa forma, se esses assuntos estiveram nos currículos, foram importantes, mas para quem, afinal? Para a política da classe dominante? Para o homem branco, cujo berço tomado foi a Europa? Tudo indica que sim, pois “Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o estado e as elites” (Nadai, 1993, p. 152). Logo, os conteúdos

estiveram voltados (intencionalmente) para atender os interesses do Estado, em despertar o sentimento de brasilidade.

Em uma segunda etapa, entre 1931-1971: o código disciplinar se concretizou e institucionalizou, em alguns projetos de reformas educacionais, como: a reforma Francisco Campos (1931), que representou, inicialmente, tanto a modernização quanto a centralização do ensino secundário brasileiro, possibilitando, além das renovações nas instruções metodológicas,

[...] organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p. 185).

Todavia, o sistema educacional brasileiro também passou pela reforma: “Gustavo Capanema” ou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a partir de 1942, propondo em sua essência, tanto o contínuo aprimoramento, expansão e elevação do nível secundário quanto uma renovação curricular enraizada nas Humanidades modernas sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, apesar de ainda ter como referencial a história da civilização europeia (Bittencourt, 2018). Aliás, houve uma preocupação pela autonomia didática para o(a) docente e pela sua formação complementar, intensificada nas décadas de 1950 e 1960.

Contudo, na terceira etapa, entre 1971-1984: há uma crise disciplinar da História (e, também, de outras ciências que caminhavam para a sua autonomia), cujas razões estão relacionadas à gradativa e provocada consolidação dos Estudos Sociais como matéria (lei n.º 5.692/71), em substituição a disciplina de História e Geografia, pelas políticas públicas do regime ditatorial, vigente na época. Não obstante, essa ideia dos Estudos Sociais, surgiu desde a Lei n.º 4.024, de 1961, como proposta governamental, ainda no processo de organização curricular para o curso secundário.

Quanto ao “fragmentado” ensino de História, este foi adaptado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico durante a Ditadura Militar, e assim, até essa época ainda não haviam sido feitas alterações importantes nos conteúdos e objetivos, que continuavam, no final, direcionados para uma identidade nacional específica a ser ensinada.

Por último, entre 1984/até os dias de hoje: temos a etapa da reconstrução do código disciplinar da História, que emerge em contradição a sua desintegração feita pelos Estudos

Sociais e esse regime, partindo então de um movimento de ruptura a esse modelo de educação escolar, sobretudo, pelos educadores e professores de História, liderados pela Associação Nacional de Professores de História – ANPUH, e do surgimento de diversas novas propostas educacionais alternativas (Schmidt, 2012). Se tornam necessárias as reformulações dos currículos na década de 1990, como atos de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras.

## **2.1 Reformas curriculares e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação**

Desde a década de 1990, as reformas curriculares no ensino de História tem sido amplamente discutidas e implementadas em diversos sistemas educacionais ao redor do mundo, incluindo o Brasil, tendo em vista o seu relevante papel formativo pretendido para educar milhares de pessoas e ao fato de não estarem dissociadas de um movimento internacional. Aliás, ao longo do tempo, a institucionalização dos currículos, em especial, de História, para a educação básica, foi objeto de constante preocupação do Estado brasileiro. Todavia, essas “reformas” não significam, obrigatoriamente, o aperfeiçoamento do ensino, mas, muitas vezes, o seu regresso em termos de alcançar melhores aprendizagens.

Para tratarmos de reformas curriculares, convém ressaltar como o currículo aqui é concebido: ele reflete toda a cultura escolar, em seus diversos aspectos: conteúdos, metodologias, experiências dos professores, alunos e, sobretudo, as políticas educacionais. Dessa forma, seu campo de criação e aplicação é marcado por relações de poder e autoridade (Silva; Guimarães, 2007). Os currículos, não são neutros, ao contrário, são um processo ativo de seleção no espaço/tempo. Silva & Guimarães (2007) também afirmam que são: construções históricas, campos de lutas, resultado da seleção de grupos que têm o poder de dizer e fazer, expressando, desse modo, diversos conflitos e aproximações.

O fenômeno da globalização da economia, a partir da década de 1990, teve um grande impacto no sistema produtivo internacional e, conseqüentemente, também afetou a educação escolar brasileira e mundial, de maneira considerável, especialmente os currículos. Mas de que forma? A partir da transição do modelo de produção taylorista fordista (que foi a base econômica do século XX e o norte para a criação dos currículos escolares, que se concentravam, aqui: na memorização, repetição e na limitante especialização de tarefas, visando formar trabalhadores industriais), para o modelo de produção flexível do

neoliberalismo, que previa mudanças no fundamento das escolas para que o novo cidadão do século XXI desenvolvesse as habilidades básicas essenciais para lidar com as novas demandas que podem/devem surgir na sociedade do capital.

Partindo do pressuposto de que a política educacional deve ser entendida como parte da reforma do Estado, é possível notar, a partir dos anos de 1990, a sua intensa fragmentação, fruto da descentralização de responsabilidades e da terceirização de serviços pelo Estado brasileiro. Nesse contexto, enfatiza-se o discurso, inicial, da “qualidade” entendida como produtividade, desconsiderando a real situação da aprendizagem no país (Peroni, 1999). O foco das ações do governo (sob forte influência de organismos internacionais), além de implementar políticas de controle de qualidade, desloca-se para a busca de maior eficiência e eficácia através da autonomia da escola.

A partir disso, observa-se a adoção de uma flexibilização do ensino e um sistema educacional mais amplo, que abrange todo o território nacional, por meio, por exemplo, da publicação de diretrizes, apontando para novos modelos de gestão da política educacional e sistemas de avaliação. Contudo, o dado puro e simples que é coletado sobre esse meio, se torna de pouca valia quando não vem somado com análises e complementos que possibilitem fixar uma política corretiva (Paiva, 2014). É preciso averiguar, também, possíveis fatores que atrapalhem os processos de aprendizagem, visando melhorias.

Aliás, qual era a situação do ensino de História nesse cenário? Na década de 1980, paralelamente ao processo de redemocratização, ocorrem processos, singulares, de reformulação dos currículos do 1º grau<sup>2</sup> em todos os estados da federação, com o intuito de reimplantar a disciplina de História e Geografia nas últimas séries. No entanto, ainda era notório a existência de muitas legislações produzidas durante a Ditadura Militar, de caráter paralisante. Todavia, reformas posteriores conseguiram resgatar a autonomia gradativa da disciplina. Coube na década de 1990, o desafiante papel tanto de romper com as estruturas mecanicistas anteriores quanto de criar propostas inovadoras, assim,

Nos anos 90, as disciplinas EMC<sup>3</sup>, OSPB<sup>4</sup> e EPB<sup>5</sup> foram extintas. Os cursos de licenciatura curta, também progressivamente, foram extintos. Em 1994, instituiu-se o processo avaliativo dos livros didáticos. Em 1996, iniciou-se a implementação da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. Tendo como ideário neoliberal-conservador, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da

---

2 Esse nível corresponde hoje ao Ensino Fundamental.

3 Educação Moral e Cívica.

4 Organização Social e Política Brasileira.

5 Estudos de Problemas Brasileiros.

Educação Nacional que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais (Fonseca, 2009, p. 26).

A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representada pela sigla LDB, essa corresponde a um conjunto de leis que estabelecem as bases da educação no Brasil, tanto pública quanto privada em determinados contextos e são aprovadas, sob tensões, para atender demandas nacionais e “mudanças de época”, porém, seguindo os pontos de vistas das elites governantes, externas ao ensino. Não raramente, as vozes internas daqueles que vivenciam, de fato, os desafios constantes do meio escolar, deixaram de ser ouvidas, sendo elas, principalmente: as dos(as) docentes.

No Brasil, até o momento, foram promulgadas três LDBs: a primeira sendo sancionada no governo de João Goulart, em 20 de dezembro de 1961<sup>6</sup>, com a lei n.º 4.024, sendo fruto de 13 anos de debates até a sua aprovação. Partindo de uma concepção privatista de educação e de influências da pedagogia norte-americana, essa lei “[...] iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição a Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não prepara o alunado para a vida” (Abud, 2004, p. 39). Em outras palavras, os(as) estudantes eram formados, em sua maioria, apenas para atender as demandas da máquina pública: em destinar suas “vidas”, para o mundo do trabalho nas indústrias.

Por conseguinte, a segunda lei, de número 5.692, foi aprovada em 11 de agosto de 1971<sup>7</sup>, durante o Regime Militar, quase como uma continuação da primeira, uma vez que consolidou inúmeras medidas anteriores, como: os Estudos Sociais enquanto matéria escolar nos primeiros anos de escolaridade, em substituição a disciplina de História e Geografia (por hora, alvo dos reformadores devido o seu poder formativo de consciências históricas dos sujeitos). Assim, fragmentava-se, de forma intencional, as disciplinas das Ciências Humanas.

Entre as principais características dessa diretriz, destacam-se: a descentralização do ensino e a inovação tanto do modelo tecnicista quanto das formas de controle, principalmente sobre quem e o que deveria ser ensinado. Além disso, as etapas escolares, foram renomeadas em: 1º grau (obrigatório dos 7 aos 14 anos) e 2º grau, este último, voltado para a “capacitação profissionalizante” dos(as) alunos(as), sob condições precárias, até algumas redefinições feitas a partir de 1981.

6 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

7 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

Nessa perspectiva, essa lei (n.º 5.692) fez parte de um extenso projeto autoritário e desenvolvimentista, na qual o ensino de História foi sendo sutilmente vinculado aos princípios doutrinadores da Educação Moral e Cívica, cujo alcance também foi estendido a outros setores sociais (Fonseca, 2009). Os currículos de História e Geografia foram controlados e esvaziados de seu teor crítico (ao menos, em tese) em relação aos saberes históricos, porquanto só era de interesse temas e conceitos que cumprissem com a formação cívica. Nesse sentido, de acordo com Fonseca (2001):

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação (Fonseca, 2001, p. 61).

Mas, como foi a recepção dessas reformas no meio escolar e social? Surgiram reações e experiências diversas, ora aceitando as diretrizes, ora resistindo, ao se valer de outras alternativas de aprendizagens para contornar as sanções. Diante de lutas contrárias, de professores, sindicatos e movimentos emergentes, baseados em uma nova historiografia crítica, estes conseguiram, então, intervir com algumas revisões e propostas teóricas diferentes para o ensino de História, a partir do final dos anos 1980. Inclusive, com a Constituição de 1988, essa LDB (n.º 5.692) foi considerada ultrapassada, mas apenas anos depois a discussão acerca de uma nova lei foi encerrada.

Finalmente em 20 de dezembro de 1996<sup>8</sup>, foi promulgada a nossa atual LDB, de número 9.394, que permanece em vigor, contemplando uma série de mudanças significativas em relação às anteriores e respondendo a anseios da sociedade civil do final do século XX, a exemplo de acompanhar o avanço das tecnologias. Essa lei inaugurou o ensino brasileiro sob a perspectiva dos valores de educação universal, ampliando o acesso escolar a todas as pessoas. A educação passou a ser concebida em três níveis: Fundamental, Médio e Superior.

E, não só isso, essa lei consolidou a integração entre a União, Estados e municípios e ofereceu suporte para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com as metas básicas da educação a serem atingidas, além de estipular um currículo mínimo. Nesse sentido, definiu, em linhas gerais, três pilares a serem considerados pelos demais projetos

---

8 Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf). Acesso em: 05 set. 2023.

educacionais (tanto a nível nacional quanto local), nas formulações dos objetivos dos currículos, sendo eles, atingir (LDB, 1996): o pleno desenvolvimento pessoal dos sujeitos, a qualificação para o trabalho e a formação para a cidadania, distribuídos ao longo das etapas escolares.

Sobre o ensino de História, essa LDB impactou diretamente na organização da disciplina e os seus objetivos, tendo em vista determinar tanto a inserção de novos conteúdos históricos, englobando mais sujeitos sociais (antes relegados ao silêncio, diante das “histórias oficiais”), quanto a atribuição da importante responsabilidade de formar os(as) discentes para o exercício da cidadania democrática (Bittencourt, 2018). Nesse sentido, foram introduzidos, vitoriosamente, os primeiros estudos de História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, apesar de ainda vinculados à ótica eurocêntrica.

Assim, o que justifica a permanência da História enquanto disciplina escolar na sociedade, foi/é a sua função política, atrelada aos principais propósitos da sociedade, porquanto, quando estes últimos se alteram, também foi/é fundamental que a disciplina se repense através das reformas curriculares, para se adequar às novas necessidades sociopolíticas e culturais surgidas.

A partir dessa trajetória educacional, vale as reflexões: até que ponto a educação escolar evoluiu? E até que ponto isso não foi possível? Os autores partem de uma escola real (quase, sempre defasada, no Brasil) ou ideal? Sabe-se, a princípio, que as contínuas reformas feitas carregam desde a década de 1990, o discurso marcante de “melhorar a qualidade da educação”, mas essa teoria, muitas vezes, não condiz com a prática, uma vez que mais funciona como formas de validação do Estado diante do cenário nacional/internacional. Assim, não transmitem, de fato, a realidade e nem são pensadas considerando os diversos problemas estruturais das escolas públicas brasileiras, sendo então, pouco efetivadas.

Não obstante, com o passar do tempo, novas abordagens educacionais foram acrescentadas às instituições de ensino, tais como: a busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências, além da questão da diversidade e inclusão (aprofundadas, posteriormente, nos demais documentos curriculares). Metodologicamente, o ensino passou de uma simples transmissão de conteúdos para problematizações, essenciais, do saber. Portanto, é possível constatar, aqui, uma contínua reforma do sistema educacional brasileiro, dos anos 1990 até a atualidade, afetando todo o país, desde as regiões mais diversas.

## 2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais

Ainda em continuidade ao contexto efervescente de reformas educacionais da década de 1990, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>9</sup> (PCNs), publicados oficialmente a partir de 1997 para a Educação Básica, com o intuito de nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país, ao estabelecer conteúdos mínimos estruturantes sobre diversas áreas, entre elas a História. Aliás, em diálogo com os PCNs, em 2010 foram sancionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>10</sup> (DCNs) seguindo a mesma proposta, porém de caráter obrigatório e com algumas especificidades próprias.

O Brasil, recém-saído de um regime ditatorial, começou a se transformar com base em valores democráticos a partir dos anos 1990. É nítido o surgimento de diversas novas propostas, sobretudo para a educação escolar, uma vez que, havia o interesse do Estado em alcançar níveis de qualidade cada vez mais elevados. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em três anos consecutivos: 1ª a 4ª séries, em 1997; 5ª a 8ª séries, em 1998; e do Ensino Médio, em 1999. Além disso, soma-se ao mesmo, em 2002, o PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

Fruto de seu tempo, os PCNs sugerem a proposta de educar para a cidadania e reconhece a existência da diversidade, isto é, defendem uma perspectiva multicultural nos currículos. Todavia, existe um paradoxo nessa questão, pois o seu processo de elaboração (que atendeu, fortemente, às exigências de organismos internacionais) não foi democrático, em virtude de relegar ao segundo plano os posicionamentos essenciais dos docentes, com suas vastas experiências e contribuições profissionais (Peroni, 1999).

É importante salientar que os PCNs de História apresentam a proposta de trabalhar a disciplina através de Eixos Temáticos, distribuídos em ciclos escolares, no entanto, isso ainda é um problema no que diz respeito à aprendizagem, uma vez que pouco demonstra partir de temas relacionados à realidade dos(as) alunos(as). Nesse sentido, assim como a LDB de 1996, os PCNs oferecem bases amplas para a seleção cultural dos conteúdos nas distintas culturas escolares, o que confere maior autonomia aos estados, cidades e municípios (Fonseca, 2009).

---

9 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 12 set. 2023.

10 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 set. 2023.

Sob influência de uma nova historiografia, esses parâmetros buscam, claramente, superar o ensino tradicional (enfocado nas elites dominantes), ao acrescentar o estudo de outros sujeitos históricos do meio social e temas transversais, além de estimular o compromisso das escolas com a construção de uma sociedade democrática. Assim, conforme Neto (2009):

A proposta central dos PCNs no campo da História é contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis (Neto, 2009, p. 10).

Em sequência a essa proposta, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram criadas por meio da resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010 (ampliada em 2012), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Sua finalidade foi orientar e normatizar, minimamente, o planejamento curricular, das escolas e dos sistemas de ensino da Educação Básica.

Sobre o ensino de História, as DCNs também enfatizam a sua volta para a diversidade, o incentivo da autonomia, o respeito às diferenças e a igualdade de direitos, resultando, dessa forma, em novas práticas escolares ao longo do tempo. No entanto, há que se considerar que o Estado e muitos(as) docentes ainda estavam arraigados em estruturas antigas, retardando esse processo.

Todavia, existe uma carência de estudos avançados sobre as DCNs relacionadas a essa disciplina, apesar dessas ainda fazerem parte da dinâmica escolar de muitas instituições, que ainda não se adaptaram plenamente aos detalhes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

Diante do exposto, apesar das limitações existentes tanto nos PCNs quanto nas DCNs, notam-se ainda avanços relevantes para o ensino de História, visto que passou a abarcar, gradativamente, a pluralidade, diversificou as fontes e desenvolveu noções de: espaço/tempo, diferenças/semelhanças, mudanças/permanências, além de passarmos a condição de sujeitos produtores desse conhecimento.

Em termos de aplicação na atualidade, os PCNs e os DCNs não se excluem, pelo contrário, se complementam, sendo ainda extremamente válidos e singulares. Logo, a BNCC também se torna um complemento às Diretrizes, que, por sua vez, ofertam a estrutura, enquanto a Base: o afunilamento de conteúdos e competências.

### 2.3 Base Nacional Comum Curricular

Seguindo um cenário constante de debates e reformas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular, representada pela sigla BNCC, foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear a construção dos currículos da Educação Básica brasileira, tanto em escolas públicas quanto privadas. A mesma passou por quatro versões (uma não publicada) desde 2015, mas teve a sua quarta/última oficializada em 2018. Aliás, esses documentos trouxeram consideráveis implicações para o ensino e a aprendizagem de História.

Nesse sentido, a BNCC é um documento, de caráter normativo, que traz um conjunto de orientações como referência obrigatória na construção dos currículos nacionais, visando garantir aprendizagens essenciais a todos(as) os(as) estudantes. Não obstante, foi prevista desde: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2014. E, até a atualidade, é alvo de intensos debates e disputas ideológicas.

Advinda de uma conjuntura política neoliberal conservadora, o processo de implementação da Base contou com uma forte influência do capital privado, uma vez que dominando o currículo, esses foram/são capazes de controlar, também, a formação de futuros trabalhadores (não sendo um investimento por acaso). Assim, Bittencourt (2008) afirma que:

A escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e ao mesmo tempo resistentes a esse processo (Bittencourt, 2008, p. 138).

Nessa perspectiva, constata-se que os currículos escolares (a exemplo, da Base) são resultados de jogos de interesses pelas partes envolvidas na sua formulação e aplicação. Contudo, o ensino não se reduz ao que é determinado pelos documentos governamentais, pois estão extremamente condicionados a toda a cultura escolar, isto é, a autonomia dos sujeitos em sala de aula, a exemplo das escolhas conscientes/inconscientes dos professores em trabalhar ou não (e de que forma) certos assuntos, além ainda, da sujeição a aceitação dos estudantes em estudar tais conteúdos (Silva, 2018).

Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública, gerando, por sua vez, muitas polêmicas sobre quais conhecimentos seriam

selecionados para compor os currículos. Para os conteúdos de História, “Essa primeira versão produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 3). Em outras palavras, propôs assuntos privilegiando a constituição do povo brasileiro, destacando a atuação: dos indígenas, africanos e, por fim, dos europeus.

Por ter caráter progressista, críticas conservadoras se dirigiam às novas relações entre o nacional e o universal (este primeiro priorizado, sobretudo em relação à Europa) e a cronologia, que relegava à divisão de tempo francesa. Por conseguinte, com as mudanças de governo, esse documento foi reelaborado e, a partir de então, resulta em versões limitantes em diversos elementos. É perceptível a busca por legitimar e naturalizar um tipo de passado, a qual é o que as classes dominantes homogeneizam.

Em 2016, por exemplo, temos a discussão de uma versão não oficializada, abarcando, “[...] conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 3). Ou seja, muda-se completamente o enfoque.

Aliás, em abril de 2017 a terceira versão foi publicada, mas sem muitas alterações em relação ao texto de 2016, isto é, permaneceu com alguns retrocessos, sobretudo, referente à perspectiva multicultural. Sobre isso, “A referência a povos africanos e indígenas na formação histórica do Brasil enfatiza a alteridade cultural, quase sem mencionar dominações, explorações, lutas, extermínios, sobrevivências contra adversidades” (Silva, 2018, p. 1010). Logo, tratam, erroneamente, de histórias sem conflito ou “maquiadas”.

Por conseguinte, em 06 de março de 2018, foi homologada a primeira parte, de uma quarta versão final do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>11</sup>. E, finalmente, em 14 de dezembro de 2018, também foi aprovada e acrescida a última parte do documento dirigida à etapa do Ensino Médio<sup>12</sup>. É notável, nessa nova Base, tanto um currículo mais flexível quanto esforços pelo rompimento com o ensino tradicional, apontando, também, novos caminhos (Ralejo; Mello; Amorim, 2021).

---

11 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: 18 set. 2023.

12 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 18 set. 2023.

A respeito da estrutura da BNCC de História, essa está disposta em: dez Competências Gerais da Base; nove Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (entre elas: “a atitude historiadora”, de um olhar crítico as fontes); Unidades Temáticas, objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental (Franco; Junior; Guimarães, 2018).

Além disso, a necessidade defendida de “mobilização dos conhecimentos” decaiu em uma enfraquecida concepção de educação para a prática, sob um renovado viés tecnicista, que termina por buscar alcançar nos conteúdos: resultados instantâneos e aplicáveis no cotidiano (a exemplo, do que é feito nas ciências exatas). Isto é, as competências elaboradas não se preocupam ou ignoram assuntos que levem apenas a reflexão e ao desenvolvimento crítico dos indivíduos a partir de leituras diversas, tais como: os escritos sobre passados remotos.

Vale lembrar que a BNCC é uma espécie de “atualização” dos PCNs e das DCNs, mas não os invalida. Estes últimos servem apenas como referenciais, de organizações amplas, mas não obrigatórias, enquanto a Base impõe os conteúdos e as competências sob o peso da lei, para cada ano letivo da Educação Básica.

Apesar de servir para nortear a organização pedagógica, a BNCC, para Franco, Junior e Guimarães (2018) é também uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos docentes, em vista de ter sido, extremamente, associada às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos. Desse modo, existe, efetivamente, um esforço em controlar os conteúdos, reduzindo a autonomia dos envolvidos nesse processo.

Portanto, vale as reflexões: os currículos propostos servem para formar cidadãos críticos e agentes transformadores da sociedade? Ou é apenas um engodo? Além de “auxiliar” o planejamento pedagógico, ao determinar o que ensinar, como ensinar e quando, também não estão limitando a autonomia das escolas? Por hora, a BNCC tem tanto aspectos positivos (como: reduzir as diferenças regionais entre as escolas, ao garantir o estudo de conteúdos básicos a todos os estudantes no país, apesar de suas limitações) quanto negativos, e assim, essas respostas dependem da perspectiva, uma vez que é uma discussão ampla. Ademais, é fundamental que o ensino de História e seus aspectos sejam constantemente repensados.

### **3 AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA CIDADE DE AROEIRAS/PB**

O avanço acelerado das tecnologias digitais torna-se uma característica marcante do século XXI, uma vez que elas proporcionam praticidade ao cotidiano das pessoas e das empresas. A sua presença, historicamente, foi sendo inserida em diversas áreas, gerando transformações, entre elas: na educação escolar (com a criação, por exemplo: das aulas online e dos materiais de estudo digitais). Ainda que represente avanços significativos para a sociedade, as novas mídias (baseadas na internet) também criaram problemas, como: a forma com que foi/é recebida/apropriada pelos seus próprios usuários e desenvolvedores.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é exatamente caracterizar o uso das novas tecnologias no ensino de História na cidade de Aroeiras, estas que, por sua vez, estão previstas pelos atuais documentos curriculares (como: a BNCC de 2018, que normatiza os currículos nacionais), e devem ser melhor conhecidas na atualidade, pela nomenclatura: Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) quando trabalhadas na educação escolar. Sobre a utilização das TDICs, Melo e Oliveira (2019) enfatizam a sua importância nas práticas pedagógicas para facilitar a assimilação dos conteúdos de cargas teóricas, que encontram, ainda, algumas resistências por parte dos(as) discentes na nova condição de “nativos digitais”.

Dessa forma, serão abordadas: o que são as tecnologias na educação no Brasil, priorizando a informática na educação online, com a trajetória da Educação a Distância e do Ensino Remoto, para facilitar o entendimento da temática, em sua diferenciação. E, por último, resgata-se o uso dessas tecnologias, no caso o Ensino Remoto, atrelado ao ensino de História na cidade de Aroeiras (sobretudo, durante o período pandêmico de Covid-19).

Esses assuntos se encontram elencados em duas seções secundárias: “TDICs no Brasil: Ensino a Distância (EaD) e Ensino Remoto (ER)” e “Aroeiras e as tecnologias para o Ensino Remoto de História”. Compõe a base teórica desta discussão, os autores: Alves (2011), Velloso e Mill (2022), Coqueiro e Souza (2021), Nobre (2022), Pedroza (2021) e Saviani e Galvão (2021).

Retornando às subseções, essa última contou com o emprego inicial de uma pergunta integrante a um questionário físico (composto por doze questões, cujo modelo está em apêndice), aplicado a cinco professores dessa cidade, que vivenciaram, de perto, a realidade

educacional e tecnológica, principalmente, no período de restrição sanitária. Aliás, as TDICs em Aroeiras se constitui apenas em uma forma de interpretar a realidade a partir da visão dos professores sobre seus espaços de atuação, ou seja, adota-se, aqui, o uso do conceito de representação por Roger Chartier (1991).<sup>13</sup>

Todavia, muito se discute sobre as tecnologias no presente, mas, o que, de fato, é tecnologia? Essa resposta é abrangente. Para uma compreensão aprofundada, é preciso partir da análise etimológica do termo. “A palavra técnica é originária do verbo grego *tictēin* que significa criar, produzir, conceber, dar à luz” (Tajra, 2001, p. 42). Isto é, possuía para os gregos um sentido amplo de relação com o meio, para além dos instrumentos físicos e especialmente virtuais, como normalmente se costuma associar. Enquanto “logos”, representa um conjunto de saberes.

Sendo assim, as tecnologias são quaisquer recursos criados (desde os tempos primitivos) para facilitar/garantir a vida humana, a partir de suas necessidades. E, voltando-se ao ensino, pode-se afirmar que o aparato tecnológico funciona, historicamente, como mediador da prática pedagógica, se interpretarmos esse num sentido amplo, incluindo, por exemplo: a lousa física, o livro, o caderno, a escrita e outros. Nesse viés, para existir a instrução formal, presume-se, por praxe, recursos tecnológicos (quer sejam analógicos, quer sejam digitais) que auxiliem no processo educacional (Veloso, Mill, 2022).

### **3.1 TDICs no Brasil: Ensino a Distância (EaD) e Ensino Remoto (ER)**

A educação se encontra disposta em três modalidades: presencial, a distância (EaD) e semipresencial, possuindo, por sua vez, leis específicas do MEC que as regimentam<sup>14</sup>. O ensino presencial prevê a presença física e regular de toda a comunidade escolar em uma instituição. No ensino a distância, o aprendizado acontece sem que haja o encontro presencial entre professores e alunos, por meio das interações nas plataformas virtuais, a partir da disponibilização de aulas gravadas (Alves, 2011). Enquanto, o ensino semipresencial é uma mescla desses modelos: funcionando como uma extensão, alternada, de ambos.

---

13 Entendemos nessa pesquisa, que a representação é uma interpretação de mundo, uma forma de construir sentidos e atribuir significados a História, a partir dos interesses e experiências singulares dos professores (Chartier, 1991).

14 A exemplo do decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que regula, supervisiona e avalia as instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino, entre essas, as que se estruturam na modalidade a distância (Brasil, 2017). Aliás, trata-se de questões a serem ainda aprofundadas a seguir.

Desse modo, este estudo compreende o EaD e o Ensino Remoto (ER)<sup>15</sup> como modelos de ensino diferentes, e que existem discussões na literatura especializada a respeito disso, trazendo diferentes conceitos. Todavia, enfoca-se aqui, especificamente, no Ensino Remoto, pois foi esse a ser criado/aplicado recentemente no país, sendo o ensino, por vezes, confundido com o EaD (ora por falta de conhecimento, ora por preconceito, havendo então a necessidade de caracterizá-los).

O Ensino a Distância, apesar de aparentar ser recente devido a sua popularidade atual, remonta no mundo ao final do século XIX, com o emprego, institucionalizado, de correspondência postal para o envio de materiais impressos, referente ao curso de datilografia. O seu principal intuito era garantir a rápida qualificação dos(as) profissionais, para auxiliar na manutenção de seus trabalhos.

No Brasil, os principais marcos de referência dessa modalidade, segundo Alves (2011), partem inicialmente de fontes localizadas em 1904, quando se estruturou, de fato, o ensino por correspondência (neste caso, para formar datilógrafos, a partir de um anúncio feito no Jornal do Brasil, com materiais enviados pelos correios). Vale frisar que essa trajetória possui caráter instável, descontínuo e frágil, referente às políticas públicas (Nobre, 2022).

Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, com a função de possibilitar a educação popular através da difusão de diversos cursos. Desse modo, o rádio, enquanto sistema moderno e inovador para aquela época, foi adotado também como uma base complementar a esse tipo de ensino. Multiplicavam-se com o tempo a sua repercussão e o oferecimento de programas educativos. Em continuidade a isso, é perceptível a criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941), ambos promovendo, de maneira sistemática, a iniciação profissionalizante a distância, ainda que por meio das correspondências.

A partir de 1970, surgiram, também, inúmeros projetos de relevância para o avanço dessa modalidade no Brasil, fruto de parcerias entre o governo e instituições privadas e organizações não-governamentais. Exemplo disso, foi o Projeto Minerva: um convênio do Estado, que determinou, através do rádio, a transmissão (não convencional) de cursos supletivos à distância para a promoção da educação e inclusão de adultos, até 1989 (Sampaio, 2020).

---

15 Termo, também, sujeito a outras variações na literatura. “ER” isolado, parte da concepção de que esse método pode ser amplo, quando não apenas limitado a atender situações emergenciais. Apesar disso, reconhecemos a importância da terminologia “emergencial” para situá-lo historicamente.

Vale lembrar que as televisões também foram utilizadas para fins educacionais, sobretudo, nos anos 1960 e 1970 (ainda que, tenha tido pouca representatividade no começo, diante dos interesses comerciais dos veículos de comunicação). Porquanto, foi observável, a gradativa integração dessa ferramenta (TICs<sup>16</sup>) nas instituições formativas à distância. A título de ilustração, em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos ofertados via material instrucional, e, em 1978, o Telecurso, como reforço da aprendizagem.

Por conseguinte, em 1979, o EaD foi inserido nos cursos superiores: com o estabelecimento da Universidade de Brasília (precursora no uso da Educação a Distância no ensino superior brasileiro), posto que veiculava antigos cursos por meio de jornais e revistas. E com o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD), em 1989, foi divulgado o “Brasil EaD” para formação continuada dos professores (Alves, 2011).

Outros marcos importantes dessa modalidade no país, aconteceram em 1991: através do programa “Jornal da Educação – Edição do Professor” (produzido pela Fundação Roquete-Pinto) e depois com “Um salto para o futuro” em 1995, ambos objetivando o aperfeiçoamento dos docentes.

Vale destacar que, a partir da década de 1990, os cursos através dos computadores se popularizaram, somados a invenção da internet, transformando, aos poucos, a tradicional Educação a Distância na versão atual de educação online, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (Hernandes, 2016).

Em linhas gerais, o “novo EaD” nas instituições consiste na oferta de aulas e tutorias a distância no tempo/espaço, por meio das TDICs<sup>17</sup>. Logo, possibilitou a importante interação entre aluno-professor e professor-aluno nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em oposição a condição estática de ensino pela escrita, rádio ou televisão (embora tenham contribuído, sem dúvidas, no avanço dos modelos de educação escolar).

Retornando aos eventos, no começo da primeira década do século XXI, observa-se, com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), um desenvolvimento acelerado da educação, disposta na sua massificação e replanejamento no país. Com isso, o sistema educacional que caminhava ainda “a passos lentos” foi expandido, corroborando, também, para o incentivo dos polos EaD.

E, em resumo, a amplitude de acontecimentos, em 8 de junho de 2006: foi regulamentada, por meio do decreto n.º 5.800, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que

---

16 Sigla para Tecnologias da Informação e Comunicação (mídias antigas, de suporte analógico).

17 Sigla para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (de formatos recentes, baseadas na internet).

expandiu a oferta de cursos e programas de educação superior até as regiões de difícil acesso, sendo uma cooperação realizada entre o Ministério da Educação (MEC), estados e municípios. Nesse sentido,

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), agia como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos (Alves, 2011, p. 90).

Assim, é perceptível o esforço conjunto do Estado com outras instituições privadas ou grupos não-governamentais para o desenvolvimento do Ensino a Distância, por meio da incorporação inovadora das novas tecnologias (tanto da radiodifusão na época, quanto da telecomunicação e informática) no processo educativo, trazendo o seu constante aprimoramento (ao mesmo tempo, em que reforçava outras questões, como: a desigualdade socioeconômica entre os indivíduos, pois muitas pessoas ainda não possuem meios tecnológicos suficientes/condições financeiras para usufruir desses recursos).

Contudo, o EaD no Brasil só foi normatizado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro desse mesmo ano, que o validou para todos os níveis de escolarização. É estabelecido, por exemplo, em seu art. 80, que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brasil, 1996).” Outros pontos cruciais nesse processo, foi tanto a regulamentação, inicial, pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, quanto pela criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED), pelo MEC (extinta em 2011).

Nessa perspectiva, o EaD é uma modalidade de ensino que vem se consolidando na história, devido oportunizar, inegavelmente, noções como a de democratização da educação (apesar ainda das suas limitações e da existência de visões errôneas em considerá-lo inferior ao ensino presencial) (Veloso, Mill, 2022). Ainda pensando essa modalidade como a recente mediação didático-pedagógica através das TDICs,

Cabe assim destacar que a educação a distância é uma modalidade que consiste em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial) em que todo desenho didático, todas as atividades e interações ocorrem em um determinado ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou plataforma de ensino de uma determinada instituição de ensino (Coqueiro; Souza, 2021, p. 66062).

Assim, diferentemente do EaD que tem um histórico conhecido, o aparecimento do Ensino Remoto no país, surgiu de forma repentina para atender a situação emergencial do ensino no contexto excepcional da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Sabe-se que a maioria das aulas foi suspensa, em virtude das crescentes taxas de mortalidade e das medidas de proteção, tais como: a do distanciamento social, e assim, o Ensino Remoto Emergencial (ou ensino virtual) surgiu como uma alternativa eficaz para continuar as atividades escolares, antes presenciais.

Para isso, foi determinante a aprovação do Parecer n.º 05/2020, em 28 de abril de 2020, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apontando que o ensino seria retomado:

[...] Por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (BRASIL, 2020, p. 08-09).

Desse modo, foram feitas inúmeras recomendações (de atividades não-presenciais) para todos os níveis de ensino, pelo MEC e CNE, visando barrar tanto o processo iminente de evasão escolar quanto o deficit dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, além da hipótese de terem que cancelar os anos letivos (Pedroza, 2021).

Entretanto, para Saviani e Galvão (2021), o “Ensino Remoto” não era “a única opção”, pois havia outras possibilidades, sendo, então, uma escolha política, subserviente aos interesses privatistas. Ademais, com o ER os problemas não se encerraram, apenas se enraizaram ainda mais, isto é, foi exposta/reforçada a precariedade da educação pública brasileira, quanto a sua infraestrutura (Saviani; Galvão, 2021).

Nesse contexto, o Ensino Remoto consistiu em uma adaptação do ensino presencial para o ambiente virtual com a utilização das TDICs, e se desenvolveu de modo singular em cada região o qual foi aderido por todo o país, tendo em vista os seus diferentes cenários de planejamento. Referente aos docentes, houve a intensificação e precarização de seus trabalhos, devido às novas e altas demandas no ensino.

Plataformas privadas, como a do Google, foram utilizadas, de maneira massiva, pelos

professores e alunos em diferentes níveis de ensino (educação básica e ensino superior), a exemplo do: *Google Meet*, para transmissão das aulas ao vivo; *Google Classroom*, para o envio e recebimento de materiais e do *Google Forms*, para avaliar as aprendizagens dos(as) estudantes. Contudo, esse método não se restringiu a isso, como será tratado adiante.

Alterou-se, em demasia, a metodologia dos(as) professores(as) e não os conteúdos, que continuaram sendo os mesmos (Nobre, 2022). Em alguns casos, talvez apenas reduzidos diante do empenho por tornar as aulas lúdicas e atrativas, o que acarretou, também, perdas teóricas no conhecimento.

Acredita-se que o principal impasse do Ensino Remoto Emergencial (e também do EaD) refere-se a falta de políticas públicas que ampliem o acesso à internet aos estudantes das instituições públicas (tendo em vista a desigualdade existente), e a formação docente sobre uso das TDICs e aplicativos online, que precisa ser reforçada (Coqueiro; Souza, 2021). Outrossim, situações como essas podem ser observadas partindo de estudos de casos (a exemplo do que foi feito no capítulo subsequente).

Voltando-se para as discussões conceituais, sobre as diferenças entre Ensino Remoto e Ensino a Distância, Pedroza (2021) em sua revisão bibliográfica, aponta que muitos autores defendem o primeiro (ER) como uma educação síncrona (preconizando a transmissão em tempo real das aulas), enquanto o segundo (EaD), seguindo os termos da legislação que o respalda, foi/é aquele que busca desenvolver a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo.

Em acréscimo a essas distinções, o Ensino Remoto: se amplia para materiais impressos entregues aos pais e responsáveis, no caso dos estudantes que não possuíam acesso à internet de qualidade e instrumentos tecnológicos; a estrutura das aulas e os cronogramas de estudos são controlados pelas recomendações do CNE e outros gestores educacionais; e, por último, foi pensado, originalmente, como um recurso a ser utilizado em um curto período, para atender a situações emergenciais, ou seja, não teve maior planejamento, como o EaD (Pedroza, 2021).

Em contradição a isso, o EaD: ocorre, exclusivamente, através da internet e dos equipamentos eletrônicos, como: computadores, notebooks e celulares; preconiza a flexibilidade na aprendizagem quanto ao tempo e espaço, e conseqüentemente, concede (e demanda) maior autonomia aos(as) alunos(as) para adaptarem os seus horários e lugares de estudos a suas realidades (Coqueiro; Souza, 2021); além disso, ao contrário do Ensino

Remoto, é reconhecido como uma modalidade legítima pela lei (mesmo com as suas limitações).

Contudo, Veloso e Mill (2022) e Nobre (2022) reconhecem as singularidades desses dois modelos, mas defende que, apesar disso, esses não podem ser separados diametralmente de fato, pois assim, resultaria em vários equívocos. Assim, o Ensino Remoto, originário da condição emergencial, foi/é então, uma configuração possível para tudo aquilo que é denominado EaD, tendo em vista contemplar tanto o uso das tecnologias que propiciam a mediação pedagógica quanto a separação no espaço e/ou no tempo entre os envolvidos no processo educacional (Veloso, Mill, 2022). Ainda argumentando sobre essas questões,

[...] o Ensino Remoto, a Educação a Distância e o Ensino Presencial, apesar dos problemas e limitações, precisam ser entendidos como modalidades de ensino com fronteiras cada vez mais flexíveis e intercambiáveis, que podem se enriquecer mutuamente para gerar novas formas de ensinar e de aprender (Nobre, 2022, p. 136).

Em outras palavras, EaD e ER (e ensino presencial) são ensino diferentes, quando pensados de suas particularidades, mas o que separa esses tipos de instrução, não devem ser visto como “muralhas”, e sim como “fronteiras flexíveis”, que podem, sem dúvidas, se complementarem em prol do avanço do conhecimento.

Aliás, esse debate suscitou a reflexão sobre: qual a relação está sendo concebida, na atualidade, entre educação, tecnologia e poder? Como as TDICs estão sendo apropriadas pelo sistema educacional? Será que estamos fazendo o devido uso dessas ferramentas? Explorando, entre seus limites, todas as suas potencialidades? Ou ainda estamos a se manter em “caixas isoladas” do ensino tradicional, por vezes, ultrapassadas? Enfim, o que pode ser ressignificado com o contexto de crise recente, da pandemia? E por que/a quem atende o incessante interesse em voltar para um tipo, exclusivo, de “normalidade”? Perguntas essas, cujas análises estão para além desse trabalho.

Diante disso, averigua-se que tanto o formato da Educação a Distância quanto do Ensino Remoto, possuem sua, inegável, contribuição para o desenvolvimento da educação brasileira, sobretudo nas práticas pedagógicas. E um, não pode ser considerado inferior/superior em relação ao outro (e nem separado radicalmente), pois isso depende da forma como os mesmos se materializam em contextos diversos, isto é, as suas teorias e bem como as suas terminologias, não são suficientes para garantir tal qualidade na prática.

### 3.2 Aroeiras e as tecnologias para o Ensino Remoto de História

A cidade de Aroeiras é um município brasileiro situado na Região Metropolitana de Campina Grande (a aproximadamente 65 km dessa), estado da Paraíba. Segundo dados do último censo do IBGE (2022), a sua área territorial corresponde a 376,118 km<sup>2</sup>, enquanto a população está estimada em 18.705 pessoas, distribuídas em 49,73 habitantes por km<sup>2</sup>. Desde a metade do século XX, a educação formal do município se desenvolve nesse território.

Cabe destacar em sua trajetória histórica, que a mesma passou, por um processo de colonização europeizada, assim como outras regiões próximas. Essa pequena terra em ascensão, passou pela condição de povoado e vila até a sua, almejada, emancipação política em 02 de dezembro de 1953, pois até então pertencia à Comarca de Umbuzeiro (Araújo, 2020).

Aliás, nesse local “o primeiro ensino” foi reduzido a alfabetização, em lugares improvisados pelos(as) próprios(as) educadores(as), a maioria, mulheres, para aqueles(as) poucos que podiam ir, pois os demais eram impossibilitados tanto pelas altas demandas no trabalho, para garantir o sustento das famílias quanto pela distância em relação a esses espaços. Considera-se exemplo disso, a elaboração, em 1892, da “Escola Elementar Mista”, dirigida por Antonia Severina de Jesus, conforme Aroeiras (2003).

A respeito da instrução formal nessa cidade, seu surgimento data apenas da metade do século XX, quando houve a construção da primeira escola/grupo, que influenciou a criação das demais, posteriormente (Aroeiras, 2003). Vale lembrar que o início desse processo, é consequência, vitoriosa, de uma forte luta popular na época junto ao poder público, para que a educação escolar se desenvolvesse no local, tendo em vista a inexistências de escolas próximas para atender a demanda do público jovem.

Acompanhando o fluxo das mudanças nacionais, na década de 1990, percebe-se o uso pioneiro do computador pela contabilista Edna de Souza Muniz<sup>18</sup>. E, anos após, em 2002, tem-se a chegada da rede de computadores e da internet, trazendo avanços a vários setores, principalmente em suas organizações (Aroeiras, 2003). Desse modo, a sua inserção no ensino ocorreu de forma gradual, enquanto ferramenta didática orientada pelos então documentos curriculares.

Atualmente, o sistema escolar dessa cidade do agreste paraibano, apresenta: 78

---

18 Natural de Aroeiras, também, suplente de vereador(a) nas eleições municipais de 2020.

instituições de ensino no total, dessas, 34 destinadas ao ensino infantil, 41 ao ensino fundamental e apenas 3 ao ensino médio. Compõe o quadro total de docentes: 330 professores(as), sendo 58 atuantes no ensino infantil, 210 no ensino fundamental e 62 no ensino médio. Sobre as matrículas, calculou-se no ano de 2021, um total de: 4.327 alunos(as) matriculados(as), sendo 808 no ensino infantil, 2.812 no ensino fundamental, e 707 no ensino médio (IBGE, 2021). Logo, observa-se a permanência de números aproximados a essa faixa na atualidade.

E, nesse mesmo ano, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,4 enquanto os anos finais do ensino fundamental foi de 4,2 (em relação à meta de 4,9, que, no que lhe concerne, são diferenciadas para cada escola) (IDEB, 2022).

Vale ressaltar que ainda não existe uma literatura especializada sobre as tecnologias na cidade de Aroeiras, pois assim como as demais cidades do Brasil, essas são perpassadas por tecnologias que não foram, aqui, criadas, mas “importadas” de outros países que a gerenciam. Aliás, o ensino de História, (bem como de outras disciplinas) da rede da Educação Básica, ocorreu durante a pandemia de Covid-19 na forma de Ensino Remoto, então priorizado neste capítulo.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou preencher essa lacuna literária/historiográfica e tentou, na medida do possível, analisar o uso das plataformas digitais na pandemia, decaindo nos seus impactos sobre o ensino (principalmente, de História). Portanto, parte-se aqui, da noção de que tudo é história/pode ser historicizado, inclusive o processo educacional (e a sua relação com as TDICs), onde amplia-se o leque das problemáticas de conhecimento (Silva; Guimarães, 2007), tendo em vista também as necessidades de serem discutidas na perspectiva histórica interdisciplinar.

Para mais informações, foi feita a análise inicial de uma pergunta integrante a um questionário físico (composto por doze questões, sendo onze fechadas e uma aberta) aplicado a cinco professores(as)/historiadores(as) da cidade, no ano de 2023, que vivenciaram de perto a realidade educacional e tecnológica, sobretudo, no período de crise sanitária recente, conforme foi sintetizado no quadro 1:<sup>19</sup>

---

19 Para preservar a identidade dos(as) participantes, seus nomes reais foram substituídos por letras do alfabeto, expressas em: A, B, C, D e E. Inclusive, as três escolas públicas em que atuam, respectivamente, também não foram identificadas, optamos por designá-las em números: 1, 2 e 3 (dispostas no quadro 1).

**Quadro 1** – Resumo do material de acesso nessa pesquisa

PROFESSORES	ENSINO (NÍVEL)	SÉRIE(S)	ESCOLA	MATERIAL	PERÍODO
A	Fundamental II	6º, 7º e 8º anos	Pública (1)	Questionário	2020 a 2021
B	Fundamental II	8º e 9º anos	Pública (1)	Questionário	2020 a 2021
C	Fundamental II	6º, 7º, 8º anos	Pública (1)	Questionário	2020 a 2021
D	Médio	1º, 2º e 3º anos	Pública (2)	Questionário	2020 a 2021
E	Médio	1º, 2º e 3º anos	Pública (3)	Questionário	2020 a 2021

Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Como se pode verificar, para responder ao questionário foram escolhidos(as) cinco docentes (efetivos) de três instituições públicas da cidade, indo do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio. A temporalidade de atuação privilegiada foi, especialmente, o ano de 2020 a 2021, auge da doença e dos problemas enfrentados (embora não se restrinja a isso). De modo a ser feita a análise qualitativa desses dados.

Em detalhe, esse questionário foi desenvolvido, sem conter identificações, para que esses professores de História, indicassem os antigos desafios de ensinar essa disciplina, isto é, antes da pandemia, bem como os que surgiram durante o período de propagação do vírus (e, até, quando foi possível, do contexto pós-pandêmico), partindo então das suas representações do social, a qual estão inseridos(as). Aliás, esse material abarcou diversas temáticas, mas todas direcionadas a realidade vivenciada por esses educadores nesse contexto.

Todavia, os professores não foram os únicos parâmetros para a avaliação dessa época diferenciada da educação no país, mas mantiveram, aqui, a sua relevância, visto que foram os primeiros a terem que se adaptar ao modelo remoto, bem como entender o universo virtual.

Por conseguinte, a presente seção contou apenas com a questão 7 (quadro 2), uma vez que, a mesma esteve, entre as outras, diretamente ligada a vivência tecnológica e virtual desses sujeitos. Nessa perspectiva, foi lhes perguntado nessa questão, se esses consideravam os seus conhecimentos tecnológicos suficientes para lidar com as mudanças abruptas do ensino de História na pandemia.

**Quadro 2 - (Questão 7) Avaliação dos conhecimentos tecnológicos na pandemia**

7. Sobre os seus conhecimentos tecnológicos, considerou suficientes para lidar com as mudanças abruptas do ensino de História na pandemia?			
Professor(a)	Resposta		
	Sim, domino bem	Muito pouco	Não
A	x		
B	x		
C		x	
D	x		
E	x		

Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Felizmente, constata-se a predominância de respostas positivas em relação ao domínio das novas tecnologias (TDICs) em “Sim, domino bem” (mas, talvez, alguns professores tenham se constrangidos em dizer que não dominavam as tecnologias virtuais, como: o *Google Chrome*), enquanto apenas uma resposta foi razoável em “muito pouco”, referente a adaptação ao Ensino Remoto Emergencial. Possíveis causas dessas respostas, reflete um problema estrutural no país na formação dos professores, na qual muitos não foram preparados para lidar com as TDICs, ou até mesmo, não se encontravam familiarizados com essas ferramentas, uma vez que, o paradigma de educação era outro (arraigado na estrutura presencial) (Coqueiro; Souza, 2021).

Dessa forma, Aroeiras também foi/é afetada, claramente, pelas mudanças nacionais (por vezes, em ritmos diferentes). Mas, quem imaginária que “da noite para o dia” que todos(as) os(as) educadores(as), sem exceção, necessitariam dominar o Ensino Remoto e outras ferramentas online? Poucas pessoas, pois as imprevisibilidades fazem parte da vida (Nobre, 2022). Porém, é essencial que a estrutura da educação seja reformulada, em um movimento contínuo, e que os profissionais dessa área busquem, também, se aprimorar, sobretudo, no tocante aos seus conhecimentos tecnológicos, quando possível.

Assim, o próximo capítulo se debruçará sobre outras questões a serem ainda investigadas, adentrando, por sua vez, na análise do questionário e dos desafios da pandemia de Covid-19 com uso das novas tecnologias digitais sobre o ensino de História, sobretudo, através do olhar docente dessa cidade.

#### **4 DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES NA CIDADE DE AROEIRAS/PB**

No ano de 2020, o Brasil e o mundo foram assolados pela pandemia de Covid-19 (uma nova doença infecciosa humana, de crises respiratórias, renomeada de SARS-CoV-2), que trouxe impactos consideráveis a diversos setores da vida social, política e econômica, entre eles a educação escolar. Surgiram então, inúmeros desafios e sobre essa última, destacaram-se no país: a suspensão das aulas e a falta de preparação do sistema quanto ao uso das novas tecnologias de forma adequada, uma vez que, “Educação e tecnologia”, aqui, ainda não foram consolidadas na prática, existindo reconhecidos atrasos em relação a isso.

Nesse sentido, o objetivo deste último capítulo é indicar quais foram os desafios de ensinar história durante a pandemia de Covid-19, a partir da visão dos professores/historiadores na cidade de Aroeiras/PB, imprimidas em um questionário físico (de 12 questões). A relevância disso, refere-se, principalmente, à possibilidade de registrar esses acontecimentos na História (em um movimento contrário ao esquecimento), repensar a prática pedagógica da disciplina e discutir questões necessárias à educação básica.

Desse modo, serão discutidas algumas definições inerentes a esse estudo, como: a metodologia do questionário (incluindo os critérios adotados para a seleção dos(as) participantes e o processo de submissão ao Comitê de Ética); método de interpretação dos dados, a partir do conceito de representação por Chartier (1991); por conseguinte, entende-se o perfil profissional dos professores/participantes e ambienta-se, também, sobre as escolas em que trabalham; por fim, contextualiza-se a pandemia, partindo para análises e conclusões dos demais dados coletados no questionário, sobre os desafios do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto (expressos em quadros e gráficos).

Esses últimos assuntos, estão elencados nas seguintes seções secundárias: “Perfil profissional dos professores e ambientação das escolas”; “Breve histórico da pandemia de Covid-19”; e “Desafios impostos ao ensino de História da cidade de Aroeiras/PB e as perspectivas dos professores sobre a aprendizagem estudantil”. Em relação à base teórica, são retomados alguns autores(as) anteriores, como: Fonseca (2009), Bittencourt (2008), Peroni (1999), Veloso e Mill (2022), Coqueiro e Souza (2021), Nobre (2022), Pedroza (2021) e Saviani e Galvão (2021).

Em detalhe, esse questionário foi desenvolvido, sem conter identificações, para que

cinco professores/historiadores dessa cidade indicassem os antigos desafios de ensinar história, isto é, antes da pandemia, bem como os que surgiram durante o período de propagação do vírus (e, até, quando foi possível, do contexto pós-pandêmico). Essa fonte, por sua vez, abarcou diversas temáticas, mas todas elas direcionadas à realidade vivenciada pelos professores de História na pandemia, sobretudo, na educação básica.

Para que pudessem contribuir com exatidão na temática, a escolha desses professores foi feita a partir de filtros, a exemplo de terem trabalhado antes, durante e depois da pandemia de Covid-19. Ou seja, priorizou-se: docentes, homens ou mulheres, que ministraram a disciplina de História nas séries finais do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e Ensino Médio (1º a 3º ano) da rede pública da cidade de Aroeiras-PB, durante o período de crise sanitária e que continuam, possivelmente, atuando no contexto pós-pandêmico em sala de aula<sup>20</sup>.

Além disso, também houve um enfoque, preferivelmente, naqueles(as) que tinham a trajetória de trabalho acima de cinco anos, tendo em vista a possibilidade de ofertarem saberes e experiências acumuladas do dia a dia, na prática escolar. Vale mencionar que outro fator que contribuiu nessa seleção foi por questões de afinidades, sendo a maioria mais próximo(a) da realidade da pesquisadora. Contudo, os critérios de inclusão não foram rígidos, considerando que a experiência pandêmica da Covid-19 ainda é muito recente e problemática para diversos professores(as) da rede pública.

A escolha desse grupo, também se deve ao fato de que foram esses, os primeiros a terem que se adaptar ao modelo remoto e seus contratempos, bem como buscar se apropriar do universo virtual (com os recursos que dispunham), para que pudessem atender/garantir seus trabalhos em um contexto desafiador, de crises e incertezas para inúmeras pessoas.

Todavia, não foram, aqui, excluídas as dificuldades, simultâneas, dos(as) discentes nesse processo, pelo contrário, investigam-se as condições/narrativas desses profissionais sobre as suas aprendizagens. Aliás, por aprendizagem, interpretamos ser: “1. Ato ou efeito de aprender. 2. Tempo durante o qual se aprende. 3. Experiência que tem em quem aprendeu (Priberam, 2023).”

Para a sua aplicação, foi necessário, de antemão, submetê-lo com o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba (CEP-UEPB)<sup>21</sup>, via Plataforma Brasil. Esse processo demandou cerca de três meses,

---

20 Reconhecemos a existência de outros docentes que, também, se adequam a esses critérios, porém, devido o número inicial da amostra proposta para essa investigação (apenas 5 participantes), não foi possível inseri-los(as). Essas questões estiveram condicionadas a viabilidade de tempo para conclusão desse trabalho.

21 Credenciado pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, desde 2001.

entre correções de pendências solicitadas e novas avaliações de seus membros. Apenas após a sua aprovação, em 17 de julho de 2023, foi feita a coleta dos dados mencionados.

Vale lembrar que esse questionário foi levado presencialmente até os respectivos espaços de atuação desses cinco participantes, dispostos em três instituições públicas urbanas, porquanto foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e acordado um prazo/meta de uma semana para o seu preenchimento, com o intuito de não interferir nas suas demandas no trabalho. Logo, foram feitas mais de uma ida a essas escolas (também para conseguir seus consentimentos formais de participação nas documentações éticas, antes de aplicado).

Essa pesquisa foi de caráter exploratório e qualitativo, realizando-se no decorrer desse capítulo, um estudo de caso. Nesse sentido, para Oliveira (2007, p. 60), o formato de pesquisa qualitativa pode ser definido como “[...] um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”. Logo, é capaz de promover uma maior aproximação com o objeto trabalhado, como foi, neste caso, da prática do ensino de História, ainda somada a oferta de uma visão geral quando trabalhada com o tipo de pesquisa exploratória (Gil, 2008), sendo, por fim, relevante.

É importante destacar que as respostas de cada docente foram compreendidas, em sua totalidade, como uma representação do que eles/elas estão entendendo pela temática trabalhada (como: as aprendizagens dos alunos), a partir de suas realidades circundantes, construídas intelectualmente (Chartier, 1991). Com isso, interpreta-se o olhar do professor sobre o aluno, do qual se adquire, então, uma afirmação, que não é necessariamente a verdadeira, mas é uma interpretação válida de mundo, devido fazer sentido, inicial, a esses sujeitos, na condição de operantes do cenário educativo.

Para Ginzburg (2001), o conceito de representação utilizado por Chartier (1991) pode fazer às vezes da realidade (evocando a ausência) ou tornar visível a realidade (sugerindo presença). Logo, essa produção buscou tanto evidenciar a presença de um processo histórico por meio da opinião dos professores quanto reforçar fatores que incidiram, naturalmente, sobre as suas respostas, a exemplo do fato de serem perpassados por experiências singulares, adotando diferentes leituras de mundo e posições intelectuais.

Portanto, esse conceito será apreendido a partir da realidade concreta, isto é, com entrevistas individuais em profundidade, pois fornecem os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os autores sociais e sua situação (GASKELL, 2008).

#### 4.1 Perfil profissional dos professores e ambientação das escolas

Sobre o perfil profissional dos cinco professores/participantes do questionário (dois homens e três mulheres), sabe-se que são concursados(as) e bastante atuantes nas três instituições escolares da cidade de Aroeiras (PB), na qual se encontram: três (A; B; C), lecionando nas turmas de Ensino Fundamental II e dois (D; E) nas de Ensino Médio. Aliás, algumas dessas pessoas são mais próximas da realidade da pesquisadora e outras não.

Para Fonseca (2009), o momento da formação inicial é onde ocorre a construção, essencial, da identidade pessoal e profissional dos sujeitos. Logo, esse grupo, em sua maioria, é formado há mais de dez anos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), situada em Campina Grande. Dirigindo-se ao questionário, a questão 1 (expressa no quadro 3), trata justamente sobre suas formações superiores, perguntando-lhes se eles/elas possuem mais de uma formação superior na área da educação, como se vê abaixo:

**Quadro 3 – (Questão 1) Formação superior adicional**

1. Possui mais de uma formação superior na área de educação?			
Professor(a)	Resposta		
	Sim	Não	Atualmente cursando
A		x	
B		x	
C		x	
D		x	
E	x		

Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Observa-se que, para além da formação inicial em História, apenas a professora E, possui outro curso concluído (sendo o de Licenciatura em Pedagogia, antes da pandemia). Contudo, sabe-se que a maioria está/esteve investindo em formação continuada, recentemente, em outros ramos da disciplina, por meio de cursos de pós-graduação. Mas, nem sempre isso é possível para a maioria dos educadores no país, haja vista estarem condicionados, fortemente, a questões políticas e históricas e terem suas vidas fragmentadas em diversas preocupações.

Fatores, como: a falta de tempo (devido às inúmeras demandas advindas da sobrecarga de trabalho) e também financeiros (em razão dos baixos salários) acabam, por vezes, sendo impedimentos de suas disponibilidades (Schmidt, 2004).

Partindo do pressuposto de que para utilizar adequadamente o Ensino Remoto é necessário ter uma formação continuada, principalmente em TDICs<sup>22</sup>, isto significa dizer que esses professores não a dispuseram durante a sua implementação escolar na pandemia (e nem nas suas formações iniciais). Dessa maneira, subentende-se, previamente, que isso intensificou as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem neste novo formato.

Confirmando o que foi dito, no início, foi lhes perguntado na questão 2 (disposta no quadro 4) há quantos anos cada um(a) ensina/ensinou a disciplina de História na cidade de Aroeiras/PB:

**Quadro 4 – (Questão 2) Tempo de trabalho na área de História na cidade**

2. Há quantos anos você ensina/ensinou a disciplina de História na cidade de Aroeiras?			
Professor(a)	Resposta		
	8 anos ou mais	Desde a pandemia de Covid-19	Após a pandemia
A		x	
B	x		
C	x		
D	x		
E	x		

**Fonte:** BRASILIANO, E. A, 2023.

Verifica-se assim, que a maioria já ensinou a disciplina de História em um período de “8 anos ou mais”, e que apenas o professor A leciona “desde a situação da pandemia de Covid-19” neste lugar (em contrapartida, não é o seu primeiro emprego, pois o mesmo trabalhava antes em outra cidade próxima). Logo, possuem uma extensa trajetória escolar, repleta de experiências acumuladas das rotinas em sala de aula e que, por sua vez, também lhes confere propriedade de fala nesta pesquisa.

Retomando assuntos anteriores, a questão 3 procurou investigar se os seus respondentes conheceram as reformas curriculares feitas na disciplina de História no século

<sup>22</sup> Sigla para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

XXI, bem como tentou informar acerca de seus posicionamentos quanto a isso. Todavia, para uma análise sucinta desses dados é preciso voltar aos seus contextos de formação acadêmica.

Nesse sentido, elencam-se dois fatores acerca desse processo: 1) A importância histórica da UEPB<sup>23</sup>, em que a maioria desses se formou para suprir o quadro de servidores da região de Aroeiras (e demais cidades paraibanas); 2) O curso de História, até a época do término de suas graduações ainda não havia passado por uma reforma curricular, posto que foram feitas apenas em 2016, seguindo as novas diretrizes. Isso implica dizer que, as suas formações basearam-se em documentos antigos, se comparados à atualidade, havendo, então, a possibilidade de influir nas suas respostas, expressas na questão 3<sup>24</sup> (quadro 5):

**Quadro 5** – (Questão 3) Reformas curriculares do século XXI na disciplina de História

<b>3. Você conhece as reformas curriculares que foram feitas na disciplina de História? E como você interpretou as reformas curriculares do século XXI na disciplina de História?</b>			
Professor(a)	Resposta		
	Sim conheço, foram positivas	Sim conheço, foram negativas	Não conheço
A	x		
B		x	
C	x		
D		x	
E	x		

**Fonte:** BRASILIANO, E. A., 2023.

Desse modo, todos(as) os(as) participantes responderam que têm conhecimento acerca das reformas curriculares que foram feitas na disciplina de História do século XXI, no entanto, existem, naturalmente, oposições de ideias referentes ao modo de interpretá-las. Enquanto os professores: A, C e E, representando a maioria, responderam que foram positivas, os docentes B e D, alegam que foram negativas para o ensino.

Com isso, retornando às discussões do primeiro capítulo, sabe-se que as reformas curriculares implementadas desde a década de 1990 sobre a disciplina (e outras) carregam consigo as suas controvérsias. Ao mesmo tempo em que o Estado defendia “a melhoria da qualidade da educação”, esse descentralizou-se de suas próprias responsabilidades,

<sup>23</sup> Instituição criada em 1966, celebrando, no presente ano: 57 anos de fundação e 36 de estadualização.

<sup>24</sup> Vale frisar que é apenas uma hipótese, não excluindo a autonomia dos participantes em tentar se aprimorar no decorrer do tempo.

terceirizando-as para as escolas (Peroni, 1999). Por vezes, a teoria não condiz com a prática.

Possíveis causas dessa primeira defesa, talvez se devam a situação desses educadores terem as conhecido a partir de visões preconcebidas nas vivências dentro da escola (devido os seus cursos iniciais terem se baseados em documentos e discussões, hoje, atualizadas), sendo receptivos às influências positivas das gestões e secretarias escolares, para seguir a política curricular.

Vale ressaltar que, para garantir a privacidade dos participantes (prevista nos termos éticos), seus respectivos nomes foram substituídos, nesta pesquisa, pelas seguintes letras do alfabeto: A, B, C, D e E. Inclusive, para evitar a exposição das três escolas em que lecionam, optou-se por referenciá-las em: 1, 2 e 3. Acredita-se que ambas as alterações não acarretaram prejuízos ao conhecimento, haja vista a promoção de um panorama dos fatos.

Sobre seus ambientes de atuação, os(as) mesmos(as) lecionam em três escolas públicas urbanas que funcionam em pontos centrais da cidade. Assim, os(as) docentes: A, B e C atuam na “escola 1”, que oferta, atualmente, pela rede municipal: o Ensino Fundamental II (manhã e tarde) e a EJA<sup>25</sup> (à noite). Enquanto isso, o professor D trabalha pela rede estadual na “escola 2”, que tem ofertado: o Fundamental II (anos finais) e o Médio Integral (contemplando as disciplinas da BNCC e parte diversificada), além da EJA (à noite). Por último, em outra rede estadual, se encontra a docente E, na “escola 3”, que, por sua vez, abarca todas as séries da educação básica, na modalidade regular (distribuídas entre os turnos: manhã, tarde e noite).

Ademais, considera-se que o público discente atendido nessas três escolas seja, em sua maioria, residentes das mais diferentes zonas rurais do município em questão (havendo, dessa forma, uma parcela menor dos que habitam no espaço urbano). Na rotina presencial, os mesmos realizam o deslocamento diário nos transportes escolares até essas instituições.

## **4.2 Breve histórico da pandemia de Covid-19**

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto do novo coronavírus (SARS-CoV-2)<sup>26</sup> como uma pandemia de COVID-19 (cujo, termo “pandemia” corresponde não necessariamente a gravidade da doença, mas sim à sua distribuição geograficamente), e que até então, já se constituía uma Emergência de Saúde

---

25 Sigla referente a Educação de Jovens e Adultos.

26 Detectado, inicialmente, em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China (OPAS/OMS Brasil, 2023).

Pública de Importância Internacional (ESPII), desde o dia 30 de janeiro de 2020 (OPAS/OMS Brasil, 2023). Essa crise sanitária (entre os anos de 2020/2021) afetou toda a humanidade, nos mais diversos setores e causou a morte de milhares de pessoas pelo mundo.

Medidas urgentes precisaram ser criadas/adotadas pelas autoridades governamentais para tentar barrar a propagação do vírus, e conseqüentemente, as contaminações humanas, além da tentativa de manter os países minimamente ativos e com segurança (Pedroza, 2021). Exemplo disso foram as legislações decretadas obrigando o uso de máscaras e isolamento/distanciamento social entre os indivíduos.

No caso da educação no Brasil, as aulas precisaram ser suspensas (tanto em instituições públicas quanto privadas, em todos os níveis), passando a funcionar, alternativamente, de forma remota. Apenas quando houve a vacinação, em massa, foi possível haver um controle maior da doença e um posterior retorno a essas atividades.

### **4.3 Desafios impostos ao ensino de História da cidade de Aroeiras/PB e as perspectivas dos professores sobre a aprendizagem estudantil**

Analisando o cenário pandêmico, a nível nacional e, sobretudo, local, esta subseção, centrou-se em um estudo de caso acerca do ensino de História nessa conjuntura na cidade de Aroeiras/PB. Porquanto, foram avaliadas os demais dados do questionário físico aplicado no ano de 2023, a cinco professores(as) de História, debruçando-se, finalmente, sobre as suas representações das aprendizagens dos alunos.

Cumprindo com as determinações de saúde pública (estaduais e federais), essa cidade emitiu, em 17 de março de 2020, o decreto n.º 002/2020: “Art. 6 º. Suspender as atividades escolares em todos os estabelecimentos de ensino municipal e particular em todo o município. Pelo período de 30 (trinta) dias, contando a partir de 18/03/2020” (Aroeiras/PB, 2020a). Logo, as atividades educacionais foram, inesperadamente, suspensas, tendo em vista as proporções, incertas, que essa doença poderia alcançar “naquele mês” incomum a todos(as).

E, não só isso, com o decreto n.º 004/2020, de 23 de março, outros inúmeros segmentos precisaram parar as suas atividades, ao menos quinze dias, como os estabelecimentos comerciais varejistas em geral, para evitar a aglomeração de pessoas, funcionando apenas os serviços essenciais à população (Aroeiras/PB, 2020b).

Após alguns meses de planejamento das três escolas aqui analisadas, as aulas

passaram a ocorrer no novo formato de “Ensino Remoto Emergencial”, que pode ser entendido como uma configuração possível para tudo aquilo que é de EaD (Velooso; Mill, 2022), porém, com mais limitações. Aliás, as orientações excepcionais sobre a educação estenderam-se entre tantas normativas em conjunto com Estado, por um período aproximado de dois anos, até que houvesse, de fato, a criação e avanços da vacinação contra a Covid-19, no público em geral.

Nesse viés, as expectativas de retorno das aulas presenciais estiveram condicionadas a isso. No entanto, devido aos trâmites burocráticos, a chegada das vacinas as diversas regiões do país ocorreram, gradualmente e restritas inicialmente apenas aos grupos de riscos e a população acima de 55 anos, como foi o caso desse local, a partir do dia 11 de junho de 2021.

Nesse sentido, o que falar sobre as consequências dessa crise mundial, não homogêneas, sobre a educação escolar? E, propriamente, sobre ensino de História de Aroeiras (não muito diferente do quadro de outras disciplinas)? As novas estratégias educacionais atenderam às demandas esperadas? A princípio, convém ressaltar que a realidade educacional de diversas escolas públicas brasileiras, antes disso, já eram precárias, ou seja, a pandemia apenas escancarou/intensificou os diversos problemas estruturais existentes (Pires, 2021).

Em continuidade às análises, a questão 4 (quadro 6) buscou fazer um comparativo, indireto, das experiências dos entrevistados com o ensino de História antes da pandemia e durante o processo.

**Quadro 6** – (Questão 4) Experiência pessoal com o ensino de História antes da pandemia

4. Como você interpreta a sua experiência pessoal com o ensino de História antes da pandemia (caso tenha atuado)?			
Professor(a)	Resposta		
	Positiva, considero que a História tem se aprimorado, sendo significativa para os alunos	Negativa, considero que existem muitos problemas estruturais, sendo um ensino defasado	Não tenho opinião
A		x	
B	x		
C	x		
D	x		
E	x		

Fonte: BRASILIANO, E. A., 2023.

Verifica-se nessas respostas que a maioria dos docentes considerou positiva as suas experiências pessoais com o ensino de História, que, por sua vez, “tem se aprimorado, sendo significativa para os alunos”. Apenas o professor A alegou ser negativa devido os “muitos problemas estruturais, sendo um ensino defasado” (logo, respeitam-se as suas opiniões, pois não cabe à pesquisa fazer juízo de valores). Visto por outro ângulo, esse retorno, quando associados aos demais (quadro 7), reflete a tamanha proporção dos impactos do cenário recente sobre as suas experiências profissionais.

Assim, indispensável a esse debate, foi a questão 5 (quadro 7), de respostas livres, para pensar quais foram, exatamente, os desafios/impactos locais de lecionar esse componente curricular durante a pandemia (ou caso, não existissem, era para que eles(as) indicassem problemas anteriores), como se vê nas narrativas a seguir:

**Quadro 7 – (Questão 5) Desafios do ensino de História durante a pandemia ou anteriormente**

<b>5. Quais foram os novos desafios/impactos no ensino de História que você notou durante a pandemia, ou caso não existiram, indique os antigos empasses?</b>	
<b>Professor(a)</b>	<b>Resposta</b>
A	Entre tantos desafios, destaco conseguir a atenção dos alunos para os conteúdos e o uso excessivo das telas. Aliás, vídeos curtos, como Tik Toks, tem retirado do alunado a pouca atenção nas aulas.
B	Houve grandes desafios no período da pandemia e ainda estamos vivenciando alguns deles. Durante o tempo de aulas remotas aumentou a desigualdade de acesso às aulas, visto que muitos não dispunham de equipamentos e internet de boa qualidade. Hoje estamos buscando fazer uma recomposição da aprendizagem.
C	Foram inúmeros desafios, como: as dificuldades para trabalhar com as plataformas digitais, a falta de recursos para ministrar aulas remotas, o que gerou desespero e angústia.
D	A questão da adaptação da aula presencial para a aula online. A falta de participação e interação das turmas, além dos recursos para assistir às aulas que muitos alunos não possuíam.
E	A pandemia foi um desafio em todos os campos da educação, porém o desafio maior foi promover aulas online interativas para que os alunos atingissem os objetivos propostos nas aulas.

**Fonte:** BRASILIANO, E. A, 2023.

De início, nota-se que os desafios foram inúmeros: a começar pela transição/adaptação das aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial, através das TDICs. E quando se

trata, especificamente, do ensino remoto de História, parece que a sensação de “trocar o pneu do carro em movimento” se aprofunda, pois muitas experiências continuam acontecendo nesse instante (Nobre, 2022).

Em síntese, percebe-se a partir desses importantes relatos que os(as) mesmos(as) não estavam preparados para lidar com esse formato de ensino nas condições em que ele se materializou. O mesmo impôs uma série de desafios ao processo de ensino-aprendizagem, como: dominar, rapidamente, o uso das plataformas digitais do “dia para a noite”; promover, metodologicamente, aulas online interativas com mais frequência; dispor de internet, equipamentos e ambientes adequados para lecionar, quando, nem sempre, dispunham de recursos suficientes.

Reflexos, de já ter se tornado comum na sociedade brasileira, o acréscimo de novas exigências, de forma abrupta, sobre o trabalho dos professores. A título de ilustração no tempo, foi lhes relegado, indevidamente, a tarefa de: cumprir algumas funções da própria família (na educação de seus filhos) ou de outras instituições sociais (Bittencourt, 2008).

Voltando para o episódio em questão, atestou-se nestas respostas o que, de fato, foi dito por Saviani e Galvão (2021), quando afirmaram que houve: a intensificação e a precarização do trabalho docente, com uma sobrecarga da jornada de trabalho, sob o “uso excessivo das telas”, citado pelo professor A; a exclusão digital e tecnológica (de professores e, sobretudo, dos alunos mais vulneráveis economicamente); além do desenvolvimento de problemas de saúde física e mental, como: a ansiedade, entre professores e estudantes, em razão do cenário incerto que “gerou desespero e angústia”.

Logo após, foi lhes perguntado na questão 6 (não sintetizada em um quadro, pois já foi confirmada em outros dados): qual foi o modelo de aula adotado nos anos 2020/2021 nas instituições em que trabalharam, porquanto, entre as demais as opções, todas as respostas foram: “Aulas Remotas” (haja vista que esses locais funcionaram conforme o contexto nacional).

Por conseguinte, foi lhes perguntado na questão 8 (quadro 8) se as respectivas escolas em que trabalham ofereceram suporte tecnológico, pois é comum a existência de profissionais que apesar de possuírem os instrumentos tecnológicos, não são de boa qualidade para atender demandas intensas de trabalho (principalmente se tratando de situações inesperadas, como foram essas mudanças no ensino).

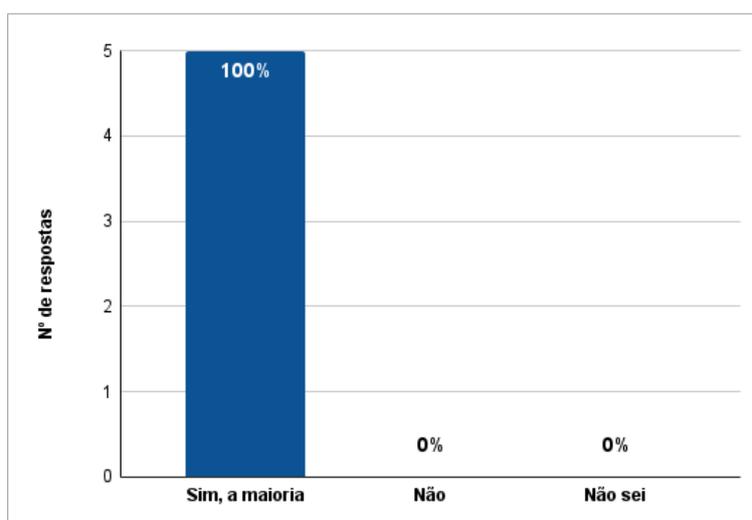
**Quadro 8** – (Questão 8) Suporte tecnológico oferecido pela escola

8. Recebeu suporte tecnológico da escola em que trabalha:			
Professor(a)	Resposta		
	Sim	Não	Não tenho opinião
A		x	
B		x	
C		x	
D		x	
E		x	

Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Infelizmente, todos(as) os(as) entrevistados(as) afirmaram não ter recebido suporte tecnológico das escolas. Convém ressaltar que no momento da aplicação do questionário, estruturamos as questões sobre as escolas, porém as escolas por si só não agem, e sim em conjunto com as ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação. Logo, estas últimas, apesar de suas outras ações relevantes na busca ativa pelos discentes, não prepararam as escolas de maneira adequada para viver esse momento desafiador.

E, a respeito das representações docentes sobre a aprendizagem dos(as) alunos(as) na disciplina durante a pandemia, foi lhes perguntado na questão 9 (gráfico 1) se com relação aos discentes, foi notada (ou não) a existência de dificuldades em aprender História nesse período.

**Gráfico 1** – (Questão 9) Avaliação sobre a existência de dificuldades em aprender História na pandemia

Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Desse modo, os dados foram expressivos: 100% dos professores entrevistados, consideram que os(as) estudantes tiveram dificuldades em “sim, a maioria”. A partir disso, pode-se elencar uma série de fatores que tem contribuído para essa incidência, entre eles, a antiga falta de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos adequados para assistir às aulas remotas pela maioria dos estudantes que compõe o quadro dessas instituições, tendo em vista a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que muitos se encontram.

Situação essa agravada na realidade de muitos estudantes das zonas rurais, visto que a internet (quando dispõe) não apresenta uma conexão constante e velocidade ideal para acessar todos os arquivos do estudo. Isso, impossibilitou, por vezes, as suas interações nas aulas, bem como sanar todas as dúvidas a respeito dos conteúdos. Apesar de vivermos na “Era Digital”, inúmeras pessoas são atingidas, estruturalmente, pela falta de inclusão digital, que aumenta o abismo socioeconômico entre as classes (Coqueiro; Souza, 2021).

Sob esse viés, tem-se ainda, a evasão escolar para, alguns, daqueles(as) que não tiveram acesso às tecnologias (se ocupando, talvez, em outras atividades com as suas famílias), apesar do empenho docente na disposição de materiais impressos para alcançar esses sujeitos (discutidas adiante). E, provavelmente também houve a permanência de dificuldades anteriores (como: a interpretação e produção de textos), que chegaram, ainda, a serem aprofundadas com o isolamento social, em consequência de mudar as formas de aprender a qual muitos(as) estavam habituados(as).

Por último, aponta-se a perda de foco durante as aulas, quer seja pela falta de um local silencioso para os estudos ou devido estarem imersos a milhares de informações simultâneas, advindas de outros aplicativos externos (como foi mencionado na questão 5), logo os professores precisaram se redobrar para conseguir atenção dos(as) alunos(as) nas aulas.

Vale destacar, acerca desses aspectos, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo também realizada e incentivada com a colaboração da sociedade, conforme o art. 205 da atual Constituição Federal do Brasil (BRASIL, [2016]). Assim, é crucial haver um empenho coletivo, mas com ações iniciais advindas do Estado para assegurar isso. A pandemia aparenta ter exposto às fragilidades desse sistema em assegurar a continuidade da educação por meio do Ensino Remoto, sem que houvesse recursos suficientes.

Nessa conjuntura, para discutir, propriamente, sobre os conteúdos, métodos, objetivos

e avaliações da disciplina, adotou-se como ponto de partida, a questão 10 (não exposta em quadro/gráficos, para melhor condensar as informações): “se as suas aulas foram remotas, quais foram as ferramentas utilizadas?” cujas respostas, foram, em sua maioria, a utilização de todos os recursos citados, como: materiais digitais, exemplos: sites, aplicativos, *Google Sala de Aula*, *Google Meet* e redes sociais, além de materiais físicos, exemplos: atividades impressas e livros didáticos.

Sob esse viés, infere-se que os mesmos precisaram inovar o seu ensino com o uso intensificado das ferramentas digitais da Informação e da Comunicação. Aliás, a partir de conversas informais com essas pessoas, porém muito informativas, também foi de conhecimento que não houve mudanças consideráveis nos conteúdos e sim nas formas de abordá-los, e, quanto aos objetivos, estes continuaram sendo os mesmos: desenvolver a consciência histórica e formar cidadãos críticos e participativos na sociedade.

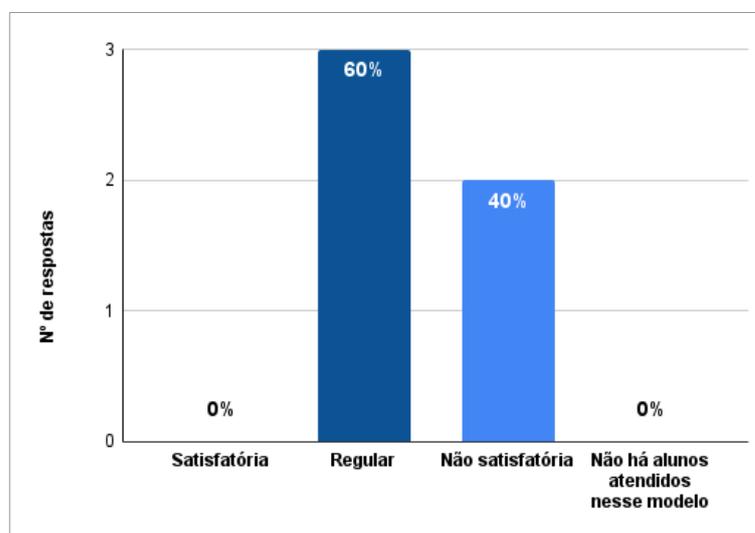
Nesse sentido, a atuação dos docentes estiveram/estão impregnadas de intencionalidade independentemente do formato que aconteça (presencial/remota), pois visa a formação humana, por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que resulta em escolhas, valores, compromissos éticos na prática de sala de aula (Bittencourt, 2008).

Vale ressaltar que o Ensino Remoto Emergencial (detalhado no capítulo anterior), consistiu na mediação das aulas síncronas (simultâneas aos antigos horários das aulas presenciais) e também em atividades não-presenciais, para abarcar os diversos alunos sem condições de acesso tecnológico (Pedroza, 2021). Exemplo disso, é que nas três escolas analisadas, houve a preparação conjunta entre os professores das diversas áreas, com vistas a construção de materiais impressos (textos explicativos; atividades e avaliações bimestrais) para atender, minimamente, esse público, evitando o aumento da evasão escolar.

Dessa maneira, as avaliações desses alunos(as) geralmente ocorriam quando os(as) professores(as) corrigiam essas folhas (levadas e trazidas até as escolas por eles mesmos ou os responsáveis). Enquanto isso, os que participavam online, eram avaliados, de modo contínuo, por meio do envio dos exercícios pelas plataformas digitais, como: o *Google Classroom* e o *Google Forms*, ou, em último caso, pelo próprio grupo da escola, nas redes sociais (sobretudo, da “escola 1”).

Em um movimento inverso a exclusão digital dos estudantes, foi perguntado aos docentes na questão 11 (gráfico 2) se as respectivas turmas em que lecionaram tenham tido acesso à internet, como eles/elas avaliam as aprendizagens naquele período.

**Gráfico 2 – (Questão 11) Avaliação das aprendizagens dos discentes que possuíram acesso à internet**

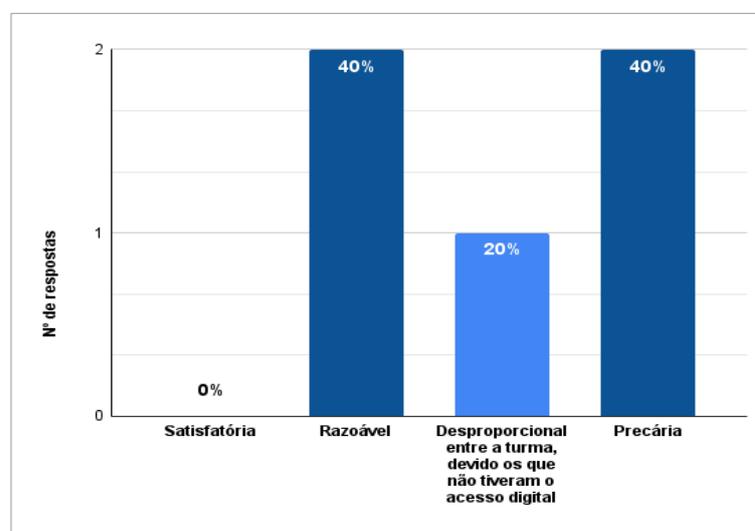


Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Verifica-se assim que 60% dos professores afirmaram ser “regular” e 40% “não satisfatória”, ou seja, os impasses também perpassaram os demais estudantes que tiveram acesso, provavelmente por disporem de internet e dispositivos eletrônicos não adequados.

Por fim, a questão 12 (gráfico 3) procurou, de modo adicional, averiguar sobre as suas avaliações (prévias) acerca das aprendizagens dos estudantes no processo de retomada híbrida/efetiva das aulas presenciais a partir do primeiro semestre de 2022.

**Gráfico 3 – (Questão 12) Avaliação da aprendizagem no pós-contexto pandêmico**



Fonte: BRASILIANO, E. A, 2023.

Com isso, destaca-se que nenhuma das respostas indicou uma aprendizagem “satisfatória” no contexto escolar pós-pandemia,<sup>27</sup> mas sim circulando entre um meio-termo: 40% afirmaram ser razoável, 20%, “desproporcional entre a turma devido os que não tiveram o acesso digital” e outros 40% alegaram ser “precária” naquele momento. Vale lembrar que essas afirmações são representações do que os(as) docentes consideraram sobre o fato, estando condicionadas ao seu lugar social no tempo/espaço (Chartier, 1991).

Todavia, sabe-se que as avaliações docentes sobre as aprendizagens não constituem um processo acabado, pelo contrário, são contínuas, mas que não impedem esse importante registro. Aliás, foi no retorno das aulas (presenciais) que a “escola 1”, por exemplo, fez um mapeamento de algumas turmas para a recomposição da aprendizagem, com aulas de reforço de português e matemática durante alguns meses.

Portanto, a pandemia impôs/reforçou uma série de desafios à realidade educacional, sobretudo, referente à inclusão digital de professores e alunos. Aliás, os dados coletados possibilitaram confirmar a problemática inicial deste trabalho, constatando, então, que existiram diferentes concepções de ensino de História durante a pandemia de Covid-19 entre os próprios professores. Contudo, entre narrativas similares e conflituosas, ambas, por certo, se dirigiram ao reconhecimento de que essa crise sanitária acarretou impactos significativos sobre o ensino de História (bem como de outras disciplinas) durante a pandemia, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

Inclusive, no atual cenário de retomada das aulas presenciais, ficou evidente a situação defasada da aprendizagem em que se encontram os(as) estudantes, mas que podem ainda serem recompostas. Ademais, existe, no país, um longo caminho a ser percorrido na busca por melhorar os desempenhos de aprendizagem. Espera-se, do atual contexto, que essa volta à “normalidade” seja constantemente ressignificada, partindo do pressuposto de que a educação também é transformação.

---

27 Em 5 de maio de 2023, foi decretada o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, referente à Covid-19, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Entretanto, não implicou o término da pandemia (Silva, 2023).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou esse trabalho de pesquisa, verificou-se que havia uma lacuna na literatura especializada a respeito de quais foram os recentes impactos da pandemia sobre o ensino de História (e outras disciplinas) da Educação Básica, na cidade de Aroeiras/PB. Havia muitas dúvidas que partiam desse local de enfrentamento, e, por isso, era importante estudar sobre o ensino de História durante a pandemia de Covid-19 a partir do olhar docente do município, uma vez que, foram esses os primeiros a terem que se adaptar ao modelo remoto, bem como entender esse universo virtual. Além disso, foram eles e elas os responsáveis pela continuidade das dinâmicas escolares, pois que sem isso a educação escolar teria parado por, pelo menos, dois longos anos.

Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar o ensino de História a partir do impacto da pandemia de Covid-19 através do olhar docente na cidade de Aroeiras/PB, sendo o mesmo atendido quando foi constatado por meio das leituras bibliográficas e, essencialmente, de um questionário, que o ensino de História nessa conjuntura teve diferentes concepções entre os próprios professores, mas não necessariamente positivas.

Todavia, sabe-se que a pandemia não foi o início dos (enraizados) problemas estruturais na educação do país, mas antecipou muitas questões a serem resolvidas pelo Estado ou nações, como: a adaptação das escolas as novas tecnologias, diante da forte exclusão digital existente entre a maioria dos indivíduos. Esses impasses têm reforçado as desigualdades sociais e também intensificado as diferenças entre as gerações.

O primeiro objetivo específico do trabalho foi problematizar o ensino de História na educação brasileira a partir das reformas curriculares no século XXI, trazendo, a priori, uma ambientação desse objeto e dos seus currículos, mas sendo atendido, de fato, quando se discutiu em subseções sobre as condições em que as reformas curriculares foram criadas, as suas finalidades e permanências/ausências na sociedade, a exemplo das três LDBs, PCNs e DCNs e, por último, as versões da BNCC. Em síntese, essas reformas não implicaram, necessariamente, avanços positivos ao ensino ou o alcance de melhores aprendizagens. Por vezes, foram realizados o controle de conteúdos e objetivos sob interesses ideológicos, que limitaram a autonomia docente em sala (ao menos na teoria).

O segundo objetivo específico foi caracterizar o uso das novas tecnologias no ensino

de História na cidade de Aroeiras, priorizando então a educação remota, partindo da explicação de conceitos inerentes como: Ensino a Distância (EaD) e Ensino Remoto (ER), por vezes, confundidos. Verificou-se que a eficiência desses modelos não dependem de suas teorias e nomenclaturas, mas sim da forma como eles se materializam no espaço/tempo. Após isso, caracterizou-se o município em questão e o seu uso das tecnologias para o Ensino Remoto de História, que, em resumo, não são originadas nesse local, mas importadas de outros países que as gerenciam.

Já o terceiro e último, foi indicar quais foram os desafios de ensinar história durante a pandemia de Covid-19 a partir da visão dos professores na cidade de Aroeiras. Diante disso, foi constatado que o ensino de História durante a pandemia teve diferentes concepções entre os(as) próprios(as) docentes desse local, mas essas não foram, necessariamente, positivas, tendo em vista os mesmos reconhecerem os diversos impactos negativos do evento sobre a educação escolar, da qual o ensino de História está inserido. Inclusive, sobre o atual cenário de retomada das aulas presenciais, ficou evidente a situação defasada da aprendizagem em que se encontram os(as) estudantes (mas que ainda podem ser recompostas).

A pesquisa partiu da hipótese de que as dificuldades existentes no ensino da disciplina antes da pandemia tenham sido intensificadas e até criadas outras novas, como o domínio das TDICs, durante o processo das aulas remotas. Havia o pressuposto de que o ensino tivesse sido defasado, tendo em vista a precária realidade tecnológica, sobretudo, dos estudantes das zonas rurais. De modo que essa hipótese veio a ser confirmada nos resultados.

Vale mencionar que essa pesquisa contou com um questionário físico, sem conter identificações, para que os cinco professores atuantes na cidade de Aroeiras/PB indicassem os antigos desafios de ensinar história, isto é, antes da pandemia, bem como os que surgiram durante o período de crise sanitária (e até, quando foi possível, na pós-pandemia).

As respostas dos docentes foram tratadas, como: representações individuais de mundo (e das aprendizagens) advindas de suas experiências singulares na sociedade (Chartier, 1991). Logo, o universo central dessa pesquisa foi com esses professores/historiadores, mas nem sempre as suas explicações corresponderam aquilo que foi, a princípio, esperado (e ainda bem!).

Diante da metodologia proposta, nota-se que o trabalho poderia ter ampliado o seu universo de participantes para a coleta de mais dados no questionário, partindo, por exemplo, de uma quantidade de dez professores atuantes, mas que diante das limitações de tempo, tanto

para lidar com o aumento das questões burocráticas quanto para a conclusão dessa pesquisa, só foi viável aplicá-lo a um grupo de cinco pessoas.

Dessa forma, essa monografia trouxe as suas contribuições para o Ensino de História e veio a possibilitar, também, que futuras pesquisas sejam desenvolvidas através dela, partindo, por exemplo, de outros aspectos inerentes ao ensino da disciplina, que podem ser ampliados. Por fim, espera-se que o ensino de História seja constantemente repensado para se adequar às necessidades das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira De Aprendizagem Aberta E a Distância. volume 10, p. 83-92. 2011.

AROEIRAS, Dudé das [José Severino da Costa Barbosa]. **Pedras de Riachos: A história da nossa História**. João Pessoa: Idéia, 2003.

AROEIRAS (PB). **Decreto n.º 002/2020/PMA/GP**. Aroeiras, 17 de março de 2020a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 004/2020**. Aroeiras, 23 de março de 2020b.

ARAÚJO, Laiza da Rocha. **Pedro de Andrade e o cultivo das raízes por ele elegidas em 1981 para a cidade de Aroeiras/PB: uma análise historiográfica**. 2020. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

**Aroeiras: Ideb**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), QEdu, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2501302-aroeiras/ideb>. Acesso em: 17 out. 2023.

"**Aprendizagem**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/aprendizagem>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL. George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. 2008. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de outubro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, 18 dez. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 05/2020, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília, 28 abr. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=covid](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid). Acesso em: 20 out. 2023.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. 2002. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados 32 (93), 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. **A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história**. Educar em Revista, v. 34, nº 72, p. 249-267, Curitiba, 2018.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados 11(5). São Paulo, 1991.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. **A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19**. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v.7, n.º 7, p. 66061-66075, jul. 2021.

DALLABRIDA, Noberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Revista Educação - v. 32, nº 2, p. 185-191. Porto Alegre, 2009.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** 5ª ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** 8ª ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2009.

FRANCO, Aléxia Pádua; JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; GUIMARÃES, Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões.** Ensino Em Re -Vista, v.25, n. Especial. p. 1016-1035. Uberlândia/MG, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GINZBURG, CARLO. **Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Aroeiras – PB – IBGE Cidades.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/aroeriras/panorama>. Acesso em: 25 out. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia.** Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2005.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História – v.13, nº 25/26, pp.143-162. São Paulo, 1993.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica.** História em reflexão: Revista Eletrônica de História. Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez. 2009.

NOBRE, Thiago da Silva. **Ensino de História em tempos de Ensino Remoto Emergencial: metodologia, avaliação e reflexão.** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n.º 65, p. 121-137, jan./mar. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA; MELO. **Ensino de História e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

OPAS/OMS Brasil. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Atualizado em 14 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia.** Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2005. p. 161 – 191.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90.** 1999. 203 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: s.n., 1999.

PEDROZA, Karine. Ensino a Distância x Ensino Remoto, contexto histórico, bases legais e diferenças na aplicação: uma revisão crítica. *In*: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO)**, 4., 2022, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2022.20382>.

PIRES, André. **A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais.** *Educación XXX*(58), março 2021 / ISSN 1019-9403. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In*: ANDES-SN. **Covid 19: trabalho e saúde docente.** Universidade e Sociedade (n.º 67). Brasília, 2021. p. 36-49.

SAMPAIO, Amanda Dourado. **O papel da radiodifusão no processo de escrita da história da cidade: a criação do Projeto Minerva como meio de alfabetização.** In: XV Encontro Nacional de História Oral, 2020, Pará. Anais Eletrônicos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de História Oral - ABHO, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/E/Downloads/Artigo%20Amanda%20Dourado%20Sampaio.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.

SILVA, Fernando. **O fim da pandemia?**. Espaço do Conhecimento UFMG. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/o-fim-da-pandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Marcos. **“Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História (A versão final).** Ensino Em Re -Vista, v.25, n. Especial. p. 1004-1015. Uberlândia/MG, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação – RHE, v. 16 nº 37, p. 73-91. Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de História e cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** São Paulo: Ed Érica. 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNESCO - IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe. **COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.** ISBN – obra publicada ao abrigo da licença Creative Commons (CC-BY-SA 3.0 IGO). França, 2020.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. **Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice.** In: SciELO Preprints, 2021 [s.l.]. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.3506](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3506).

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história.** Editora Ática S.A. São Paulo, 1991.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

1. Possui mais de uma formação superior na área de educação?

- Sim  
 Não  
 Atualmente cursando

2. Há quantos anos você ensina/ensinou a disciplina de História na cidade de Aroeiras?

- 8 anos ou mais  
 Desde a pandemia de Covid-19  
 Após a pandemia

3. Você conhece as reformas curriculares que foram feitas na disciplina de História? E como você interpretou as reformas curriculares do século XXI na disciplina de História?

- Sim conheço, foram positivas  
 Sim conheço, foram negativas  
 Não conheço

4. Como você interpreta a sua experiência pessoal com o ensino de História antes da pandemia (caso tenha atuado)?

- Positiva, considero que a História tem se aprimorado, sendo significativa para os alunos.  
 Negativa, considero que existem muitos problemas estruturais, sendo um ensino defasado.  
 Não tenho opinião

5. Quais foram os novos desafios/impactos no ensino de História que você notou durante a pandemia, ou caso não existiram, indique os antigos empasses?

6. Qual foi o modelo de aula adotado nos anos 2020/2021 na instituição em que trabalhou:

- Aula Presencial  
 Aula Remota  
 Aulas Híbridas  
 Mais de uma alternativa

7. Sobre os seus conhecimentos tecnológicos, considerou suficientes para lidar com as mudanças abruptas do ensino de História na pandemia?

- Sim, domino bem  
 Muito pouco  
 Não

8. Recebeu suporte tecnológico da escola em que trabalha:

- Sim
- Não
- Não tenho opinião

9. Com relação aos discentes, você nota que eles tiveram dificuldades durante as aulas de História nesse período pandêmico recente?

- Sim, a maioria
- Não
- Não sei

10. Se as suas aulas foram remotas, quais foram as ferramentas utilizadas?

- Materiais físicos, exemplo: atividades impressas e livros didáticos
- Materiais digitais, exemplo: sites, aplicativos: Google Sala de Aula, Meet e redes sociais
- Outros recursos: \_\_\_\_\_
- Utilizou-se de todos os recursos citados acima.

11. Sabe-se que muitos alunos no Brasil nesse período não possuíam acesso à internet. Caso as suas turmas tenham tido acesso à internet como você avalia as suas aprendizagens:

- Satisfatória
- Regular
- Não satisfatória
- não há alunos atendidos nesse modelo

12. Como você está avaliando a aprendizagem dos/as estudantes pós-contexto de pandemia?

- Satisfatória
- Razoável
- Desproporcional entre a turma, devido os que não tiveram o acesso digital
- Precária