



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE HISTÓRIA

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS**

VALDYLEIDE BENTO MORAIS

CAJAZEIRAS – PB
2025

VALDYLEIDE BENTO MORAIS

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de História, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande - campus Cajazeiras/PB, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História. Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

CAJAZEIRAS- PB

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

M829e	<p>Morais, Valdyleide Bento. O ensino de História em tempos de pandemia: desafios e perspectivas / Valdyleide Bento Moraes. – Cajazeiras, 2025. 57f. : il. Color. Referências.</p> <p>Orientador (a): Prof. Dr. Israel Soares de Sousa. Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2025.</p> <p>1. História - ensino remoto. 2. Ensino de História. 3. Pandemia. 4. COVID-19. 5. Revisão de literatura - ensino à distancia. 6. História-metodologia de ensino remoto. 7. Ensino fundamental - Bonito de Santa Fé - Paraíba. I. Sousa, Israel Soares. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU - 94:37.018.43


Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB-15/046

VALDYLEIDE BENTO MORAIS


**O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Aprovado em: 23 / 09 / 2025


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ISRAEL SOARES DE SOUSA**
Data: 23/09/2025 09:49:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa
Orientador – UACS/CFP/UFCG

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUNARA DA SILVA MORAIS**
Data: 23/09/2025 13:55:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lunara da Silva Morais
Avaliadora Interna – UACS/CFP/UFCG

Documento assinado digitalmente
 **RAQUEL LEAO DE BASTOS**
Data: 23/09/2025 13:02:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Raquel Leão de Bastos
Avaliadora Externa – UAE/CFP/UFCG

Prof. Dr^a. Janaina Valéria Pinto Camilo
Suplente – UACS/CFP/UFCG

CAJAZEIRAS – PB
2025

Dedico este trabalho à memória de minha querida avó Maria Vieira Bento, cuja vida foi marcada por amor, simplicidade e força. Que esta realização seja também uma forma de homenagear sua história.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Israel, sua inestimável orientação, apoio e incentivo durante todo o processo de elaboração deste TCC. Agradeço a paciência, as valiosas sugestões e a constante disponibilidade para me auxiliar na superação dos desafios encontrados. Sem a sua expertise e dedicação, este trabalho não seria possível.

Agradeço também aos meus colegas de curso, Fernanda Parnaíba, Vitória Moreira, Raniere Segundo pelas valiosas discussões e colaboração durante a pesquisa. Agradeço especialmente ao colega Eduardo Vieira pela ajuda e principalmente pela sua escuta e paciência durante toda a licenciatura.

Sou grato à minha família e amigos pelo apoio incondicional durante toda a minha trajetória acadêmica. Agradeço a minha mãe Maria Jucileide, por acreditar em mim e me incentivar a sempre buscar meus sonhos e estar sempre comigo e lutar como ninguém para fazer de seus filhos pessoas de bem. Agradeço também aos meus amigos, Hyngrid Maria, Antonio Freitas, Izabel Leite, Dhones Leite, Caleb Sousa, Halerrandro Miguel, Geovana Rodrigues, Jamilly Januário, Lusenildo, a minha prima e grande amiga Ananda Tereza, pelo companheirismo e por me proporcionarem momentos de descontração e alegria. Agradeço ao meu irmão Lázaro Bento e a minha irmã Maria Luanna por ser à base da minha vida, a pessoa que confio de olhos fechados e pela grande mulher que ela que é inspira a sempre querer algo mais na vida.

Finalmente, agradeço à UFCG por me proporcionar a oportunidade de realizar este TCC. Agradeço especialmente a Escola Professor Mozart Rodrigues pelo acesso aos recursos e infraestrutura necessários para o desenvolvimento da pesquisa e principalmente a Diretora da instituição Rosângela Costa e aos professores que me ajudaram com os questionários aqui expostos.

*"A educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo."
(FREIRE, Paulo)*

RESUMO

O presente trabalho busca analisar os impactos da COVID-19 no processo de ensino aprendizagem, em especial da disciplina de História, na escola de pequeno porte EMEF Prof. Mozart Rodrigues, localizada em Bonito de Santa Fé-PB. A pesquisa parte do contexto instaurado em 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas por questão de emergência sanitária, dando lugar assim ao ensino remoto emergencial, que ao longo do trabalho, pudemos observar que essa situação expôs um quadro de desigualdades estruturais e desafios metodológicos. Utilizando uma abordagem de estudo de caso e revisão da literatura, o objetivo principal é investigar estratégias adotadas por professores para garantir a continuidade das atividades pedagógicas. Discutimos os benefícios e limitações do ensino a distância no contexto pandêmico, além disso o presente estudo evidenciou que há necessidade de políticas públicas voltadas à democratização do acesso à tecnologia a formação continuada de professores, visando aprimorar o ensino de História e torná-lo mais inclusivo e significativo utilizando Circe Bittencourt (2008), Freire (1987-1996) e Moran (2003) como uma base e referência.

Palavras-Chave: Ensino de História. Pandemia. COVID-19. Ensino Remoto

ABSTRACT

This work aims to analyze the impacts of COVID-19 on the teaching-learning process, especially in the subject of History, at the small school EMEF Prof. Mozart Rodrigues, located in Bonito de Santa Fé-PB. The research is based on the context established in 2020, when in-person classes were suspended due to a health emergency, giving way to emergency remote learning. Throughout the work, we observed that this situation exposed a framework of structural inequalities and methodological challenges. Using a case study approach and literature review, the main objective is to investigate strategies adopted by teachers to ensure the continuity of pedagogical activities. We discussed the benefits and limitations of distance education in the pandemic context. Furthermore, the present study highlighted the need for public policies aimed at democratizing access to technology and the continuous training of teachers, aiming to enhance the teaching of History and make it more inclusive and meaningful by using Circe Bittencourt(2008), Freire (1897-1996) and Moran (2003) as a basis and reference.

Keywords: Teaching of History. Pandemic. COVID-19. Remote Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 –A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA PANDEMIA	13
1.1 A História como conhecimento escolar: por que ensinamos História?.....	13
1.2 A função crítica e formadora do ensino de História	15
1.3 A aula de História como espaço de formação cidadã	17
1.4 O ensino de História no Brasil: trajetórias, desafios e especificidades	18
1.5 Ensino a distância: sua importância durante a pandemia da COVID-19	21
CAPÍTULO 2 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: EXPLORANDO NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA	28
2.1 O impacto da pandemia no ensino de História no sertão paraibano	28
2.2 Metodologias críticas adaptadas ao ensino remoto.....	34
CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS RESULTADOS: IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PROFESSOR MOZART RODRIGUES	37
3.1 Metodologias utilizadas pelos professores	37
3.2 Desafios enfrentados no ensino remoto	41
3.3 Resultados percebidos e perspectivas futuras.....	46
ANEXO DO QUESTIONÁRIO	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS PARTICIPANTES.....	39
FIGURA 2 - TEMPO QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DE BONITO DE SANTA FÉ.....	40
FIGURA 3 - ANTES DA PANDEMIA, QUAL ERA O NÍVEL DE PREPARO DE CADA PROFESSOR ENTREVISTADO PARA MINISTRAR AULAS ONLINE.....	41
FIGURA 4 - METODOLOGIAS MAIS EFICAZES PARA MANTER O INTERESSE DOS ALUNOS.....	42
FIGURA 5 - INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDOS HISTÓRICOS COM TEMAS ATUAIS ...	43
FIGURA 6 - A FREQUÊNCIA DE DEVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES IMPRESSAS	44
FIGURA 7 - HABILIDADES MAIS PREJUDICADAS.....	45
FIGURA 8 - APÓS O RETORNO PRESENCIAL, MANTEVE PRÁTICAS DA PANDEMIA	4

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, representou um marco histórico com repercussões profundas em diversos setores da sociedade, a educação foi um dos mais afetados. O fechamento de escolas e a imposição do distanciamento social exigiram uma reestruturação das práticas pedagógicas, retirando as aulas presenciais e dando lugar às aulas remotas. Essa transição ocorreu em um cenário já marcado por desigualdades sociais e tecnológicas, o que tornou ainda mais evidente o desafio de garantir uma educação em condições ideais.

Unir a práxis de todo esse novo modo de educação na Escola Mozart Rodrigues, tais quais no resto do Brasil não foi fácil. Primeiramente, foi fundamental pensar nos discentes que não tinham acesso a internet, quais seriam as saídas necessárias para levar o conhecimento para os alunos e gerar questionamentos neles sem um mediador que levantasse dúvidas. E essas dificuldades prosseguiram até os últimos momentos da pandemia e suas consequências seguiram até os anos subsequentes.

A primeira medida adotada pela cidade de Bonito de Santa Fé, município localizado no sertão da Paraíba, possui atualmente uma população estimada de 10.433 habitantes em 2025, de acordo com o IBGE, que refletiu diretamente no âmbito educacional, foi considerar a situação de emergência em saúde pública de interesse nacional, que foi estabelecida pelo Ministério da saúde (portaria 188, 03 de fevereiro de 2020), mostrando assim a importância de pensar em estratégias que relativizassem o novo modo de ensino que poderia ser inserido, dado as movimentações que estavam ocorrendo no cenário mundial.

Diante dessas circunstâncias específicas, surge a seguinte questão de pesquisa: Como as escolas de cidades pequenas teriam enfrentado os desafios do ensino remoto na disciplina de História durante a pandemia e quais novas metodologias podem ser implementadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem?

Este estudo tem como objetivo geral investigar o impacto de novas metodologias e tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História em escolas de cidades pequenas, especificamente, a cidade de Bonito de Santa Fé durante a pandemia. Para alcançar este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados: identificar as

principais metodologias utilizadas por professores de história nas escolas do município de Bonito de Santa Fé para o ensino remoto durante a pandemia; analisar os desafios únicos enfrentados pelas escolas ao adaptar suas práticas de ensino de história para o ambiente virtual; avaliar o impacto das novas metodologias no engajamento e na aprendizagem dos alunos na disciplina de história durante a pandemia e propor recomendações específicas para as escolas, visando aprimorar o ensino de História em contextos de ensino remoto.

Ao abordar essas questões, este estudo busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e oportunidades enfrentados pela Escola Prof. Mozart Rodrigues, localizada no município de Bonito de Santa Fé durante a pandemia, bem como para o desenvolvimento de estratégias eficazes para melhorar o ensino de história em um ambiente virtual.

Nesse contexto, o ensino de História apresenta particularidades relevantes, mais do que transmitir fatos e dados, essa disciplina tem como objetivo promover a compreensão crítica do passado, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e capazes de interpretar as transformações sociais, políticas e culturais. Segundo Bittencourt (2004), o ensino de História deve estimular a reflexão e o pensamento crítico, competências essenciais em momentos de crise e mudança, como o vivenciado durante a pandemia.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar o impacto das novas metodologias aplicadas ao ensino de História durante a pandemia em uma escola de pequeno porte, analisando as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e os resultados obtidos. Então, ao compreender como a Escola Prof. Mozart Rodrigues respondeu a essa crise, busca-se contribuir para o debate sobre a melhoria das práticas pedagógicas e para construção de um ensino de História mais acessível, interativo e crítico, capaz de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada.

Nesse sentido, o trabalho está organizado em três capítulos que se complementam, sendo o primeiro capítulo destinado a discutir o ensino de História na pré-pandemia, como era aplicado o ensino dessa disciplina, especificamente na Escola Municipal de Ensino fundamental Professor Mozart Rodrigues, as primeiras nuances do aprendizado à distância e como ele foi recebido no primeiro momento. No segundo capítulo, buscamos entender as tecnologias educacionais: explorando novas metodologias para o ensino de história durante a pandemia, visando descobrir a necessidade de saber como os professores conseguiram transmitir todo o conhecimento histórico sem as aulas presenciais.

Por fim, o terceiro e último capítulo tem como preocupação mostrar a opinião e o resultado da pesquisa, com a visão de 3 professores que foram submetidos a um questionário para avaliarem como a pandemia afetou o ensino de história na escola que eles lecionaram e o que eles tiraram de aprendizado do momento vivido durante a Pandemia de Covid 19.

CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: COMO OS PROFESSORES PERCEBERAM OS PROBLEMAS INICIAIS DO ENSINO NA PANDEMIA E COMO TENTARAM REVERTÊ-LOS.

1.1 A HISTÓRIA COMO CONHECIMENTO ESCOLAR: POR QUE ENSINAMOS HISTÓRIA?

A disciplina de História, quando compreendida em sua totalidade e profundidade, não se limita a uma listagem cronológica de acontecimentos passados. Seu papel na escola vai muito além da transmissão de informações: trata-se de um campo de conhecimento essencial à formação crítica dos estudantes, pois permite compreender a historicidade das relações sociais, das identidades e dos conflitos que estruturam o presente.

No contexto escolar, ensinar História é uma prática política, no sentido freiriano do termo, pois carrega intencionalidades ideológicas, éticas e epistemológicas. A História ensinada na escola pode tanto reproduzir narrativas dominantes quanto abrir espaços para vozes silenciadas e interpretações plurais do passado. Nesse sentido, Selva Guimarães (2004) afirma que:

A aula de História deve ser compreendida como um espaço de construção de significados, onde se articulam diferentes temporalidades e visões de mundo.

Nela, o passado não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma ferramenta para a compreensão do presente e para a intervenção no futuro. Ensinar História, nesse sentido, é promover a reflexão crítica e a construção de identidades diversas, plurais e em constante disputa. (Guimarães, 2004, p. 15)

A História, portanto, se configura como um saber que pode fomentar a autonomia intelectual dos alunos, ao oferecer a eles a oportunidade de pensar o mundo de forma crítica, relacionando o passado às questões do presente. Essa capacidade de pensar

historicamente é o que o historiador Jörn Rüsen denomina de consciência histórica. Para ele:

Consciência histórica é a operação mental por meio da qual os seres humanos interpretam sua experiência temporal, relacionando passado, presente e futuro. Essa interpretação orienta a ação e constrói um sentido de identidade. O ensino de História, ao formar essa consciência, contribui decisivamente para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos. (Rüsen, 2001, p. 9).

Essa consciência histórica é fundamental, especialmente em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, exclusão de narrativas e disputas por memória e verdade. Ao contribuir para a formação dessa consciência, a História escolar ajuda o estudante a se localizar no tempo, compreender as causas dos fenômenos sociais e reconhecer-se como agente histórico capaz de intervir em sua realidade.

De acordo com Circe Bittencourt (2008), não há neutralidade no ensino da História. A seleção dos conteúdos, as abordagens adotadas e as interpretações mobilizadas são sempre atravessadas por ideologias, intencionalidades e projetos de sociedade. Nesse sentido, a autora ressalta:

A História ensinada nas escolas precisa formar sujeitos históricos capazes de compreender criticamente a realidade, reconhecer conflitos e disputas sociais, e atuar como cidadãos conscientes. Isso exige um trabalho pedagógico comprometido com a pluralidade de narrativas e com o reconhecimento dos sujeitos historicamente silenciados. (Bittencourt, 2008, p. 62)

O que se espera, então, do ensino de História não é a simples memorização de fatos, mas a formação de estudantes como sujeitos conscientes, éticos e politicamente ativos. Isso implica trabalhar com diferentes fontes, estimular a análise crítica e desenvolver habilidades argumentativas e investigativas. Como afirma Sônia Kramer (2006):

A História tem uma função formadora que ultrapassa a aquisição de informações sobre o passado. Ela ajuda a construir valores, pertencimentos e identidades, oferecendo aos alunos a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos de direitos e protagonistas da sua própria história. (Kramer, 2006, p. 89)

Essas reflexões apontam para a importância de se pensar o ensino de História a partir de uma perspectiva emancipadora, no qual o passado não é uma narrativa pronta e fechada, mas um campo de disputa, memória e reconstrução. Em tempos de negacionismo histórico,

ataques à ciência, intolerância política e tentativas de silenciar vozes dissidentes, o papel do ensino de História ganha ainda mais urgência.

Conforme nos aponta o educador Paulo Freire (1987), —ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo|| Essa visão dialógica de educação pode ser diretamente aplicada à História: o saber histórico não é imposto, mas construído coletivamente a partir das vivências, saberes e conflitos que atravessam a realidade de professores e estudantes. Portanto, o ensino de História, quando comprometido com a escuta, a crítica e a pluralidade, se torna um instrumento de resistência, memória e esperança.

1.2 A FUNÇÃO CRÍTICA E FORMADORA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A disciplina de História possui uma função que vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Ela carrega um potencial formador e crítico essencial para a construção de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. O ensino de História, nesse sentido, atua diretamente na constituição das subjetividades, dos valores sociais e das visões de mundo dos estudantes.

Dessa forma, a função do professor de História não é apenas narrar acontecimentos, mas criar contextos que possibilitem ao aluno produzir sentidos para o passado, relacionando-o com as experiências do presente. Essa postura rompe com a lógica tradicional e se aproxima de uma educação que emancipa, que desperta e que convoca à ação.

A formação crítica proposta pelo ensino da História, nesse sentido, é também uma formação para a cidadania ativa e comprometida. Como aponta Circe Bittencourt (2008), o conhecimento histórico escolar deve proporcionar ao aluno:

A compreensão das diferentes formas pelas quais o ser humano constrói e reconstrói a sociedade. Trata-se de propiciar ao aluno o acesso a uma leitura crítica das relações de poder, das contradições sociais, das lutas de classe, das relações de gênero e etnicidade, permitindo que ele compreenda o seu lugar no mundo. (Bittencourt, 2008, p. 63)

Essa formação só é possível se o ensino da História for comprometido com uma abordagem que considere as múltiplas vozes e narrativas que compõem a história social. Ao inserir no currículo escolar as trajetórias de grupos tradicionalmente excluídos — como povos indígenas, negros, mulheres, LGBTQIAPN+ e trabalhadores — o ensino da disciplina atua como uma ferramenta social epistemológica.

No contexto da pandemia, essa função crítica e reflexiva do ensino de História tornou-se ainda mais relevante. Com as rápidas mudanças no cenário global, a necessidade de formar cidadãos capazes de analisar criticamente as transformações sociais, políticas e econômicas tornou-se urgente. Assim, a adoção de novas metodologias de ensino, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, foi essencial para garantir que a educação continuasse cumprindo seu papel formador.

Segundo Selva Guimarães (2004), esse movimento de ampliação do escopo narrativo no ensino da História não é opcional, mas uma exigência ética do tempo presente:

A função social do ensino de História passa por compromissos políticos com a construção de uma sociedade mais justa. Não se trata de oferecer uma versão do passado, mas de criar espaços para múltiplas memórias e experiências. Ensinar História é também disputar os sentidos do que é lembrado, do que é esquecido e do que é silenciado. (Guimarães, 2004, p. 29)

Além disso, ensinar História é também formar o que Marc Bloch (2001) chamava de espírito histórico: a capacidade de duvidar, investigar e interpretar criticamente. Em sua obra *Apologia da História*, ele escreve:

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas não é menos vão trabalhar o passado se não se sabe nada do presente. O historiador é, portanto, como o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua presa. (Bloch, 2001, p. 57)

Essa metáfora poderosa reforça que o ensino da História precisa estar enraizado na vida concreta dos alunos, conectando conteúdos à realidade social e estimulando o pensamento crítico. O conhecimento histórico só faz sentido quando é capaz de desvendar o presente e nos preparar para agir de maneira mais consciente no futuro. Esse foi um desafio do ensino de História durante a pandemia e coube aos professores pensar estratégias para que a disciplina não fosse trabalhada apenas pelo viés narrativo e memorialista.

Os docentes, tendo em vista a exclusão de alguns alunos por causa da desigualdade, tiveram que, principalmente, flexibilizar a forma de ensinar a partir do momento que eles deram o primeiro passo: entender as realidades distintas que eram encontradas em sala de aula. Assim, foram conseguindo abrir espaço para que todos os alunos tivessem uma

oportunidade de participar e compreender o sentido histórico do que estava sendo trabalhado.

Do mesmo modo, Michel de Certeau (1982), ao discutir o lugar da escrita da história, afirma que a História é sempre uma produção de sentido, uma narrativa disputada e situada. A História não é um simples relato neutro do passado, mas uma construção intelectual e política:

O historiador organiza a ausência — isto é, o passado — por meio de práticas sociais, institucionais e técnicas. A História é uma operação simbólica e, como tal, exige interpretação. Seu ensino, portanto, não pode estar desvinculado das perguntas do presente e dos sujeitos que as formulam. (Certeau, 1982, p. 86).

O ensino de História forma sujeitos não apenas informados, mas posicionados frente ao mundo, sujeitos que aprendem a desconfiar do que é apresentado como verdade única e desenvolvem ferramentas para agir de forma crítica. Essa formação é essencial em uma sociedade marcada por discursos autoritários, negacionismo histórico e apagamento de memórias.

Nesse contexto, essa disciplina, com sua ênfase na narrativa, interpretação e análise crítica, emergiu como uma cadeira particularmente desafiadora. A transição abrupta para o ensino virtual trouxe consigo uma série de dilemas e preocupações para os educadores, que se viram diante da tarefa complexa de manter o engajamento dos alunos e garantir a qualidade do aprendizado em um ambiente virtual.

A função crítica da disciplina, portanto, está diretamente ligada à formação ética, política e humana dos estudantes. Quando bem orientado, o ensino de História contribui para que a escola cumpra seu papel social de preparar os jovens para a vida em sociedade, para a participação democrática e para a valorização das diferenças e dos direitos humanos.

1.3 A AULA DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CIDADÃ

A aula de História deve ser concebida como um espaço privilegiado para a formação cidadã, onde os estudantes desenvolvem não apenas conhecimentos sobre o passado, mas também a consciência de seu papel no presente e no futuro da sociedade. Essa formação vai muito além do mero aprendizado de conteúdo: envolve o despertar da capacidade crítica, da empatia e da ação transformadora.

Para o filósofo e educador Antônio Flávio Pierucci (2002), a escola tem o desafio de formar sujeitos —capazes de reconhecer a complexidade do mundo, compreender as contradições

sociais e assumir uma postura ética e solidária diante das desigualdades. Essa formação ética e política é crucial em contextos como o do sertão da Paraíba, marcado por históricas desigualdades sociais, exclusões e desafios econômicos. Nesse sentido, o educador Dermeval Saviani (2007) enfatiza que:

A educação não pode ser neutralidade; ela é sempre posicionamento e intervenção no mundo. O ensino, portanto, deve orientar-se para a formação integral do sujeito, preparando-o para atuar criticamente na transformação da realidade social. (Saviani, 2007, p. 85)

Para os estudantes do sertão, que frequentemente convivem com situações de vulnerabilidade, desigualdade e invisibilidade social, a aula de História pode (e deve) ser um espaço onde eles reconhecem sua própria história e identidade, compreendendo que suas experiências e suas lutas são parte fundamental da história brasileira.

Segundo a historiadora Maria Odila Leite da Silva (2010), a valorização da história local e dos saberes tradicionais é um caminho para essa formação cidadã:

Quando a escola incorpora as histórias e vivências da comunidade, ela fortalece o sentimento de pertencimento e a autoestima dos estudantes. Isso contribui para que eles se vejam como sujeitos ativos da história e não como meros espectadores. (Silva, 2010, p. 134)

Essa valorização é especialmente importante no sertão paraibano, onde as narrativas oficiais muitas vezes ocultam grupos sociais, culturas populares e resistências locais, reduzindo-o a estereótipos simplistas. A aula de História, portanto, pode funcionar como um instrumento de resistência cultural e afirmação identitária. O educador Sérgio Haddad (2008) complementa esse entendimento ao afirmar que:

A formação cidadã implica não apenas o conhecimento dos direitos e deveres, mas o reconhecimento da diversidade cultural, social e política do país. É na escola que se formam os primeiros vínculos com a democracia e a justiça social. (Haddad, 2008, p. 77)

Assim, no contexto do sertão da Paraíba, a aula de História pode contribuir para romper ciclos de exclusão e marginalização, promovendo o diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes da comunidade. Esse processo possibilita que os estudantes se sintam protagonistas de suas próprias histórias, construindo uma identidade crítica e plural.

1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E ESPECIFICIDADES

O ensino de História no Brasil foi historicamente marcado por um projeto nacionalista que buscava unificar a diversidade cultural e social do país sob narrativas predominantemente eurocêntricas, centradas nas experiências das elites urbanas e dos colonizadores. Tal perspectiva, muitas vezes, mascarou as culturas indígenas, africanas, populares e regionais, criando uma educação histórica fragmentada e excludente.

No Nordeste brasileiro, essa dinâmica se manifesta de modo particular. A região, palco de intensas resistências sociais, movimentos populares e manifestações culturais riquíssimas, sofreu com o apagamento e a distorção de sua história nos currículos escolares oficiais. Na Paraíba, especificamente, essa questão se agudiza, pois a escola muitas vezes reproduz uma visão nacional que desconsidera as singularidades locais, relegando a memória, a identidade e as lutas do sertão a um papel secundário ou periférico.

O professor e pesquisador paraibano José Vicente Tavares (2014) problematiza esse cenário, destacando que o ensino de História no Nordeste ainda enfrenta o desafio de romper com estereótipos que pintam a região como —secal, —atrasadal ou —arcaical. Para ele, a reconstrução do currículo deve partir do reconhecimento da diversidade e da riqueza histórica da região:

Não é possível pensar uma educação histórica emancipatória para o Nordeste sem enfrentar os preconceitos e os silenciamentos que têm sido produzidos ao longo do tempo. A valorização das histórias locais — das comunidades quilombolas, das lutas camponesas, das tradições culturais — é condição para formar sujeitos críticos e conscientes. (Tavares, 2014, p. 90)

Essa perspectiva dialoga com as ideias da educadora paraibana Maria das Graças de Oliveira (2016), que reforça a importância do diálogo entre o conhecimento acadêmico e as memórias comunitárias para a construção da identidade regional:

Ao trazer as histórias e as experiências do povo para o espaço escolar, a educação histórica deixa de ser um exercício abstrato e distante, tornando-se um processo vivo e significativo para os estudantes. Isso fortalece sua autoestima e o sentimento de pertencimento. (Oliveira, 2016, p. 115).

Ao aproximar o currículo escolar das vivências reais, especialmente em contextos como o sertão paraibano, o ensino de História passa a funcionar como uma ferramenta de resistência cultural e afirmação identitária. Isso contribui para combater a exclusão e o apagamento de grupos historicamente marginalizados.

Um dos grandes obstáculos para a efetivação dessa proposta reside na formação dos professores e na produção de materiais didáticos que contemplem as especificidades regionais. O professor sertanejo e pesquisador João Carlos da Silva (2018) aponta que muitos docentes atuantes no interior do Nordeste não dispõem de formação adequada para abordar a história local de forma crítica, o que dificulta o diálogo entre o currículo e a realidade dos alunos:

A formação docente deve incluir a problematização da história regional, capacitando os professores a mediar as diferentes narrativas e a valorizar os saberes locais. Sem isso, a escola corre o risco de repetir a lógica da exclusão.
(Silva, 2018, p. 62)

A dificuldade de acesso a livros, documentos e fontes que retratam as particularidades históricas da Paraíba e do sertão reforça essa lacuna, evidenciando a necessidade de investimentos públicos e de parcerias entre escolas, universidades e comunidades.

Apesar dos desafios, houve avanços importantes em termos de políticas públicas que promovem a diversidade cultural e a valorização da história regional no currículo escolar paraibano, podemos afirmar que a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, impulsionou a produção de materiais didáticos contextualizados, além de fomentar a formação continuada de professores. A professora paraibana Maria do Socorro de Almeida (2020) destaca que:

A incorporação das histórias afro-brasileiras e indígenas no currículo da Paraíba é um passo fundamental para a democratização do ensino de História, mas requer um compromisso constante com a formação docente e o diálogo com as comunidades afetadas. (Almeida, 2020, p. 98)

Esse compromisso envolve não apenas o ensino formal, mas o reconhecimento das práticas culturais locais, como o reisado, o coco, as festas populares e a oralidade, como saberes históricos legítimos, capazes de ampliar o horizonte do ensino e de conectar os estudantes à sua realidade.

Em síntese, o ensino de História no Nordeste e na Paraíba precisa ser pensado como uma prática que articula saberes acadêmicos e populares, que reconhece e valoriza as identidades locais e regionais, e que forma sujeitos críticos, conscientes e engajados. Essa perspectiva dialoga com as reflexões do educador Dermeval Saviani (2007), que enfatiza o papel da escola como agente de transformação social:

A educação deve formar sujeitos capazes de compreender as contradições sociais e atuar para superá-las, e para isso é fundamental que o currículo escolar promova o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade social dos educandos. (Saviani, 2007, p. 103)

Assim, a história regional não é um tema menor ou complementar, mas uma dimensão essencial do conhecimento histórico escolar. No sertão paraibano, sua presença nas aulas é uma forma de resistência, valorização cultural e afirmação da identidade, elementos fundamentais para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

1.5 ENSINO A DISTÂNCIA: SUA IMPORTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Além dos desafios que foram expostos até aqui, como a importância do ensino de História para a formação do cidadão, que pense nas diversidades regionais e locais e que se supere enquanto uma disciplina de transmissão de informações, a adoção do ensino emergencial provocado pela pandemia de Covid ampliou ainda mais as dificuldades de se trabalhar a História na Educação Básica brasileira. As escolas sem estrutura para manter um ensino remoto; regiões mais afastadas dos centros sem internet de qualidade; falta de formação docente para atuação frente aos desafios, são só alguns exemplos das dificuldades enfrentadas por professores de História no Brasil.

O ensino a distância já era utilizado no Brasil durante vários anos em algumas instituições de ensino superior, mas inicialmente como uma forma de ajudar alunos que não conseguiam ir presencialmente para a instituição de ensino, ou como uma forma de facilitar a vida do aluno, existindo instituições que eram 90% online e apenas as modalidades avaliativas de forma presencial e outras instituições que são 100% online. Essa modalidade de ensino foi sancionada junto à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, trazendo assim uma maior ajuda

para os estudantes se capacitarem e adquirirem novos diplomas e formações que fossem consideradas válidas abrangendo todo o território nacional, deixando claro da seguinte maneira: —Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas, na modalidade a distância, para educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior, e dá outras providências.

Neste quesito, o ensino a distância foi de certa forma uma ajuda imprescindível para várias classes sociais no país. Quando se fala do ensino remoto, durante um período de crise o qual se fez necessário toda uma classe educacional adquirir esse modelo de educação, é importante citar alguns contras que implicam nesse novo modo de educação que foi instalado como uma forma de —salvaçãoll do ano letivo nas escolas do sertão da Paraíba. Como indica a OPAS (Organização Pan Americana de saúde) o ano de 2020 foi o ano que a vida de todas as pessoas do mundo foi impactada pelo Coronavírus (CoV) que de forma resumida constituem uma extensa família de vírus capazes de desencadear diversas condições, desde o resfriado comum até enfermidades mais sérias, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV). O novo coronavírus (nCoV) representa uma variante recentemente identificada dessa família viral, denominada 2019-nCoV ou COVID-19. Sua detecção ocorreu após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. O estado de calamidade no Brasil foi decretado no dia 20/03/2020, publicado em edição extra do Diário Oficial da União (DOU).

A partir deste momento, se fez necessário uma reformulação em todos os âmbitos sociais, não só na saúde do país. A educação foi um dos setores que mais sofreu mudanças durante esse período e que de certa forma ainda está enfrentando as consequências até o final de 2023, que é o tempo que essa pesquisa se refere. Inicialmente, graças à Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) tornou pública sua decisão enquanto a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, porém apenas quando se tratava de instituições de ensino superior no Brasil. Apenas dois dias depois, no dia dezenove de março de dois mil e vinte a decisão foi remodelada para abarcar também toda a rede de ensino, para que assim não existisse o prejuízo e tivessem que lidar com consequências maiores quando se tratava do ano letivo e da qualidade de ensino que estava sendo oferecido nas instituições.

Tendo essas informações, os professores de todas as etapas e modalidades de ensino tiveram que se desdobrar para saber como as suas aulas seriam de certa maneira mudadas e

atualizadas ao novo estilo de ensino que se tornou uma realidade. Como eles fariam para que as suas metodologias, seus planejamentos, suas atividades, entre outras questões fossem passados de maneira correta sem prejudicar os alunos, além de que tinham que pensar como as camadas mais baixas da sociedade que, muitas vezes não tinham acesso à internet conseguiria ter o conteúdo, as explicações e as atividades em mãos para não serem lesados neste processo? Costa (2020) explica que:

Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado pelo MEC, ninguém estava preparado para utilizá-lo. Sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas. A utilização da tecnologia digital se tornou imprescindível para a situação e as desigualdades, presentes em nosso país, revelaram grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota. (Costa, 2020, p. 15).

As dificuldades apresentadas pelos alunos ficaram evidentes desde o primeiro momento da nova e emergencial realidade educacional. Quando se trata da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Mozart Rodrigues, por exemplo, as consequências ainda podem ser vistas e debatidas em torno de todo o corpo docente da escola, se tratando de uma instituição de ensino que é localizada no interior do estado da Paraíba, na cidade de Bonito de Santa Fé. No momento que o decreto se tornou público e as novas diretrizes da educação foram apresentadas, a realidade mudou totalmente e todos os ramos educacionais tiveram um impacto na sua estruturação do que se é uma escola dentro do município, fazendo-se as diretrizes educacionais já elaboradas para o período em questão seguir o modelo proposto pelo governo do estado da Paraíba em 2020.

As mudanças no modo de fazer ensino durante a pandemia foi um impacto com consequências quase que imensuráveis, trazendo assim novos modos de se desenvolver a educação que o aluno necessita, mesmo com um brusco deslocamento nos rumos educacionais para o ano de 2020, se necessário para os anos subsequentes, com um objetivo em comum para todo o Brasil, o cumprimento da carga horária educacional e que nenhum aluno fosse lesado no processo. Então, foram criadas várias estratégias para que isso ocorresse, como as secretarias de educação de todo o Brasil terem aderido a idéia das aulas serem remotas, ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas), transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube), páginas/portais eletrônicos das

secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes, na Paraíba foi lançada a plataforma Paraíba Educa que fechou uma parceria para exibição de tele aulas pela TV Assembleia (Cunha, 2020).

As Medidas de enfrentamento afetaram todas as áreas, como fala o Plano de Trabalho Emergencial de Educação de Bonito de Santa fé, já existia uma lei (Nº 13.979) feita em 6 de fevereiro de 2020 sobre o enfrentamento de emergências que dispensaria as instituições de ensino da educação básica da obrigatoriedade da observância dos 200 dias mínimos letivos anuais que estavam previstos na LDB, desde que fosse cumprida a carga horária mínima anual estabelecida pela legislação.

Em seguida, saiu o decreto estadual que também considerava o estado de saúde como crítico. Uma das professoras de História da escola Professor Mozart, na época, respondeu:

—Em primeiro lugar, eu estava apavorada com a situação de saúde. Quando os decretos começaram a surgir me veio o medo de que não pudéssemos dar conta de tantas situações educacionais. Veio-me a insegurança, o medo, a falta de preparo e de recursos, mas também me veio à vontade de vencer meus medos e ajudar os nossos alunos a superarem aquela situação. (Socorro Pires, professora de história da cidade).

Observar o desespero de alguns professores de história no início de pandemia, faz surgir alguns questionamentos, tais quais: Quais as metodologias que foram usadas durante a pandemia que na opinião de quem está em sala de aula que surtiram efeito quando nos baseamos na aprendizagem do aluno? Ou até: qual o momento mais difícil, enquanto professor, durante as aulas remotas? Esses questionamentos nos levam a uma gama de resultados de professores da escola, como veremos no capítulo subsequente.

A partir dos inúmeros decretos que foram surgindo, a escola estudada, seguindo as diretrizes municipais/estaduais, tinha como objetivos que traziam consigo uma finalidade: O aprendizado do aluno com segurança e saúde e o cumprimento da carga horária mínima anual (Parecer CNE/CP Nº 5/2020). Um bom exemplo para esse argumento seria a necessidade imediata de uma excepcionalidade e temporalidade, no âmbito da Rede Municipal Pública de Ensino, o regime especial de ensino, para fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a

legislação, como também fazer com que não fosse perdido o vínculo professor/aluno no mantimento de uma rotina escolar, como é falado na PTEE-BSF.

É necessário observar e compreender que alguns alunos não dispunham de aparelhos com conexão a internet, dificultando ainda mais o entrosamento professor/aluno, então, atividades impressas foram uma opção acessível e flexível para a continuação do processo educativo. Essas atividades, geralmente distribuídas em formato de material impresso, incluíam exercícios, tarefas e materiais de estudo que os alunos deveriam completar em casa. No entanto, essa abordagem teve impactos significativos no desenvolvimento dos alunos, tanto positivos quanto negativos. Boaventura (2020) fala sobre um aproveitamento dessa crise educacional provocada pela pandemia, que pode ser uma oportunidade de inovação. Ele acrescenta ainda sobre como uma reflexão acerca das metodologias que já podem ser usadas em um futuro próximo, quando se trata da educação em um pensamento de transforma-la em uma questão mais justa para todas as áreas.

Durante a pandemia, as atividades impressas surgiram como uma alternativa viável para os alunos que não possuíam acesso regular à internet ou a dispositivos tecnológicos adequados. Segundo Santos (2020), a crise sanitária expôs profundas desigualdades no acesso às tecnologias, e os materiais impressos desempenharam um papel essencial para garantir que todos os alunos tivessem a oportunidade de continuar aprendendo, independentemente de suas condições socioeconômicas. Além disso, essas atividades permitiram maior flexibilidade no processo de aprendizagem, pois os alunos podiam trabalhar no seu próprio ritmo e em horários mais convenientes para suas famílias. Moran (2007), ressalta que essa flexibilidade pode ser benéfica, especialmente em situações onde os estudantes precisam adaptar o estudo às dinâmicas do cotidiano familiar.

Outro aspecto positivo foi o incentivo ao desenvolvimento de habilidades autônomas. Freire (1996) discute que a autonomia e o pensamento crítico são fundamentais no processo educativo. A realização de atividades de maneira independente, sem a supervisão constante do professor, ajudou os alunos a desenvolverem habilidades de autodisciplina, organização e autogestão, ao precisarem gerenciar seu tempo e recursos para concluir as tarefas atribuídas.

Por outro lado, essa modalidade de ensino também apresentou desafios significativos. A ausência de interação direta com os professores e colegas reduziu as oportunidades de discussão, colaboração e feedback imediato, aspectos fundamentais para a aprendizagem, conforme aponta Vygotsky (1991). A interação social e o feedback constante são cruciais para a construção do conhecimento, e sua ausência pode limitar o desenvolvimento cognitivo dos

alunos.

Além disso, o isolamento causado pela falta de interação pessoal contribuiu para sentimentos de solidão, desconexão e desmotivação entre os estudantes, particularmente aqueles que já enfrentavam desafios socioemocionais. Bronfenbrenner (1996), destaca que o contexto social e o apoio emocional são essenciais para o desenvolvimento saudável dos alunos, e o distanciamento pode prejudicar tanto a saúde emocional quanto o desempenho acadêmico.

Ademais, as atividades impressas limitaram a diversidade de recursos pedagógicos disponíveis aos estudantes. Diferentemente dos ambientes presenciais ou das plataformas digitais interativas, que oferecem uma gama maior de experiências de aprendizagem, as atividades impressas restringem o acesso a recursos mais dinâmicos, como vídeos, simulações e ferramentas interativas. Moran (2007), salienta que o uso de tecnologias digitais permite uma ampliação das experiências educacionais, algo que os materiais impressos não conseguem proporcionar com a mesma eficácia.

As instituições de ensino já contavam com o uso da internet, porém de forma específica e para fins documentais da escola, para registros de aulas, para matrículas e transferências, mas nunca de fato para se manter uma conexão entre o professor e o aluno, então a realidade descrita onde se faz impossível trabalhar de tal maneira criou uma necessidade de trabalho em equipe: SME (Secretaria Municipal de Educação), gestão escolar, professores, alunos e a família.

Os professores iniciaram essa nova jornada de forma vendada, e tem que desenvolver novas metodologias, mesmo sem um contato humano e com todos os problemas trabalhados, ele ainda precisa ser um instigador e transformar o modo como se faz educação de modo geral, onde técnicas novas tem que serem abordadas, e já vinham sendo usadas em turmas de EaD mesmo antes da pandemia. (Moran, 2003, p.43).

O professor on-line precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com Internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência, com softwares de gerenciamento de cursos comerciais e com software*s livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo o momento surgem soluções novas e que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes. (MORAN, 2003, p.43).

A família desenvolveu um papel importante em consonância com a escola, ambos sendo fundamentais no processo de aprendizagem, especialmente durante o ensino remoto

imposto pela pandemia. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo social mediado por interações com outras pessoas, o que coloca a família como parte essencial nesse contexto. Durante o ensino remoto, enquanto as escolas forneciam materiais e atividades para os estudantes realizarem em casa, os membros da família desempenharam papéis cruciais para garantir que esse ensino fosse eficaz.

Um dos aspectos centrais foi o fornecimento de suporte emocional, uma vez que a transição para o ensino à distância representou uma mudança significativa para muitos alunos. Nesse sentido, Santos (2020) afirma que a pandemia revelou a importância do acolhimento emocional, destacando que pais e responsáveis ajudaram os alunos a lidar com sentimentos de ansiedade, estresse e isolamento, oferecendo conforto, apoio e encorajamento durante o processo.

Além disso, a criação de um ambiente de aprendizado adequado foi outro papel desempenhado pela família. Moran (2007), ressalta a importância de um ambiente tranquilo e organizado para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos possam se concentrar e acessar os recursos necessários, como materiais escolares, livros e tecnologia. Nesse sentido, as famílias organizaram esses espaços de estudo em casa, adaptando seus lares para que os filhos pudessem se dedicar às atividades escolares de maneira mais eficaz.

A assistência prática com as tarefas escolares também foi fundamental. Bronfenbrenner (1996), em sua teoria bioecológica do desenvolvimento, aponta que o apoio familiar nas atividades acadêmicas contribui significativamente para o sucesso escolar. Muitos familiares ajudaram os alunos a entender e completar as tarefas, fornecendo orientação e apoio sempre que necessário, o que incluiu explicar conceitos, responder a perguntas e revisar o trabalho dos alunos.

Outro aspecto foi a facilitação da comunicação com a escola. Durante o ensino remoto, a responsabilidade de garantir que os alunos participassem das aulas virtuais, acompanhassem os horários e prazos, e mantivessem contato com os professores, muitas vezes recaiu sobre os pais. Santos (2020) destaca que essa mediação entre família e escola foi crucial para o bom andamento do processo educativo em um contexto desafiador.

Por fim, a promoção do engajamento e motivação dos alunos foi uma responsabilidade fundamental da família. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo de constante incentivo à curiosidade e à autonomia. As famílias tiveram o papel de manter os alunos engajados e motivados no processo de aprendizagem, celebrando suas conquistas e oferecendo apoio em momentos de dificuldade, o que ajudou a manter os estudantes focados

em seus estudos e comprometidos com o sucesso acadêmico.

O papel da escola nesse período era elaborar o Plano de Ação Estratégico Escolar, sistematizando as ações pedagógicas e administrativas a serem adotadas em período de excepcionalidade e acompanhar o funcionamento das atividades processadas, orientando os alunos e professores sempre que necessário.

Assim como fala Moran, já em 2007, que o professor precisa adquirir competências que vão além do domínio técnico da tecnologia, ele deve ser um gestor do processo de ensino-aprendizagem, utilizando as ferramentas tecnológicas de maneira criativa e crítica, sabendo quando e como integrar essas ferramentas ao seu trabalho pedagógico. Então, a formação de professores para atuarem nesse novo cenário deveria vir como algo fundamental. É imprescindível que esses profissionais dominem as tecnologias empregadas no sistema de ensino remoto, haja vista que, o ensino presencial pode ser mudado de forma rápida, o cenário atual traz uma pequena visão de normalidade, porém pode ser condicionada a novos modos de se fazer uma educação de modo não presencial, ou na utilização de forma online para programas escolares.

CAPÍTULO 2. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: EXPLORANDO NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA

2.1 O IMPACTO DA PANDEMIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO SERTÃO PARAIBANO

A pandemia da COVID-19, que irrompeu no início de 2020, provocou uma das maiores crises sanitárias, sociais e educacionais da história recente mundial. No Brasil, as desigualdades estruturais foram dramaticamente evidenciadas, em especial no campo educacional, afetando intensamente as regiões mais vulneráveis e remotas, como o sertão da Paraíba.

Nos confins das pequenas cidades, onde os recursos educacionais muitas vezes são escassos e as comunidades escolares têm desafios singulares, a pandemia de COVID-19 impôs uma série de obstáculos adicionais ao processo de ensino-aprendizagem. Em meio a esse cenário desafiador, as escolas de cidades pequenas se viram diante da necessidade premente de adaptar suas práticas educacionais ao ensino remoto, uma transição que exigiu ajustes significativos em um ambiente onde a proximidade e o contato pessoal são frequentemente fundamentais para o funcionamento eficaz.

Conforme Mill (2020), a pandemia escancarou a necessidade de repensar o ensino, com a tecnologia sendo uma aliada crucial nesse processo. O ensino remoto, que inicialmente surgiu como uma solução de emergência, tornou-se um campo fértil para a adoção de metodologias ativas, que incentivam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia.

Ao contrário do ensino tradicional, que muitas vezes se baseia em uma transmissão unidirecional do conhecimento do professor para o aluno, as metodologias ativas envolvem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Segundo Moran (2015), o ensino híbrido, que combina atividades presenciais e a distância, promove uma maior interação entre os alunos e os conteúdos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Durante a pandemia, essa abordagem tornou-se ainda mais relevante, uma vez que os alunos, ao estudarem a distância, precisaram desenvolver habilidades de autogestão do tempo e de organização dos estudos. Esse novo cenário favoreceu o desenvolvimento de cidadãos mais reflexivos e críticos, já que as metodologias ativas exigem que o aluno analise, reflita e construa seu próprio entendimento dos conteúdos.

As metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias digitais, foram, gradualmente, sendo utilizadas durante a pandemia para garantir a continuidade do ensino. No contexto do ensino de História, essas metodologias mostraram-se particularmente eficazes, uma vez que incentivam os alunos a questionar, investigar e interpretar os eventos históricos.

A sala de aula invertida, por exemplo, que inverte a lógica tradicional do ensino, permitindo que os alunos acessem o conteúdo teórico fora da sala de aula e utilizem o tempo em sala (ou em atividades síncronas) para resolver problemas e discutir questões mais complexas, foi uma das metodologias mais utilizadas durante a pandemia. Segundo Valente e Almeida (2008), essa abordagem promove uma mudança no papel do professor, que deixa de ser o único transmissor de conhecimento para atuar como um facilitador da aprendizagem.

No ensino de História, essa metodologia permitiu que os alunos acessassem materiais complementares, como documentários, fontes históricas primárias e outras ferramentas digitais, de forma autônoma. Durante os encontros síncronos, os professores puderam focar na interpretação dos eventos e na discussão crítica dos conteúdos, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo.

Além da sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos também ganhou destaque. Conforme Mizukami (1986), essa metodologia incentiva os alunos a desenvolverem projetos interdisciplinares, nos quais o conteúdo é trabalhado de maneira contextualizada e significativa. No ensino de História, essa abordagem permitiu que os alunos conectassem o passado com os acontecimentos atuais, promovendo uma aprendizagem mais profunda e reflexiva.

Embora o ensino a distância tenha sido visto inicialmente como uma solução emergencial para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia, ele rapidamente se consolidou como uma modalidade eficaz para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Isso se deve, em grande parte, à adoção de metodologias ativas, que, mesmo em ambientes virtuais, promoveram a participação ativa dos alunos e incentivaram o desenvolvimento do pensamento crítico.

De acordo com Sugata Mitra (2010), o uso de tecnologias educacionais pode promover a autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem autodidatas e capazes de explorar o conhecimento de maneira mais independente. Durante a pandemia, essa autonomia foi essencial para que os estudantes pudessem continuar seus estudos, mesmo sem a presença física de um professor em sala.

Além disso, o ensino a distância permitiu que os alunos acessassem uma ampla gama de recursos e fontes de informação, como artigos acadêmicos, vídeos educativos e plataformas interativas. Isso ampliou suas possibilidades de pesquisa e análise crítica, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Embora o ensino a distância tenha trazido uma série de benefícios, como a promoção da autonomia dos alunos e o acesso a novas ferramentas digitais, ele também apresentou desafios significativos, especialmente no contexto do ensino de História. A falta de acesso à internet de qualidade, a ausência de interação presencial e a dificuldade em manter o engajamento dos alunos foram alguns dos obstáculos enfrentados por professores e estudantes.

Conforme Barton e Levstik (2004), o ensino de História deve promover a interação entre os alunos e o conteúdo, permitindo que eles se apropriem do conhecimento histórico de maneira crítica e significativa. No entanto, em um ambiente a distância, essa interação muitas vezes foi limitada, exigindo que os professores encontrassem novas maneiras de engajar os alunos.

Então, a imposição súbita do ensino remoto colocou em xeque a continuidade do aprendizado e revelou a fragilidade das políticas públicas educacionais frente às desigualdades tecnológicas, econômicas e sociais históricas. A disciplina de História, reconhecida como um instrumento para a construção da identidade e do pensamento crítico, sofreu impactos específicos que merecem análise detalhada, sobretudo quando aplicada a contextos periféricos que já conviviam com desafios antes da pandemia.

Antes mesmo da crise sanitária, o sertão paraibano já enfrentava limitações severas que comprometiam a qualidade e o acesso à educação formal. A região é caracterizada por extensas áreas rurais, baixa densidade populacional, alto índice de pobreza e insuficiência de infraestrutura pública, incluindo escolas mal equipadas e poucos recursos tecnológicos (Silva, 2019).

Segundo estudos de educação regional, a formação docente na área era marcada por carências tanto na capacitação técnica quanto na atualização pedagógica, especialmente no que diz respeito a metodologias críticas que dialoguem com a cultura e a realidade local (Almeida, 2018).

Em relação à disciplina de História, era comum o predomínio de um ensino tradicional, com foco na memorização de datas e fatos nacionais, pouco conectado com as

vivências e identidades regionais. Assim, a pandemia não apenas expôs, mas também agravou essas deficiências, criando um cenário onde o ensino de História no sertão paraibano foi particularmente desafiado.

A decretação do isolamento social em março de 2020 determinou o fechamento imediato das escolas e a migração para o ensino remoto, uma realidade para a qual o sertão paraibano não estava preparado. Conforme aponta Silva (2021):

A falta de acesso à internet de qualidade e a escassez de dispositivos eletrônicos — computadores, tablets, smartphones — impossibilitaram o acompanhamento regular das aulas virtuais por parte de um grande contingente de estudantes do sertão. Mesmo nas zonas urbanas do interior, a conexão precária e instável era um empecilho constante. (Silva, 2021, p. 42).

Dados do IBGE indicam que a região Nordeste apresenta um dos menores índices de acesso à internet banda larga fixa do país, e no sertão paraibano essa realidade é ainda mais crítica, com muitos municípios apresentando cobertura insuficiente, conforme estudo da Secretaria de Educação da Paraíba (SEEC-PB, 2020). Essa situação gerou um "apagão educacional" para milhares de alunos que ficaram afastados das aulas e materiais.

Além disso, a ausência de ambiente doméstico adequado para o estudo, seja por falta de espaço, excesso de tarefas domésticas ou ausência de suporte familiar, foi um fator decisivo na evasão e no desengajamento escolar. Almeida (2020) explica:

Em muitas residências sertanejas, o ambiente familiar é marcado por múltiplas dificuldades socioeconômicas, o que faz com que o estudante acumule tarefas domésticas, cuide de irmãos menores ou até trabalhe para ajudar na renda familiar. Nesse contexto, as demandas do ensino remoto muitas vezes são inviáveis. (Almeida, 2020, p. 115).

Essa situação afetou de maneira diferenciada meninas e jovens mulheres, que historicamente enfrentam maior sobrecarga e obstáculos para permanecer na escola.

O ensino de História, pela sua natureza dialógica e interpretativa, sofreu impactos significativos no contexto do ensino remoto. O distanciamento físico e a fragmentação do tempo de estudo dificultou o estabelecimento do debate, das reflexões coletivas e da problematização, aspectos centrais para a construção do pensamento histórico crítico (Tavares, 2021). Ele ainda observa que:

O ensino remoto, predominantemente assíncrono, limita as possibilidades de interação imediata entre professor e aluno, restringindo o exercício da mediação pedagógica essencial para o desenvolvimento das habilidades

críticas que a disciplina de História exige. A aula deixa de ser espaço de diálogo e debate para se tornar mera transmissão de conteúdo. (Tavares, 2021, p. 86).

Essa limitação comprometeu não só a compreensão do conteúdo, mas a própria função social da disciplina, que visa formar sujeitos capazes de analisar a realidade a partir de suas raízes históricas, estimulando a cidadania ativa e crítica. No sertão paraibano, onde o ensino de História já era muitas vezes desconectado da realidade local, o ensino remoto aprofundou a sensação de distanciamento dos estudantes em relação à disciplina.

Outro fator determinante para o impacto no ensino de História foi o contexto emocional e psicológico do isolamento social. A pandemia trouxe consigo medo, ansiedade, tristeza e incerteza, afetando profundamente a saúde mental dos estudantes e professores. Tavares (2021) destaca:

O conjunto de emoções negativas, o luto por perdas e a ruptura das relações sociais criaram um cenário adverso para o aprendizado. Muitos alunos relataram dificuldades para se concentrar, manter a motivação e acreditar no sentido da educação durante o período de pandemia. (Tavares, 2021, p. 91)

No sertão paraibano, onde o acesso a serviços de saúde mental é escasso, esse quadro revelou-se ainda mais grave, impactando diretamente a presença, o interesse e o desempenho dos estudantes nas atividades escolares, especialmente em disciplinas que exigem maior engajamento crítico, como História.

Apesar dos desafios, professores e gestores do sertão paraibano empreenderam esforços para minimizar os efeitos da crise no ensino de História. Silva (2021) registra experiências de professores que adotaram metodologias híbridas, utilizando rádio, televisão e plataformas digitais para alcançar os alunos:

A utilização do rádio educativo, por exemplo, foi uma estratégia eficaz para ampliar o acesso em comunidades com pouca conectividade. Além disso, a produção de materiais impressos e a articulação com as famílias buscaram manter o vínculo entre escola e estudante. (Silva, 2021, p. 58)

Outra iniciativa importante foi o fortalecimento das redes de apoio comunitárias, em que familiares, agentes culturais e instituições locais participaram do processo educativo, promovendo o ensino de História de forma mais contextualizada e afetiva, conectando a aprendizagem com as vivências do território.

A pandemia evidenciou a necessidade premente de investimentos na formação

continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias e para a adoção de metodologias críticas adaptadas ao contexto remoto e híbrido. Almeida (2020) enfatiza:

A capacitação docente deve ir além do domínio técnico das ferramentas digitais e contemplar a construção de práticas pedagógicas que resgatem o diálogo, o debate e a problematização, mesmo que a distância. (Almeida, 2020, p. 121).

Esse processo é fundamental para que o ensino de História possa cumprir seu papel social de formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de analisar as contradições sociais e agir para a transformação da realidade, como propõe Saviani (2007). A escola deve ser espaço de emancipação e consciência crítica, construindo conhecimento a partir das contradições históricas presentes na sociedade (Saviani, 2007, p. 105).

Embora a pandemia tenha aprofundado desigualdades, também abriu espaço para repensar o ensino de História no sertão paraibano, estimulando a incorporação de tecnologias digitais e metodologias inovadoras. O uso de plataformas digitais, produção audiovisual pelos estudantes e valorização das histórias orais locais mostraram potencial para enriquecer a disciplina.

A experiência pandêmica pode ser um ponto de inflexão para a construção de um ensino de História mais inclusivo, democrático e conectado à realidade regional, que articule saberes científicos e populares, promovendo a cidadania crítica e fortalecendo a identidade cultural do sertão paraibano.

Ainda assim, a pandemia abriu novas oportunidades para o ensino de História. O uso de tecnologias digitais, como plataformas de videoconferência, aplicativos interativos e recursos multimídia, permitiu que os alunos tivessem acesso a uma variedade de fontes históricas e materiais complementares. Isso enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e acessível.

2.2 METODOLOGIAS CRÍTICAS ADAPTADAS AO ENSINO REMOTO

A pandemia da COVID-19, ao forçar a adoção emergencial do ensino remoto, representou não apenas um desafio tecnológico, mas, sobretudo pedagógico para os educadores, especialmente aqueles que atuam em regiões periféricas como o sertão paraibano. A necessidade de manter o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as particularidades do contexto socioeconômico e cultural local, implicou repensar e adaptar

metodologias pedagógicas que, antes centradas na interação presencial e no diálogo direto, precisavam migrar para ambientes virtuais e formatos não presenciais.

Nesse cenário, a pedagogia crítica, inspirada em Paulo Freire e em outros pensadores da educação libertadora, mostrou-se como um referencial fundamental para orientar práticas educativas que preservem a autonomia, a problematização e o protagonismo dos estudantes, mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento social.

Paulo Freire (1996) propõe uma educação dialógica, em que professor e aluno constroem o conhecimento de forma conjunta, em um processo que rompe com a educação bancária, na qual o estudante é mero receptor passivo. Essa perspectiva enfatiza o diálogo, a problematização da realidade e a formação de sujeitos críticos capazes de transformar o mundo.

No contexto do ensino remoto, essa abordagem demanda uma adaptação cuidadosa, pois o distanciamento físico pode dificultar a interação e a construção coletiva do saber. Freire destaca: A educação não é a transferência de conhecimentos, mas a criação de espaços para a reflexão crítica e para o diálogo que transforma a realidade (Freire, 1996, p. 78).

Aplicar essa premissa ao ensino remoto requer que os educadores busquem formas inovadoras de promover o diálogo e o engajamento, utilizando ferramentas tecnológicas que possibilitem a comunicação contínua e a participação ativa dos estudantes, mesmo que de forma assíncrona ou híbrida.

A migração para o ensino remoto no sertão paraibano fez emergir a necessidade de criar espaços virtuais que permitam a construção coletiva do conhecimento histórico. A dificuldade de acesso e a fragmentação do tempo das aulas exigiram que os professores adotassem estratégias que incentivassem a autonomia dos estudantes, o trabalho colaborativo e a pesquisa ativa. Como exemplifica Silva (2021):

Plataformas digitais, quando acessíveis, podem ser ambientes férteis para que estudantes compartilhem pesquisas, debatam documentos históricos e construam narrativas que dialoguem com suas realidades locais. (Silva, 2021, p. 55)

Nesse sentido, o uso de fóruns de discussão, grupos de WhatsApp, blogs e outras mídias sociais pode servir como suporte para que os estudantes troquem informações, façam perguntas e confrontem diferentes pontos de vista, mesmo que não estejam juntos fisicamente. O desafio está em garantir que todos tenham acesso e que o professor atue como mediador, orientando a reflexão crítica.

Um aspecto central para o ensino de História no sertão paraibano é a valorização das memórias locais e da história oral, que resgata as experiências vividas pelas comunidades, fortalecendo a identidade cultural e regional dos estudantes. A pandemia impulsionou o uso de ferramentas digitais para a coleta, registro e compartilhamento dessas narrativas, possibilitando uma aproximação significativa com o patrimônio cultural mesmo à distância. Almeida (2020) destaca:

A gravação de entrevistas via aplicativos de vídeo, o compartilhamento de áudios e fotos nas redes sociais e a criação de arquivos digitais comunitários são estratégias que ampliam o campo da pesquisa histórica escolar, aproximando os estudantes da sua história e fortalecendo o sentimento de pertencimento. (Almeida, 2020, p. 123).

Além disso, esses registros contribuem para a construção de um acervo histórico local, que pode ser utilizado em futuras aulas e projetos, tornando o ensino mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

As metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo educativo, ganharam importância no ensino remoto para que o aprendizado fosse significativo e participativo. O uso de projetos, estudos de caso, problematizações e produção de conteúdo multimídia se mostrou eficaz para manter o engajamento dos alunos na disciplina de História. Tavares (2021) explica:

A produção de vídeos, podcasts, infográficos e blogs históricos pelos estudantes possibilita não só a apropriação do conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, comunicativas e críticas, essenciais para o mundo contemporâneo. (Tavares, 2021, p. 95).

No sertão paraibano, professores relatam a realização de projetos em que os alunos investigam sua comunidade, produzindo reportagens audiovisuais que refletem sobre as transformações sociais e culturais locais, mesmo com o distanciamento físico. Essas iniciativas ampliam o protagonismo juvenil e fortalecem a identidade regional.

Apesar das potencialidades, a aplicação das metodologias críticas no ensino remoto enfrenta barreiras significativas. A precariedade do acesso à internet e aos dispositivos, a baixa familiaridade dos estudantes e professores com as tecnologias digitais, e a ausência do contato presencial são desafios que limitam a efetividade dessas metodologias. Silva (2021) alerta:

Sem políticas públicas que garantam inclusão digital, formação docente

contínua e infraestrutura adequada, às metodologias críticas podem permanecer no campo teórico, sem repercussão prática efetiva na realidade do sertão. (Silva, 2021, p.59)

Além disso, o excesso de atividades assíncronas pode causar desmotivação e sensação de isolamento, prejudicando a construção coletiva do conhecimento.

Para superar esses obstáculos, a formação continuada dos professores torna-se fundamental, com foco não apenas nas tecnologias digitais, mas sobretudo nas práticas pedagógicas que promovam o diálogo e o pensamento crítico no ambiente remoto. A troca de experiências entre docentes e o trabalho colaborativo são essenciais para fortalecer as práticas e ampliar o alcance do ensino de História.

Almeida (2020, p.126) ressalta: —A construção de redes de formação entre professores, com partilha de metodologias, recursos e reflexões críticas, fortalece a prática pedagógica e contribui para o enfrentamento das dificuldades do ensino remoto. No sertão paraibano, iniciativas de formação em rede e apoio mútuo têm possibilitado o desenvolvimento de estratégias criativas e contextualizadas para o ensino de História.

A pedagogia crítica aplicada ao ensino remoto deve considerar a valorização da cultura e da identidade regional como elementos centrais para engajar os estudantes e tornar o conteúdo histórico significativo. Integrar as memórias, as tradições e as experiências locais ao currículo contribui para a construção de uma educação emancipatória. Como sintetiza Freire (1996, p.83), só se educa verdadeiramente aquele que se reconhece na história que estuda, que se identifica com o processo social e cultural que está analisando. Essa valorização torna-se ainda mais urgente no contexto da pandemia, em que o isolamento social pode gerar um distanciamento emocional e cultural.

As adaptações feitas durante a pandemia abrem perspectivas para um ensino de História que combine o uso das tecnologias digitais com metodologias críticas e contextualizadas, que dialoguem com a cultura regional e promovam a cidadania crítica. A experiência do ensino remoto servirá como base para a construção de práticas híbridas mais flexíveis e inclusivas. Tavares (2021) conclui:

O desafio para o pós-pandemia é consolidar as conquistas do ensino remoto, como o protagonismo estudantil e o uso da tecnologia, sem perder de vista a importância do diálogo presencial e da mediação pedagógica que são insubstituíveis. (Tavares, 2021, p. 101).

Podemos analisar que mesmo após a pandemia o uso de tecnologia melhorou em sala

de aula, não por uma comodidade dos professores, mas como uma ferramenta de suma importância na educação. Os vídeos, que antes eram usados como única saída, se tornaram uma forma de diversificação do que é passado em sala de aula e as atividades semanais também se tornaram mais lúdicas e uma complementação do ensino presencial. Mesmo com os obstáculos que ainda é enfrentado, é possível compreender essas metodologias como a nova forma de ensino presencial.

Ao analisarmos as percepções dos autores citados acima podemos perceber que não apenas eles, mas os professores analisados (próximo capítulo) entenderam e conseguiram driblar ao que foi imposto pelas questões de saúde para o aprimoramento do ensino de história e para uma ligação aluno/professor, visando ter e criar um senso crítico dos alunos de escola pública das cidades periféricas do nordeste, principalmente de Bonito de Santa Fé, lugar onde os professores analisaram e responderam o questionário feito.

CAPÍTULO 3 - A ANÁLISE DOS RESULTADOS: IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PROFESSOR MOZART RODRIGUES

3.1 PERFIL DOS DOCENTES E PRIMEIRAS PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos professores de História da Escola Professor Mozart Rodrigues, que fica localizada em Bonito de Santa fé na Paraíba, no intuito de compreender os impactos da pandemia de Covid-19 em suas práticas pedagógicas, bem como as metodologias adotadas no período pós-pandêmico, já tendo em mente quais algumas soluções adotadas pela Secretaria Municipal da cidade, como falado na introdução do presente documento.

A escolha pela utilização do questionário como instrumento metodológico se justifica pela possibilidade de captar percepções diretas dos docentes, permitindo que suas vozes sejam incorporadas à pesquisa e que se construa uma análise fundamentada na realidade vivida em sala de aula, o objetivo principal é que os professores além de passarem uma perspectiva de como era antes de a pandemia de 2019, como buscaram resolver a mudança para as aulas novamente presenciais e os impactos demonstrados pelos alunos.

Para isso, os dados coletados foram organizados para a evidenciar a forma como eles utilizavam a tecnologia em sala de aula antes da pandemia, os principais desafios enfrentados no retorno presencial, as estratégias pedagógicas utilizadas durante e após o ensino remoto emergencial e as mudanças percebidas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. Além disso, buscou-se identificar como os professores avaliam o impacto dessas metodologias no engajamento dos estudantes e no desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, aspecto essencial à formação cidadã, também é importante colocar em debate um pós-pandemia, como eles analisaram e viram as novas tecnologias sendo usadas dentro de sala de aula.

É importante destacar que, ao longo da análise, os professores serão referenciados de forma ética, sem exposição de identidade, sendo identificados como Professor A, Professor B, Professor C, e assim sucessivamente. Essa escolha visa preservar o anonimato dos

participantes e, ao mesmo tempo, possibilitar a construção de uma narrativa clara e coerente sobre suas experiências e práticas.

Dessa forma, este capítulo não apenas sistematiza os resultados do questionário, mas também busca interpretá-los à luz do referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática docente no contexto específico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Mozart Rodrigues, localizada na cidade de Bonito de Santa Fé- Paraíba, que durante a Pandemia seguiu o Plano de Trabalho Emergencial de Educação de Bonito de Santa Fé (PTEE- BSF)

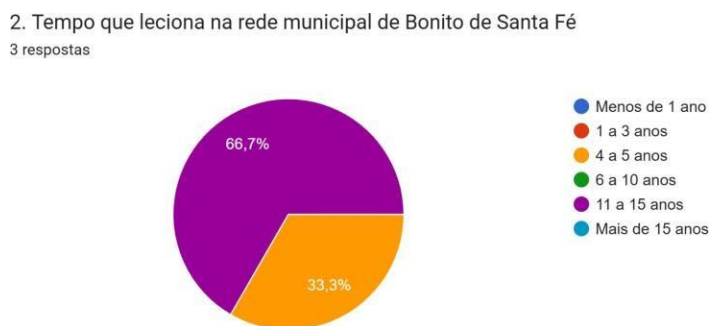
Levando isso em consideração, o primeiro passo é uma breve apresentação dos professores que tiveram acesso ao questionário, foram 3 professores que em sua grande maioria estão no quadro de professores de Bonito De Santa fé de forma efetiva, a maioria dos professores participantes possui mais de 20 anos de experiência (66,7%), enquanto 33,3% apresentam entre 11 e 15 anos de atuação. Não houve registros de docentes com menos de dez anos de carreira. Com a análise desta informação temos uma questão de experiência acumulada. Os dados evidenciam que a maioria dos professores atua na rede municipal entre 11 e 15 anos (67%), enquanto 33% possuem entre 4 e 5 anos de experiência nesse contexto específico. Não houve registros de docentes com menos de 4 anos ou mais de 15 anos na rede.



(Imagem 1)

Essa distribuição indica que o corpo docente tem um conhecimento consolidado da realidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Mozart Rodrigues e do município de Bonito de Santa Fé. Professores com mais de uma década de atuação conhecem

profundamente os desafios, recursos e características dos alunos, além de possuírem familiaridade com a cultura institucional da rede municipal. Tal experiência permite que suas percepções sobre os impactos da pandemia de Covid-19 sejam mais contextualizadas e consistentes, pois combinam experiência prévia com observações recentes do retorno às aulas presenciais.

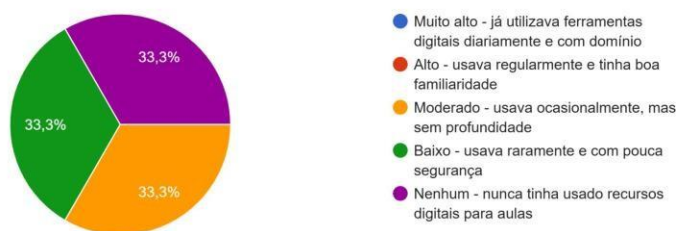


(Imagem 2)

Ao mesmo tempo, o docente com 4 a 5 anos de atuação traz uma perspectiva mais recente do modus operandi do ensino municipal, possivelmente mais próxima das novas tecnologias educacionais e das práticas inovadoras que começaram a ser incorporadas na última década. Essa diferença de vivência entre os professores contribui para que a análise das estratégias pedagógicas adotadas durante e após o ensino remoto inclua tanto a visão de quem já possui larga experiência no município quanto a perspectiva de docentes que chegaram mais recentemente e que podem ter enfrentado desafios diferentes na adaptação à realidade local.

Os dados revelam um cenário bastante significativo: 33% dos professores afirmaram nunca ter utilizado recursos digitais antes da pandemia, outros 33% declararam possuir um nível de preparo baixo, e os 33% restantes apontaram um preparo apenas moderado, limitado a usos ocasionais e superficiais das ferramentas digitais. Isso significa que 100% dos docentes não estavam plenamente preparados para a transição abrupta ao ensino remoto.

3. Antes da pandemia, seu nível de preparo para ministrar aulas online era
3 respostas



(Imagem 3)

Esse dado evidencia uma fragilidade estrutural no processo de formação docente, uma vez que o domínio de tecnologias digitais já vinha sendo uma demanda crescente na educação contemporânea, mas que ainda não se consolida na prática cotidiana dos professores da rede municipal de Bonito de Santa Fé. A pandemia, nesse sentido, escancarou desigualdades e trouxe à tona a necessidade de uma reconfiguração da prática pedagógica.

Ao refletirmos à luz de Paulo Freire, percebemos que o desafio não estava apenas na apropriação técnica das ferramentas digitais, mas, sobretudo, em como ressignificar o ato de ensinar e aprender em um novo contexto. Freire (1996) já defendia que —ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção». Assim, o uso das tecnologias digitais deveria ser compreendido não como mera adaptação mecânica, mas como um recurso pedagógico capaz de mediar experiências significativas, promovendo diálogo e criticidade, mesmo diante das distâncias impostas pela pandemia.

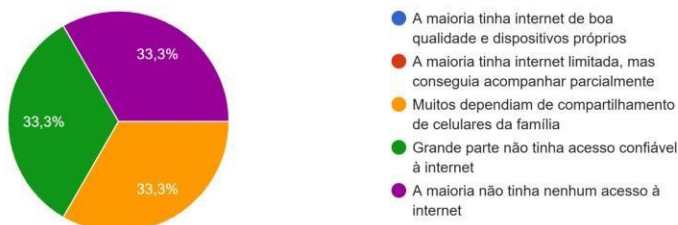
Portanto, a ausência de preparo técnico inicial não significava, necessariamente, a impossibilidade de um ensino transformador. Pelo contrário, o momento histórico exigia que os professores buscassem superar suas limitações, refletissem sobre sua prática e recriassem caminhos possíveis, reafirmando o papel da educação como espaço de humanização e construção coletiva do conhecimento, mesmo em meio às adversidades.

3.2 ACESSO, ATIVIDADES, METODOLOGIAS E DESEMPENHO DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA

Em relação ao acesso dos alunos à internet e dispositivos, as respostas revelam uma limitação significativa: 33% não possuíam nenhum acesso, 33% dependiam do compartilhamento de aparelhos familiares e outros 33% contavam com uma conexão instável

e pouco confiável. Esse cenário mostra que, durante a pandemia, a ausência de condições mínimas de conectividade comprometeu o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o acompanhamento das aulas remotas se tornou profundamente desigual.

5. Em relação ao acesso dos alunos à internet e dispositivos
3 respostas



(Imagem 4)

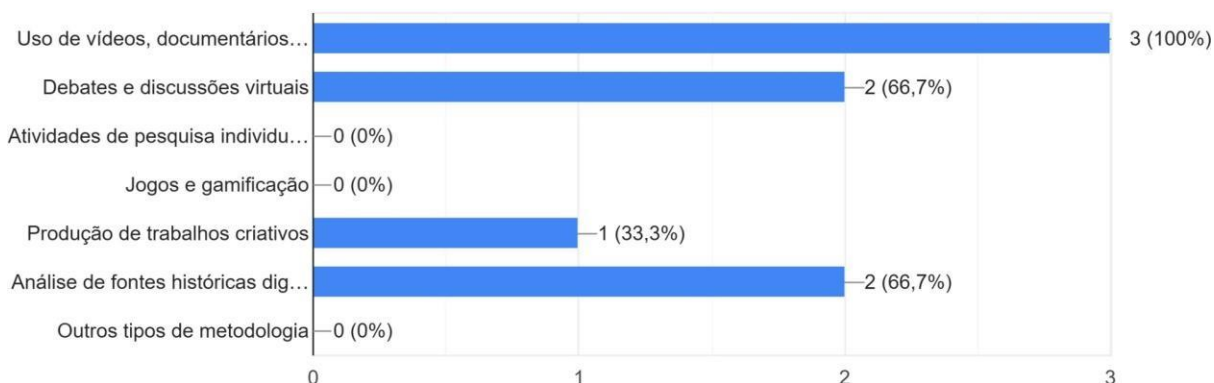
Nesse sentido, Bourdieu (1998) nos ajuda a compreender como o capital cultural e tecnológico está distribuído de forma desigual na sociedade, reproduzindo as distâncias sociais já existentes. Enquanto alguns alunos conseguiam se manter conectados com certa autonomia, uma grande parte se viu à margem desse processo por não dispor das mesmas condições materiais. Assim, as estratégias emergenciais de ensino acabaram por reforçar a exclusão daqueles que mais necessitavam de suporte, revelando o desafio estrutural que ainda marca a educação pública brasileira.

Quando questionados sobre como a pandemia impactou suas práticas de ensino de História, os professores entrevistados afirmaram que houve mudanças radicais na metodologia, incorporando novos recursos e estratégias digitais de forma significativa. Ou seja, 100% dos participantes apontaram que suas práticas pedagógicas foram completamente transformadas pelo contexto de ensino remoto emergencial.

Essa mudança esteve diretamente ligada à adoção de novas metodologias que buscassem não apenas transmitir conteúdos, mas também manter o interesse e o engajamento dos alunos em um ambiente totalmente virtual. Entre os recursos citados como mais eficazes, destacaram-se:

7. Metodologias mais eficazes para manter o interesse dos alunos (marque até 3)

3 respostas



(Imagem 5)

- Uso de vídeos e documentários (100%), apontado como a ferramenta mais recorrente e eficiente para despertar o interesse dos estudantes, sobretudo por permitir uma linguagem mais próxima da cultura digital.
- Debates e discussões virtuais (66,7%), que possibilitaram maior interação e diálogo entre professor e aluno, mesmo com as limitações do formato remoto.
- Análise de fontes históricas digitais (66,7%), prática que favoreceu a construção do pensamento crítico e a aproximação do estudante com o trabalho do historiador.
- Produção de trabalhos criativos (33,3%), como projetos autorais em diferentes mídias, ainda que em menor proporção, também foi lembrada como uma forma de manter a motivação e incentivar a autonomia dos alunos.

Esses dados confirmam que, apesar das dificuldades técnicas e estruturais enfrentadas pelas escolas e pelos docentes, a pandemia acabou por acelerar processos de inovação pedagógica, transformando a sala de aula em um espaço de maior experimentação. Do ponto de vista teórico, essa experiência dialoga com a perspectiva de José Moran (2015), que ressalta a importância da integração de recursos tecnológicos e metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas, especialmente em contextos de alta mediação digital. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) já enfatizava a necessidade de uma educação dialógica e crítica, na qual o estudante participa ativamente da produção de conhecimento — algo que se tornou ainda mais evidente no ensino remoto, onde manter o diálogo e a interação se mostrou essencial.

Assim, pode-se concluir que, embora forçadas pelas circunstâncias da pandemia, as mudanças metodológicas representaram uma oportunidade de repensar o ensino de História. O desafio agora é avaliar até que ponto essas práticas permanecerão no ensino presencial e como podem ser aprimoradas para potencializar o aprendizado em diferentes contextos. Com o acesso restrito à internet os docentes relatam que o nível de empenho e participação dos alunos nas aulas transmitidas via classroom caiu drasticamente durante o período pandêmico, com os professores constatando 66,7% de um empenho muito menor de participação e motivação, com 33,3% declarando uma grande queda no interesse dos estudantes, que mesmo os professores tentando preparar aulas chamativas para os mesmos ainda ou não tinham acesso ou simplesmente optaram por não assistir às aulas.



(imagem 6)

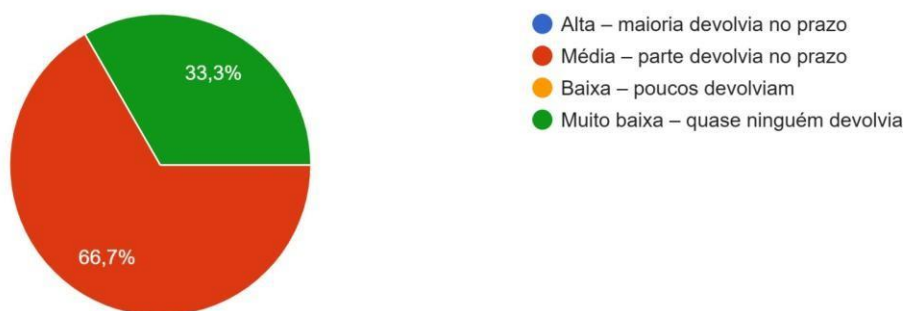
Sendo assim, de acordo com os professores entrevistados, as estratégias principais para a resolução das dificuldades encontradas durante o ensino emergencial consistiram na elaboração e no preparo de atividades quinzenais, cuidadosamente planejadas para tentar manter o engajamento dos alunos mesmo à distância. Essas atividades tinham como objetivo não apenas transmitir conteúdos, mas também avaliar de forma contínua o aprendizado e o envolvimento dos estudantes, permitindo que os professores identificassem lacunas e ajustassem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades apresentadas (FREIRE, 1996; VALENTE, 2020).

A devolução dessas atividades apresentou uma média de 66,7% entre os alunos mais engajados, enquanto aproximadamente 33,7% apresentaram baixa participação ou não retornaram aos exercícios, refletindo um descompasso entre a expectativa docente e a realidade do engajamento estudantil no contexto remoto. Esse índice evidencia o impacto direto da metodologia adotada e da autonomia exigida dos alunos, mostrando que, apesar do esforço docente em criar estratégias estruturadas e contínuas, fatores como motivação,

infraestrutura tecnológica e apoio familiar influenciaram significativamente a adesão dos estudantes (SANTOS; SILVA, 2021). Além disso, a frequência quinzenal das atividades permitiu que os professores mantivessem um acompanhamento regular, ainda que parcial, e possibilitou intervenções pontuais para os alunos com menor desempenho, reforçando a necessidade de práticas flexíveis e adaptativas no ensino remoto.

13. A frequência de devolução das atividades impressas foi

3 respostas



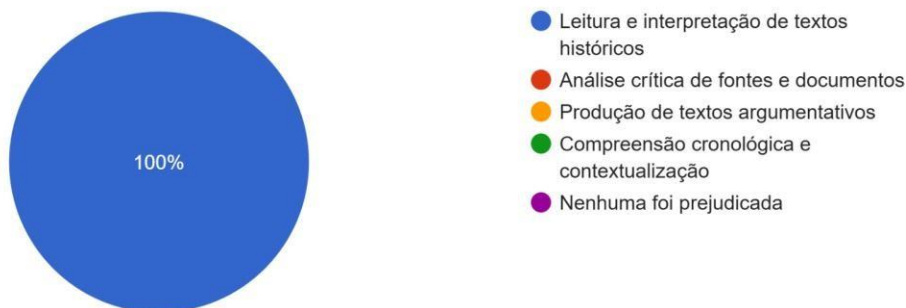
(Imagem 7)

De acordo com os professores entrevistados, a habilidade mais prejudicada no período de ensino remoto foi a leitura e interpretação de textos históricos, apontada por 100% dos docentes. Esse resultado evidencia que a pandemia impactou diretamente competências fundamentais para o aprendizado da História, principalmente aquelas ligadas à análise crítica, compreensão de fontes e construção de sentido histórico.

A dificuldade em desenvolver a leitura e interpretação de textos históricos pode ser entendida à luz de Libâneo (1994), que destaca que a aprendizagem significativa depende da mediação pedagógica e da possibilidade de interação entre aluno, professor e conteúdo. No contexto remoto, a limitação de contato direto e a dificuldade em monitorar individualmente cada estudante comprometeram a capacidade dos docentes de orientar a compreensão profunda dos textos.

17. Habilidades mais prejudicadas

3 respostas



(Imagem 8)

Além disso, Tardif (2014) ressalta que a aquisição de habilidades complexas, como a interpretação de documentos históricos, exige prática constante, feedback e contexto de estudo estruturado, fatores prejudicados pelo ensino a distância emergencial. Assim, mesmo com a adoção de recursos digitais e metodologias inovadoras, os estudantes não conseguiram desenvolver plenamente competências essenciais para a disciplina.

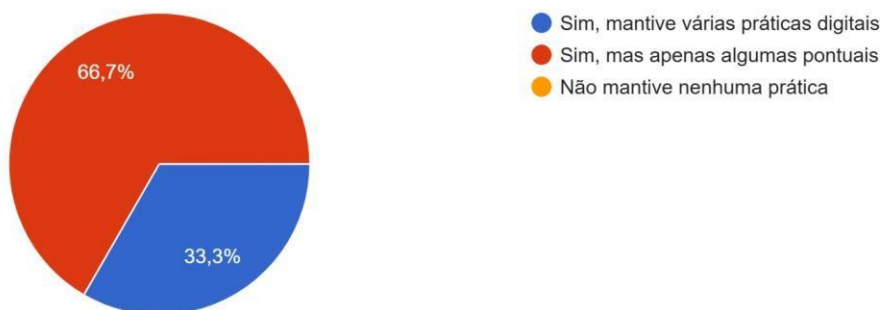
Em síntese, esse resultado reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a leitura crítica e a análise de fontes históricas, tanto no ensino remoto quanto no presencial, de modo a garantir que os alunos adquiram as habilidades necessárias para compreender e interpretar o passado de forma crítica e fundamentada.

3.3 LEGADO DA PANDEMIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: INOVAÇÃO, INTERAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO.

Os professores entrevistados apontaram diferentes legados deixados pela experiência do ensino remoto emergencial. 66% destacaram a maior valorização da interação presencial, evidenciando que, após o período de isolamento, os docentes passaram a reconhecer ainda mais a importância do contato direto entre professores e alunos para a construção do conhecimento histórico. 33% mencionaram o maior domínio de recursos digitais, refletindo o aprendizado forçado de tecnologias que passaram a integrar o cotidiano pedagógico, enquanto outros apontaram a maior flexibilização metodológica, demonstrando abertura para experimentação e adaptação das práticas de ensino.

19. Após retorno presencial, manteve práticas da pandemia

3 respostas



(Imagem 9)

Segundo Nicolini e Medeiros (2021), a pandemia evidenciou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de História, considerando as novas configurações sociais e tecnológicas. Eles destacam que a adaptação às ferramentas digitais e a valorização da interação presencial são fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa.

Além disso, Gonçalves e Sobanski (2022) ressaltam que a validação do conhecimento histórico em tempos de internet e revisionismo exige uma abordagem metodológica flexível, capaz de integrar diferentes fontes e perspectivas. Eles enfatizam que a pandemia acelerou a necessidade de adaptação das práticas docentes às novas realidades digitais, sem perder de vista a qualidade e a profundidade da aprendizagem histórica.

Portanto, o legado da pandemia para o ensino de História envolve não apenas a apropriação de novas tecnologias, mas também a reafirmação do valor da interação, da adaptação metodológica e do desenvolvimento crítico dos estudantes.

A análise dos resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos professores de História da Escola Professor Mozart Rodrigues evidencia os desafios e aprendizados gerados pela pandemia de Covid-19. O perfil docente mostrou que, apesar de uma experiência consolidada no magistério, os professores enfrentaram limitações no domínio de ferramentas digitais, o que tornou o ensino remoto um processo de adaptação intensa e inovador.

Os dados sobre o acesso dos alunos revelaram desigualdades significativas, com grande parte dos estudantes enfrentando dificuldades de conectividade e acesso a dispositivos, o que impactou diretamente no desempenho, no engajamento e na participação nas atividades

quinzenais. Essa realidade reforça a necessidade de políticas e estratégias pedagógicas inclusivas, capazes de considerar as condições concretas de aprendizagem de cada aluno, conforme destacado por Nicolini e Medeiros (2021) e Gonçalves e Sobanski (2022).

O estudo também mostrou que a pandemia impulsionou mudanças profundas nas metodologias de ensino de História. Recursos digitais, como vídeos, documentários e análise de fontes históricas, aliados a debates virtuais e trabalhos criativos, mostraram-se estratégias eficazes para engajar os alunos e favorecer a construção de competências críticas. Ao mesmo tempo, os professores perceberam a importância da interação presencial e da flexibilização metodológica como legados essenciais dessa experiência, consolidando aprendizagens que podem ser incorporadas ao ensino pós-pandêmico.

Em síntese, este capítulo evidencia que, embora o ensino remoto tenha exposto fragilidades estruturais e pedagógicas, ele também representou uma oportunidade para inovação, reflexão e fortalecimento das práticas docentes. O desafio futuro será integrar os avanços tecnológicos e metodológicos adquiridos durante a pandemia à rotina presencial, garantindo a equidade no acesso e o desenvolvimento crítico dos alunos, aspectos centrais para a formação de cidadãos historicamente conscientes.

Anexo: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. Tempo de experiência no magistério

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

2. Tempo que leciona na rede municipal de Bonito de Santa Fé

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

3. Antes da pandemia, seu nível de preparo para ministrar aulas online era

- Muito alto - já utilizava ferramentas digitais diariamente e com domínio
- Alto - usava regularmente e tinha boa familiaridade
- Moderado - usava ocasionalmente, mas sem profundidade
- Baixo - usava raramente e com pouca segurança
- Nenhum - nunca tinha usado recursos digitais para aulas

4. O suporte oferecido pela Secretaria Municipal da Educação foi

- Completo - com treinamento prático, acompanhamento e apoio técnico contínuo
- Bom - com orientação e suporte frequente
- Parcial - houve ajuda, mas insuficiente para atender as necessidades
- Mínimo - apenas informações básicas e pontuais
- Nenhum - não recebi suporte

5. Em relação ao acesso dos alunos à internet e dispositivos

- A maioria tinha internet de boa qualidade e dispositivos próprios
- A maioria tinha internet limitada, mas conseguia acompanhar parcialmente

- Muitos dependiam de compartilhamento de celulares da família
 - Grande parte não tinha acesso confiável à internet
 - A maioria não tinha nenhum acesso à internet
6. Durante a pandemia, sua metodologia no ensino de História
- Mudou radicalmente, incorporando novos recursos e estratégias
 - Mudou parcialmente, mantendo a estrutura habitual com ajustes
 - Pouco mudou, devido a limitações técnicas ou institucionais
 - Não mudou
7. Metodologias mais eficazes para manter o interesse dos alunos (marque até 3)
- Uso de vídeos, documentários e podcasts históricos
 - Debates e discussões virtuais
 - Atividades de pesquisa individual ou em grupo
 - Jogos e gamificação
 - Produção de trabalhos criativos
 - Análise de fontes históricas digitalizadas
 - Outros tipos de metodologia
8. Integração de conteúdos históricos com temas atuais foi
- Prática central em minhas aulas
 - Utilizada ocasionalmente
 - Pouco utilizada
 - Não utilizada
9. Durante a pandemia, o nível de empenho dos alunos foi
- Maior que no presencial
 - Semelhante ao presencial
 - Menor, com queda no interesse
 - Muito menor, com grande desmotivação
10. Principal desafio para manter o empenho
- Falta de acesso ou qualidade de internet
 - Sobrecarga de tarefas de outras disciplinas
 - Falta de acompanhamento familiar
 - Dificuldade de adaptação às aulas online

- Falta de interesse pelo conteúdo

11. Participação ativa dos alunos

- Participaram mais que antes
- Participaram igual ao presencial
- Participaram menos
- Não participaram

12. Para alunos sem acesso à internet, foram adotadas

- Entrega de material impresso semanalmente
- Entrega de material impresso quinzenalmente
- Entrega de material impresso mensalmente
- Aulas por rádio comunitária
- Uso de pendrives com conteúdo gravado
- Reforço presencial individual quando possível
- Visitas domiciliares para apoio pedagógico
- Outra

13. A frequência de devolução das atividades impressas foi

- Alta – maioria devolvia no prazo
- Média – parte devolvia no prazo
- Baixa – poucos devolviam
- Muito baixa – quase ninguém devolvia

14. O desempenho desses alunos em relação aos com internet

- Igual
- Um pouco inferior
- Muito inferior
- Não foi possível avaliar

15. Formato de avaliação mais utilizado

- Provas e questionários online
- Trabalhos e projetos individuais
- Projetos em grupo
- Autoavaliação e participação em fóruns
- Outro

16. Comparando com o presencial, a aprendizagem foi

- Melhor
- Igual
- Pior
- Muito pior

17. Habilidades mais prejudicadas

- Leitura e interpretação de textos históricos
- Análise crítica de fontes e documentos
- Produção de textos argumentativos
- Compreensão cronológica e contextualização
- Nenhuma foi prejudicada

18. Criou ou adaptou recursos próprios para o ensino remoto

- Sim, criei materiais exclusivos
- Sim, adaptei materiais existentes
- Não, utilizei apenas recursos prontos

19. Após retorno presencial, manteve práticas da pandemia

- Sim, mantive várias práticas digitais
- Sim, mas apenas algumas pontuais
- Não mantive nenhuma prática

20. Maior legado da pandemia para o ensino de História

- Maior domínio de recursos digitais
- Maior valorização da interação presencial
- Maior flexibilização metodológica
- Nenhum legado significativo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mostrar de forma simplificada como a pandemia acabou transformando a sala de aula hoje em um lugar mais tecnológico, tentando medir também as consequências negativas tanto antes da pandemia quando em seu pós, a falta de acessibilidade, a falta de políticas públicas inclusivas com pessoas com baixa renda e como os professores de história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Mozart Rodrigues lidam com a criação de um pensamento histórico mesmo não tendo o contato direto com o seu aluno e toda a dificuldade de vê-los criando um pensamento crítico sobre a realidade vivida, o trabalho também sintetizou de forma branda algumas metodologias ativas usadas e como isso ajudou na formação dos alunos de forma de equalizar educação em um momento tão complicado da saúde pública.

Também nos ajudou a perceber a falta de investimento em certos tipos de áreas durante a pandemia, pois nota-se que não foi o suficiente atividades quinzenais ou apenas gravações de aulas para os alunos que não possuíam um acesso à internet, e como os professores tiveram que lidar no volta às aulas presenciais referentes aos déficits causados pela pandemia. É importante notar também como a história é uma peça chave na formação cidadã, como o pensamento crítico vem de um pensamento histórico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria do Socorro de. Histórias afro-brasileiras e indígenas no currículo da Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. Apologia da história, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOAVENTURA, Boaventura de Sousa Santos. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Edição Extra. Brasília, DF, 20 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 fev. 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 mar. 2020.
- BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COSTA, Nascimento da. Educação e pandemia: desafios do ensino remoto no Brasil. Recife: EDUPE, 2020.
- CUNHA, João; SILVA, Pedro. Educação na Paraíba em tempos de pandemia: a experiência da plataforma Paraíba Educa. João Pessoa: Ideia, 2020.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de história. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão social. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia. Educação infantil: muitas questões e algumas reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 83-99, 2006.

MORAN, José Manuel. O professor na educação online. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Maria das Graças de. Educação, memória e identidade regional: reflexões sobre o sertão da Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Brasília: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 9 set. 2025.

PIERUCCI, Antônio Flávio. O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2002.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Edméa. Educação online em tempos de pandemia: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

SANTOS, João dos. Educação e pandemia: desafios do ensino remoto no Brasil. Recife: EdUFPE, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, João Carlos da. História local e formação docente no sertão nordestino. Campina Grande: EDUFCEG, 2018.

SILVA, Maria Odila Leite da Silva. História, mulheres e gênero: ensaios sobre a historiografia. São Paulo: EDUSP, 2010.

TAVARES, José Vicente. História e identidade no Nordeste: desafios do ensino. Recife: EdUFPE, 2014.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.