



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V-
COLEGIADO DE HISTÓRIA

CAMILA LIMA DOS SANTOS SOUSA

ENSINO DE HISTÓRIA E PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE DAS
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO - APRENDIZAGEM NA
DISCIPLINA HISTÓRIA NA ESCOLA CERJA EM LAJE-BA.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2022

CAMILA LIMA DOS SANTOS SOUSA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE DAS
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO -APRENDIZAGEM NA
DISCIPLINA HISTÓRIA NA ESCOLA CERJA EM LAJE-BA.**

Monografia apresentada à professora Fernanda Souza Lima, como requisito de avaliação do Componente Curricular TCC IV: Elaboração do Projeto de pesquisa IV Orientação e Pesquisa II.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2022

CAMILA LIMA DOS SANTOS SOUSA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE DAS
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA
DISCIPLINA HISTÓRIA NA ESCOLA CERJA EM LAJE-BAHIA.**

Monografia apresentada como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas – Campus V, pela seguinte banca examinadora:

Data da defesa: 16/12/2022

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Ma. Fernanda de Souza Lima – Professora Orientadora
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Profa. Dra. Miranice Moreira – Professora convidada
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)



Profa. Dra. Aline Mascarenhas – Professora convidada
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S725e

Sousa, Camila Lima dos Santos

Ensino de História e pandemia da Covid-19: Uma análise das perspectivas metodológicas para o Ensino-Aprendizagem História na escola CERJA em Laje- Bahia. / Camila Lima dos Santos Sousa. - Santo Antônio de Jesus, 2022.

73 fls.

Orientador(a): Prof. Me Fernanda de Souza Lima. Inclui Referências

TCC (Graduação - História) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2022.

1. Ensino de História e atualidades. 2. Metodologia do Ensino de História. 3. Pandemia da Covid-19. 4. Ensino híbrido.

CDD: 981

Dedico este trabalho aos meus pais,
Elizeu e Maria exemplos de determinação,
Persistência e respeito.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus pela saúde concedida ao longo desta caminhada. Aos meus pais, Elizeu e Maria, o qual diante das dificuldades nunca deixou de contribuir para que este sonho de me tornar professora fosse possível. Espero um dia poder retribuir a altura tudo aqui que vocês fizeram e fazer por mim. A minha irmã, Eleticia, uma das maiores fontes de inspiração.

Aos meus avós, Maria Lapa e João por todo os ensinamentos partilhado e todo apoio. Ao meu companheiro, Marco Antônio que chegou em meio a esta jornada, e desde de então esteve sempre me motivando a seguir mesmo com contratempos ensinando a cada dia ser uma pessoa melhor.

A minha orientadora, Fernanda Souza, por sua dedicação profissional, conhecimento que levarei para a vida, carinho, entrega e respeito por todos os seus orientandos. Uma profissional de exemplo que não eximiu esforços para me atender sempre que precisei. Um sentimento de gratidão imensurável a você.

Não poderia deixar de mencionar as minhas irmãs que ganhei ao longo desta jornada acadêmica, Carol, Rafa e Juci e a todos aquele que tive a oportunidade de conhecer durante este percurso, professores, colegas.

Por fim a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho.

Gratidão!!

*“A educação não transforma o mundo.
A educação transforma pessoas e
pessoas transformam o mundo.”
(Paulo Freire.)*

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir a estudos voltados ao uso de novas metodologias no Ensino de História na contemporaneidade e as possibilidades e desafios vivenciados pelos professores de História do Colégio Estadual Ruy José de Almeida, Laje - Bahia durante o período de pandemia da covid-19. Em vista disso, o objetivo desta pesquisa consistiu em compreender os processos metodológicos utilizados pela escola antes e durante a pandemia. Neste sentido, defende-se que apesar de em outros momentos históricos optar-se por métodos de ensino tradicionais voltados, principalmente a memorização do conteúdo, na atualidade já existe uma percepção quanto a renovação metodológica na disciplina História, a qual está baseada na perspectiva crítico-reflexiva e na escola como um ambiente multicultural, nesta o sujeito é posto como o próprio protagonista dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, propõe-se que durante o momento pandêmico muitos problemas já recorrentes do sistema de ensino brasileiro foram agravados, refletindo tanto nos alunos como professores. A pesquisa buscou evidenciar também a necessidade dos docentes buscar novas metodologias para o ensino remoto emergencial. Discute-se também o ensino Híbrido, uma proposta já em voga na sociedade brasileira que ganha maior notoriedade com a carência do retorno as aulas presenciais. Por fim, conclui-se que na escola estudada existe uma concepção pautada na renovação metodológica no ensino de história, além de fomentar a necessidade de investimentos na educação, por sua vez, na formação de professores, para lidar principalmente, em situações emergenciais.

Palavras - chave: Ensino de História, Ensino-aprendizagem, Pandemia do covid-19, Ensino Híbrido.

Sumário

1.INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO 1- METODOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA HOJE.....	13
1.1- ENSINO DE HISTÓRIA E AS MUDANÇAS SOCIAIS.....	14
1.2- A ESCOLA E SUAS MÚLTIPLAS CULTURAS.....	19
1.3- METODOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS.....	27
3. CAPÍTULO 2-PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS CONSEQUENCIAS PARA O ENSINO-APRENIZAGEM EM HISTÓRIA.....	32
2.1-ENSINO DE HISTÓRIA, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES: O ANTES DA PANDEMIA.....	33
2.2- O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS	41
4. CAPÍTULO 3- ENSINO HÍBRIDO E PANDEMIA DA COVID-19	48
3.1-APOIO PEDAGÓGICO: O PAPEL DO PROFESSOR.....	49
3.2- A PROPOSTA DO ENSINO HÍBRIDO	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	71

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo no Brasil pensar o ensino de História por meio de uma percepção onde o professor era o único detentor do conhecimento funcionava. Atualmente, esse modelo se encontra em processo de decadência, resultado, segundo Medeiros (2005, p.1), das transformações na sociedade nos últimos anos que trouxe consigo novas formas de pensamento. De modo que, exigindo dos docentes e também da escola uma posição reflexiva em relação as suas práticas de ensino-aprendizagem plausível para o sujeito aluno que diante desses influxos sociais, não comporta mais uma condição displicente em relação ao conhecimento.

Por esse contexto então, entende-se o ensino de História nos dias de hoje, não apenas como uma tarefa meramente restrita ao uso do quadro, piloto e livro, porém, vale ressaltar que estes são também elementos indispensáveis no ensino e aprendizagem, pois, mais do que uma boa oratória, tornar-se preciso, metodologias que acompanhe essas transformações, colocando o sujeito aluno como construtor do seu próprio conhecimento. Vale lembrar que isso na maioria das vezes, aparece como um desafio ao professor, visto as condições de trabalho ao qual o profissional está inserido em que no Brasil não é das melhores sendo preferível a permanência sobre os métodos tradicionais. Portanto, quando se trata do uso de novas metodologias, é preciso levar em consideração que este não será um processo que se efetivará de maneira instantânea, mas sim gradualmente sendo perceptível por meio de mudanças significativa, ou seja, trata-se de um processo lento.

Nesse sentido, a Pandemia da covid-19, que teve seu início no final do ano 2019 perdurando aos dias atuais, fez com que o ano de 2020 e também o ano de 2021 se configurasse de forma atípica em relação a educação, evidenciando mais uma vez a necessidade de atualização metodológica. Dessa maneira, com as escolas fechadas no intuito de impedir a disseminação do vírus, a tecnologia foi a principal ferramenta neste processo ensino-aprendizagem e assim uma forma encontrada para dar continuidade ao ano letivo, visto que não era possível a realização de aulas presenciais. Contudo, vale ressaltar, que essa ferramenta que ora aparece como uma solução, ora é um obstáculo, uma vez que, nem todos disponibilizava de internet e/ou possuía esse recurso com inteira qualidade para transmissão das aulas. Portanto, além de pensar em métodos inovadores, é fundamental também garantir que todos tenham acesso a tais métodos.

Sendo assim, o espaço aqui estudado será o do Colégio Estadual Ruy José de Almeida (CERJA), localizado na Rua da Ladeira no município de Laje, Vale do Jiquiriçá. Uma escola

de ensino médio que nos últimos anos vêm recebendo um público estudantil da Sede e Zona Rural.

Por meio disso, para maior compreensão da realidade estudada, ao traçar um paralelo antes e durante a pandemia da covid-19, foi posto como problemática desta pesquisa, pensar quais as percepções metodológicas atuais e suas implicações durante a pandemia da covid-19 no processo ensino-aprendizagem para a disciplina história?

Ao passo, que o objetivo geral constituiu-se em compreender as perspectivas metodológicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina História no Colégio Ruy José de Almeida em Laje - Bahia antes e durante da pandemia do Covid-19, logo os objetivos específicos foram identificar a percepção sobre Ensino de História na atualidade brasileira; Comparar e analisar os processos metodológicos antes e durante da Pandemia do Covid-19 e suas especificidades para o ensino de História utilizadas pelo corpo docente da escola e por fim, refletir as implicações metodológicas para o ensino e a aprendizagem em história no Colégio estadual Ruy José de Almeida desenvolvidas durante a Pandemia do Covid-19.

A metodologia utilizada na construção deste trabalho constituiu uma pesquisa qualitativa, a qual Trivínio (1987, p. 126) a conceitua como “[...] de natureza fenomenológica, expressa que ela não se preocupa nem subsidiariamente das “causas”, nem das “consequências” da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles, já que sua função principal é descrever.” Esse tipo de pesquisa entre as suas variadas conceituações Silva et al Menezes (2001) ainda ressalta que

“[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (p.2).”

Assim sendo, diante do exposto pelo autor compreende-se que o interesse da pesquisa qualitativa é compreender os procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem da escola para a disciplina História.

Nesse sentido, foram realizadas as seguintes etapas: de início um levantamento acompanhado de leituras acerca de obras e artigos existentes em relação ao tema proposto. Em seguida, um estudo de campo, onde o intuito foi o de se obter maior familiaridade com o tema, procurando identificar as metodologias existentes na escola antes e durante a pandemia da covid-19, além disso foi realizado uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola

com o propósito de colher informações necessárias sobre as especificidades e perspectivas da escola, ou assim por dizer, o perfil de aluno pretendido

.Não se pode deixar também de pontuar as fontes utilizadas. Portanto, serviram como fontes o Projeto Político Pedagógico da escola, os documentos normatizadores nacionais para o processo de ensino-aprendizagem tais como LDB, BNCC e documentos disponibilizados no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o Ensino Remoto Emergencial. Além disso, as entrevistas realizadas com os professores da escola pesquisada, para entender melhor como o corpo docente da escola pensa essas metodologias tanto no período que antecede pré-pandemia como durante e as dificuldades encontradas, isto é, no ensino remoto emergencial bem como com a retomada presencial no formato Híbrido. E não somente isso, realizou-se também questionários direcionados aos alunos,afim de identificar as suas dificuldades nesta modalidade de ensino.

Neste contexto, o primeiro capítulo intitulado *Metodologia e Ensino de História Hoje*, traz um breve panorama do ensino de história, desde o período imperial ao final do século XX, apontando como as mudanças sociais tem impactado no ensino da disciplina. Além disso, o capítulo também pontua a necessidade de uma escola multicultural para atender os sujeitos emersos destas mudanças. Por fim, com base na metodologia Estado da Arte se fez um levantamento bibliográfico qual culminou na construção de gráficos que mostram a nível de Bahia, Nordeste e ,por sua vez Brasil, já existe uma perspectiva de renovação metodológica para a disciplina de história, assim buscou-se discutir as metodologias para o ensino de história na atualidade no Brasil.

Em contrapartida, no capítulo dois,em que foi denominado *Pandemia da covid-19 e suas consequências para o ensino e aprendizagem em História*, como próprio título do capítulo já sugere, procurou-se aqui discutir as metodologias utilizadas antes da pandemia pelo corpo docente na escola pesquisada, bem como, os impactos do fechamento das escolas para o ensino de história, ouvindo, neste sentido, tanto os professores como também os alunos tendo em vista que ambos foram impactados neste período pandêmico.

Já no terceiro capítulo *Ensino Híbrido e Pandemia da Covid-19*, neste analisamos o papel desempenhado pelo professor diante do ensino remoto emergencial na busca por estratégias para deixar o ambiente virtual mais interativo. Do mesmo modo, analisamos também conceito de Ensino Híbrido e quando a proposta começou a ser discutida aqui no Brasil, além de pontuar como contexto da pandemia ganha amplitude, torna-se uma possibilidade de retomada gradual das aulas presenciais.

Para embasar este trabalho, dentre os inúmeros autores que se pautou este referencial teórico, destacamos, ao tratar dos métodos, Alberti (2004) e Montenegro (2007), principalmente, por discutirem história oral e memória, respectivamente. Além disso, Trivinos (1987) ao propor uma abordagem qualitativa desta pesquisa. E por fim, Burker (2017) ao utilizar imagens como fonte de pesquisa para uma perspectiva histórica.

Do mesmo modo, os conceitos, citamos Dayrell (2001) e Silva (2005) ao elencar a escola como espaço sócio-cultural e a questão da identidade no espaço escolar, além de Arruda (2020) para debater educação remota emergencial e Saviane (2020) por fomentar a questão da desconfiguração da escola tradicional. Ao passo, que foi possível também se valer nos pensamentos de Libâneo (2004) e Medeiros (2007) pois fundamentam a argumentação acerca das práticas de ensino para a atualidade, bem como, Silva e Fonseca (2010) por divergir a necessidade de se pensar o ensino de história na contemporaneidade. Igualmente, ao tematizar a formação do professor, utilizou-se de Nóvoa (1995) e ao fazer uma abordagem histórica da implantação da disciplina aqui no Brasil recorreu-se a Auxiliadora (2012). Deste modo, não poderia ficar de fora desta discussão Freire (1996) propondo uma pedagogia renovada ao processos ensino-aprendizagem.

Assim sendo, concluímos que a pandemia trouxe à tona problemas já existentes no sistema educacional de ensino. Evidenciando, que a pesar dos avanços quanto a inovação no ensino-aprendizagem em história, ainda não é suficiente. Ao passo que, se torna notório a necessidade de investimentos maiores em educação, priorizando também a formação de professores, bem como, políticas educacionais que valorizem a diversidade que acompanha o dia-a-dia do alunado.

1- METODOLOGIA E ENSINO DE HISTÓRIA HOJE.

A metodologia exerce um papel primordial em sala de aula, uma vez que direciona quais os caminhos para o alcance de resultados positivos no ensino-aprendizagem. Por este contexto Manfred (1996) sugere o uso de metodologias a partir do estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos (1996, p.1)”. Deste modo, a metodologia quando bem elaborada não

somente orienta, mas como também aproxima o sujeito da escola, uma vez que o torna o principal protagonista do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, atualmente pensar o Ensino de História é uma tarefa que não se restringe a selecionar os conteúdos e transportá-los ao alunado, de modo que, este se coloque como passivo em relação a construção do seu próprio conhecimento. A tarefa, pois, exige uma percepção voltada a também selecionar os caminhos, isto é, as metodologias de como esses conteúdos serão desenvolvidos em sala de aula para que se tenha um ensino-aprendizagem consistente e que faça sentido para este educando, valorizando também a sua diversidade e o colocando como protagonista desse processo.

Assim sendo, o capítulo em questão apresenta uma discussão voltada as mudanças sociais e sua influência no ensino de história, bem como, a importância do entendimento da escola como um espaço multicultural e por fim, demonstrar por meio da pesquisa do Estado da Arte que já existe uma percepção ainda que gradual voltada para o uso de outras metodologias para o Ensino de história, sobretudo aquelas que priorizem o protagonismo dos estudantes e ao mesmo tempo os tirem de sua zona de conforto tendo em vista a construção de seu próprio conhecimento..

1.1- Ensino de História e as mudanças sociais.

Nos últimos anos a sociedade baiana e a brasileira como um todo tem experienciado mudanças, sobretudo, no campo do conhecimento. E isso é resultado do desenvolvimento tecnológico e científico, pressionados pela globalização que contribui para a rápida disseminação da informação. Nesse contexto, ao fazer um recorte para a disciplina História, percebe-se atualmente que pensar os processos de ensino-aprendizagem tem exigido dos docentes uma atitude de contínua atualização. Desse modo, implicando na necessidade da busca por novas metodologias para um perfil atual de educandos.

Nesse ínterim, é interessante salientar que o Ensino de História ao longo de sua estruturação no Brasil tem verificado significativas mudanças. Em vista disso, ao tomar por exemplo o período Imperial, Auxiliadora (2012, p.78) aponta que havia nesse momento uma preocupação de inserir a História como disciplina obrigatória no currículo, principalmente após a criação do Colégio D. Pedro II. Logo, os conteúdos históricos abordados partiam de uma percepção eminentemente européia, o que permite apontar que a metodologia era totalmente tradicional, no sentido de pensar cujo a responsabilidade do conhecimento era

depositada somente no professor. A história do Brasil, de fato, só começa a se destacar após a proclamação da República quando de acordo Auxiliadora (2012) a necessidade de construir um modelo de cidadão, sobretudo, após a Revolução de 30, estava atrelada à ideia de progresso, fundamental para o desenvolvimento do país.

Sendo assim, na década de 1930, segundo Teixeira (2003, p.91) o surgimento do movimento Escola Nova e a emergência de uma nova república propõe outros posicionamentos em relação ao ensino-aprendizagem. Sendo assim, o período ainda de acordo Auxiliadora (2012), proporcionou o entendimento de que era necessário universalizar a escola tornando-a pública renovando a pedagogia dos docentes. Por esse contexto houve então uma proposta de pedagogização da disciplina História e caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando [...]” (AUXILIADORA, 2012, p.79), ou seja, essas práticas oportunizam desconstruir o professor como autoritário, e sim como um facilitador e formador do conhecimento.

Não obstante, houve nesse período, sobretudo em 1931, a Reforma de Francisco Campos em que

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, [...] (AUXILIADORA, 2012, p. 81)

Portanto, já existia nessa época uma preocupação quanto a renovação metodológica. Entretanto as propostas sustentadas na reforma tendenciavam para uma concepção que tira a autonomia do professor além de ser totalmente positivista, uma vez que as instruções fazem uma relação passado-presente optando pela valorização de grandes heróis.

Por conseguinte, na Ditadura Militar, como parte de um projeto político ideológico, o Ensino na disciplina História passou a ser pautado em uma perspectiva da qual Fonseca (2009) a define como Educação moral e cívica. Nesse sentido, sob o argumento de que era necessário renovar o Ensino de História, transforma a disciplina História e Geografia em Estudos Sociais. Sobre isso Fonseca ainda salienta:

Os conteúdos mínimos que formam o conjunto denominado estudos sociais era generalizantes. A especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. A preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos, [...]”(2009, p.23)”.

Portanto, a ideia apresentada pelos estudos sociais não era a de problematizar e analisar criticamente a história como um todo, as metodologias, o que significa dizer que o ensino deveria ser conduzido numa perspectiva ao um estudo meramente reducionista da História. Por esse âmbito pode-se afirmar a ideia de retrocesso dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente, pelo caráter tecnicista que as metodologias estavam sendo pautadas. Além disso, era simplesmente uma forma de dominação política e, assim por dizer, reproduzir seus ideários. Desse modo, “[...] o ensino de história assumia a tarefa de formação cívica, impondo regras de conduta política por meio do estudo de temas e conceitos que eram de interesse central do governo.” (FONSECA, 2008, p.25)

No final do século XX, a emergência de diversas transformações na sociedade, mostrou que era preciso uma nova percepção em relação ao Ensino de História. Nesse âmbito, as disciplinas História e Geografia já não mais faziam parte de um único bloco, estudos sociais. Em relação a essas transformações Libânio (2004) cita a revolução tecnológica, a globalização, novos processos de produção e organização do trabalho, o desenvolvimento de um estado neoliberal e o aumento da exclusão social, tudo isso influenciou em um novo perfil de sujeitos demandados profissionais, dos sistemas de ensino e das instituições escolares a sua qualificação.

Nesse novo ambiente político marcado pela volta da democracia

“[...] o conteúdo da história ensinada assume diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando sua valorização como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos” (FONSECA, 2008, p.26).

Desta maneira, diferentemente do que se reproduzia na ditadura militar, as novas discussões em volta do Ensino de História reafirmam a importância da área do conhecimento para construção da consciência crítica dos sujeitos.

Acrescido a essas mudanças sociais, Silva e Fonseca também (2010) cita a promulgação de uma nova Constituição Federal de caráter democrático, resultado das lutas

cunhadas ao longo da década de 80, que postulou a Educação a novos direcionamentos, como por exemplo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional) no ano de 1996, significou um importante marco para a educação brasileira.

Posteriormente a LDB, outros documentos não menos importantes, são lançados, frutos também dessas mudanças. A exemplo dos PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais), as DCNs(Diretrizes Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), esses dois últimos, são inclusive recentes, o primeiro do ano de 2013 e a última 2017. Além disso, os documentos, pelo menos em suas teorias, constituem uma perspectiva renovada para os processos de ensino-aprendizagem e visam dar outros caminhos a Educação.

É interessante destacar, que o contexto político aos quais os documentos foram lançados é emergente de governos neoliberais, onde existe uma enorme preocupação em preparar indivíduos qualificados para atender a demanda capitalista dos dias atuais, de modo que, os principais objetivos transmitidos nesses documentos são pautados na ideia de homogeneidade e formação voltada para sua atuação no mundo do trabalho. Nesse ínterim, como sugere Neto e Campos “a educação orientada pelas diretrizes neoliberais, de mercado, desloca-se do campo social para o político econômico (2017, p.10).” Assim sendo, tornar-se mais do que evidente que o interesse em propor um novo modelo educacional não está totalmente voltado a acompanhar as mudanças de pensamento social na atualidade, mas, sobretudo, as dos pensamentos políticos.

Um outra importante conquista, tanto para a Educação e o próprio ensino de História, de acordo com Silva e Fonseca (2010, p.20) foi a promulgação em 2003 da lei 10.639 a qual instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e a cultura afro-brasileira e africana. Junto a promoção de igualdade na escola em 2008 foi também promulgada a lei 11.645 que prevê novas diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura indígena.

Não obstante, no final do ano de 2019, a sociedade brasileira e do mundo experienciou a pandemia do Corona Vírus ou covid-19 perdurando-se no ano de 2021 a qual pegou todos de surpresa e modificou abruptamente o cotidiano das pessoas. O vírus segundo o Ministério da saúde, é definido como uma infecção respiratória aguda grave e letal causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e com rápido poder de transmissão. Em vista disso, objetivando evitar a disseminação do vírus, de imediato as escolas foram fechadas. Entretanto, com o passar dos dias e o agravamento da pandemia, optou-se pelo retorno das atividades escolares na modalidade remota emergencial como forma de dar continuidade ao ano letivo. Assim, a nova modalidade reafirmou aos professores a necessidade de busca por novas ou adaptação das metodologias para este contexto pandêmico.

Em síntese essas mudanças sociais históricas, chama novamente atenção dos docentes de que ensinar não é apenas a realizar transposição, ou ainda, “[...] reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços [...] (SILVA E FONSECA, 2010, p.14).” Ensinar não é uma receita previamente escrita, em contrapartida, é o modo como cada docente apropriar-se e transforma essas receitas, seja por meio de recursos didáticos e/ou metodologias. Ensinar é entender que o conhecimento é uma construção que se dá por meio da relação aluno/professor. Ou ainda nas palavras de Freire a ideia em que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (2010, p.22)”

Ainda sobre essas mudanças, Libânio ressalta que é necessária uma nova escola a qual

não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade (2004, p. 7).

Por essa citação entende-se que essa nova escola proposta por Libânio é aquela em que a Educação acontece em diferentes espaços. Assim, ao passo que escola seria nesse sentido um ambiente de socialização do conhecimento e não apenas a sua mera transposição.

Em relação a essa perspectiva Medeiros aponta que o aluno egresso dessas mudanças não comporta mais uma posição apática em relação ao processo. Logo, a autora ainda ressalta

Novas metodologias em tempos atuais, segundo Gomes da Costa (2003), servem, na escola, para aperfeiçoar uma nova visão de homem, de mundo e de conhecimento. Uma visão de homem capaz de fazer do aluno não um mero receptáculo, mas alguém que tenha iniciativa, compromisso e liberdade. Uma visão de mundo que impulse esse aluno a relacionar-se com a família, com seu grupo social, com a cidade e, virtualmente, com o país e o mundo (2005, p.60).

Em vista disso, conclui-se que as mudanças sociais tem se revelado um fator preponderante quanto aos processos de ensino-aprendizagem. A pandemia do covid-19 é neste contexto mais um paliativo que reacende o debate quanto ao uso de novas posturas

metodológicas. Sendo assim, a função do professor atualmente é ainda mais relevante quanto ao oferecimento de condições para tal processo. Sobre isso, Libânio afirma que “o professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. (2007, p.7)” Portanto, pensar novas propostas metodológicas na contemporaneidade é a fuga da percepção de aluno como apenas espectador conhecimento é torná-lo um dos principais protagonistas.

1.2- A Escola e suas múltiplas culturas.

As mudanças sociais têm mostrado que o modelo tradicional de ensino e aprendizagem se encontra em fase de decadência. Acrescido a essa ideia, existe a necessidade da busca por novas metodologias, torna-se evidente uma outra discussão, isto é, o entendimento da escola como um espaço de diferentes sujeitos. Portanto, mais do que propostas metodológicas inovadoras, é preciso aliá-las a uma concepção multiculturalista dos educandos.

Em contrapartida, essa percepção implica nos seguintes questionamentos: qual conceito atribuído a escola? Quem são os seus sujeitos? Qual o significado de ir à escola? E os professores, quem são e o que fazem? Essas perguntas são reflexos de um espaço constituído por diversas facetas o qual representa a instituição escolar.

Do ponto de vista social, a escola enquanto conceito, constitui-se um estabelecimento estrutural pautado em regras comuns cuja a função é ensinar. E os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano, também são destinados a essa concepção universalizante. Os alunos por esse contexto, ao serem tratados como seres comuns iriam dispor o papel de apenas absorver esses conhecimentos, e os professores por sua vez, a tarefa de transposição como se os sentidos de ir para escola se resumissem nessa dualidade. Desta maneira, tal concepção, silencia a diversidade de sujeitos que frequentam esse espaço, sejam eles alunos ou professores.

A consequência então é a construção de uma escola pouco atrativa a esses sujeitos, como problematiza Dayrellao apontar (2007) que a está escolalonge de seus desejos, pormenorizada a uma rotina monótona, com docentes em que nada de extraordinário soma a sua formação, colocando-se apenas como uma “obrigação” precisa e com o objetivo de obter o diploma.

Contrária a essa definição é importante pensar a escola como algo para além de uma estrutura universalizante, ou seja, a escola um espaço sociocultural, já que:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p.1).

Diante da citação acima, a escola concebida como um espaço sócio-cultural seria aquela entendida sobre uma perspectiva cultural necessitando, portanto, de um olhar aprofundado para compreender os diversos sujeitos que permeiam seu espaço. Sendo assim, isso implica em não apenas olhar professores e alunos como pessoas comuns, mas para além disso, compreendê-los como seres humanos carregados de histórias e meios sociais próprios. Por outro lado, a função da escola enquanto ambiente socio-cultural, é tornar relevante a história desses indivíduos transformando-os em protagonistas do cenário institucional ao qual fazem parte.

Nessa mesma linha de pensamento Thiesen sugere a interdisciplinaridade como forma de potencializar a diversidade de saberes. Por isso:

[...] o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (2008, p. 551).

No entanto, a compreensão que ainda reverbera na atualidade em relação a escola é a mesma de anos atrás. A ótica atribuída aos processos de ensino-aprendizagem também não mudou.

Em vista disso, não se tem um dimensionamento de que é necessária a busca por metodologias que comporte a multiplicidade de indivíduos que frequentam o estabelecimento escolar. As propostas metodológicas seriam as mesmas para os distintos alunos, omitindo o tempo próprio de aprendizagem de cada um. Além disso, “o processo de ensino/aprendizagem

ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos independentes da origem social, da idade, das experiências vivenciadas (DAYRELL, 2001, p.5).”

Do mesmo modo, a falta de interdisciplinaridade como reflexo dessa visão sistêmica contribui para o distanciamento das áreas do conhecimento oportunizando uma percepção fragmentada dos saberes. Ao passo que “a orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. (THIESEN, 2008, p. 550).”

Nesse sentido, temos como resultado o aumento das desigualdades educacionais, uma vez que, negligencia a origem social, a cultura e assim por dizer a história dessa clientela que chega à escola com um conhecimento já adquirido nos espaços sociais. Assim, Dayrell acrescenta:

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas, que ocorrem no interior da escola (2001, p. 5).

Dada a citação, é possível notar que a democratização atrelada ao projeto político pedagógico pressupõe a ideia de escola única em que suas ações são veiculadas a atender as demandas que acontecem dentro e não fora da instituição. Por isso, essa organização engendra uma maneira delineada de processos educativos, em contrapartida, ao contexto socio-cultural que cada aluno está inserido.

Diante de tal pensamento, reverbera-se também a percepção de currículo comum para atender um ambiente multicultural que constitui a escola. Por conseguinte, é interessante mencionar que romper esse ideário universalizante, pressupõe ao educando atribuir sentido ao ensino-aprendizagem.

A pandemia da covid-19, por exemplo, demonstrou de que é urgente a necessidade de conceber novas formas de educação voltada para a realidade social de cada educando. Nesse sentido, haja avista que o ensino remoto e o ensino híbrido foram duas alternativas encontradas nesse âmbito, contudo, modalidades ainda insuficientes para comportar a multiplicidade de contextos fora do ambiente escolar. Deste modo, “a implantação do ensino híbrido requer a boa formação do professor, a adequação do currículo, bem como das atividades curriculares e da dinâmica de sala de aula (VALENTE, 2015, p.26)”, ou seja, ao

passo das urgências frente as mudanças dos diferentes contextos educacionais, exigiu-se a preparação do professor e a escola como um todo, no sentido de garantir um ensino-aprendizagem inclusivo.

Entretanto, ao tomar por exemplo os dias atuais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permite apontar algumas leituras no que concebe a ideia de um currículo comum a fazer jus ao próprio nome e ainda levando em consideração seus modelos de competências e habilidades. Nota-se que existe todo um arcabouço teórico que visa o desenvolvimento de uma educação comum para todos, negligenciando, pois, a ideia de que, “[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, [...] (DAYRELL, 2001, p.6).”

Em síntese, a BNCC é na verdade um projeto político, cujo o objetivo é centralizar o ensino-aprendizagem nacional sob uma ótica homogeneizada como se não houvesse outras alternativas para esse processo. O documento deixa de lado toda a multiplicidade cultural que permeia a sociedade brasileira, e mais ainda, obscurece os diversos problemas já enfrentados pela Educação. Além disso, uma forma de tirar autonomia docente e aumentar as desigualdades existentes no país.

Sobre isso, Ribeiro salienta que a base minimiza a realidade vivenciadas por professores e demais profissionais da educação diariamente nas escolas. Contudo, ainda acrescenta:

De algum modo, somos produzidos nesse processo relacional que marginaliza a diferença, o que aponta para a relevância de atentarmos às lutas diárias e aos processos políticos, incluindo as escolas, discutindo a sociedade e a democracia. Conforme balanços da produção acadêmica além dos argumentos em defesa da BNCC – que apontam para a suposta garantia de qualidade e de equidade por intermédio da clareza e objetividade do que se deve ensinar e aprender, para os direitos de aprendizagem; o processo de elaboração do documento, além disso, sobretudo o último – é bem controverso e nada democrático (2018. p,49).

Logo, é possível compreender que em sua prática a BNCC é controversa e demonstra o quão desigual é as políticas públicas educacionais brasileiras, pois a mesma como o próprio nome já sugere, pretende homogeneizar os processos de ensino-aprendizagem mascarando as diferenças econômicas e socioculturais presente no país. Nesse ínterim, torna-se fundamental a influência nas instituições de um currículo moldado na percepção multiculturalista, isto é, “um currículo anti-marginalização [...] em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas

acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas[...] (SANTOMÉ, 1995, p. 172).” Em linhas gerais, esse currículo valorizaria a cultura de grupos sociais apagados pela dita cultura erudita e ocidental.

Além disso, o currículo fomenta o respeito e chama a atenção para a diversidade cultural, já que, “em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes chamados “minorias” _ negros, mulheres, homossexuais.” (SILVA 2005, p.89) Assim, a história local nesse contexto, se revela uma alternativa de abrangência para o ensino de história, possibilitando caminhar numa visão de currículo multiculturalista.

Outrossim, são os sentidos atribuídos em ir para escola, uma vez que em contrapartida a dualidade proposta pela visão tradicional estruturada sob o ambiente escolar, dentro da proposta do currículo multiculturalista é descontraída, pois a escola é entendida por meio de uma reflexão acerca dos diferentes anseios que permeia o cenário escolar. Desse modo, é válido mencionar que por meio dessa lógica o ensino deve ser autônomo e possibilitar a construção do sujeito aluno e também ser social com liberdades para intervir em questões da sociedade.

Aliás, por esse panorama é relevante pôr em dúvida, as condições as quais nos dias atuais esse educando se encontra, ou seja:

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Como se pode observar, a ideia apresentada por essa citação é voltada justamente em reafirmar a necessidade da compreensão dos educandos em todos os seus aspectos, inclusive o seu meio sócio-cultural.

Neste contexto, Santori chama atenção para que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção á formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribui de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em

geral, os editores de livros didáticos) os conteúdos que devem interagir o currículo e, o que é pior, a sua coisificação (1995, p.161).

Por essa reflexão, entende-se que desde muito tempo permeia no Brasil a ideia de que não é função do professor a escolha dos conteúdos, cabendo-lhe, portanto, definir somente as metodologias e objetivos, ao passo, que essa tarefa é delegada a outros indivíduos, sobretudo órgãos governamentais. A LDB, por exemplo, aponta que uma das incumbências docentes é a de zelar pela aprendizagem, contudo, vale ressaltar que esta não pode ser considerada sua responsabilidade exclusiva, é extremamente importante a cooperação da família e escola como um todo. No entanto, não se pode descartar, que os professores adquirem um papel fundamental, principalmente, em selecionar os conteúdos, os métodos e recursos necessários para um processo de ensino-aprendizagem que estimule a formação crítica dos indivíduos.

Em vista disso, destinar essa responsabilidade a terceiros incorre-se o risco da seleção de conteúdos que nada contribuem na construção do conhecimento, pelo contrário, os simplificam e ainda “são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. (SANTOMÉ, 1995, p. 161).” Logo os livros didáticos não podem ser tomados como único recurso, embora, sejam indispensáveis. O objetivo é torná-los questionáveis para outras possibilidades de conhecimento, sobretudo, alinhados com as mudanças sociais, pois esta como sugere Oliveira et al o possibilita “ressignificá-lo e atualizá-lo (2020, p. 31).”

A formação de professores é momento ideal para a configuração de tais práticas. Acerca disso, Freire salienta que é “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (1996, p.39).”

Nesse sentido, a pandemia do covid-19 alerta mais uma vez de que os professores ainda não estão preparados inteiramente para lidar com as mudanças da sociedade, de modo que

[...] foram “jogados vivos no virtual!”, para aprender a fazer em serviço, enfrentando os milhões de alunos – e também professores – excluídos digitalmente. O caminho é longo e há professores que ainda esperam a aula começar entre paredes, porque ainda não conseguiram situar-se na rede, limitados, também, pela questão da conectividade (OLIVEIRA ET AL, 2020, p. 28).

O pensamento acima chama atenção para o quão desafiador é o ensino remoto, principalmente, por conta que muitos dos professores foram lançados a essa nova modalidade de ensino sem o devido preparo para atuar com as novas tecnologias, além disso, outros nem possuíam os equipamentos adequados, bem como os próprios alunos. O fato é que muitos professores ainda desejam e preferem a volta as aulas no espaço físico.

É válido ainda ressaltar, que a modalidade apesar de desconstruir a ideia da sala de aula como somente esse espaço físico, o novo cenário educacional mediado pela tecnologia, além de elucidar as desigualdades educacionais existentes no país, exigiu dos docentes habilidades para seu manuseio sem nenhuma instrumentalização prévia. Assim sendo, é de suma importância nos dias atuais investimentos públicos quanto a melhor preparação dos docentes, e mais do que isso, é necessária a reflexão destes para com a sua prática em qualquer contexto, assim, diferentemente do que é proposto pelos currículos nacionais se viabilize um ensino-aprendizagem emancipatório.

A respeito disso, Nóvoa aponta:

Por outro lado, é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão (Esteve, 1991) e excluem as organizações escolares e os corpos docentes deste processo, dificultando um trabalho coletivo e participado (1995, p. 24).

Nesse sentido, ainda é muito notório que muitos dos docentes formados demonstram insatisfeitos com a profissão pelo fato de não ser o que realmente desejavam, referente a isso, Nóvoa acrescenta:

É preciso contrariar a lógica de uma "passagem pelo ensino", à espera de encontrar uma coisa melhor: "Se há falta deles; se até se ganha uns trocos (oh tempo! oh chances!) enquanto não se arranja outra coisa mais ... enfim ...; se até o desemprego diminui ..." (Costa, 1989). Até porque esta espera eterniza-se muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto, que buscam uma identidade (pessoal e social) noutras atividades. A este propósito, é necessário criar os dispositivos que permitam que situações fundamentais para o aprofundamento da carreira docente - por exemplo, a possibilidade de trabalhar durante um período de tempo fora da escola ou de frequentar formações longas - não sejam investidas numa perspectiva de "fuga ao ensino" (NÓVOA, 1995, p.25).

‘ Por essa reflexão, infere-se que o ser professor é ter compromisso com a profissão, e assim por dizer, com o processo ensino-aprendizagem. A rigorosidade atribuída a formação, nesse sentido, deve ser compreendida como um momento de selecionar realmente aqueles que se identificam com o ser professor. Desse modo evitar que a escolha pela profissão seja motivada pela falta de uma opção melhor. Além disso, fomentar a reflexão da prática docente “[...] especialmente, neste cenário de mudanças instantâneas, entendemos ser a formação continuada um processo basilar para subsidiar as reflexões teórico-práticas dos professores e direcioná-los a novas formas de atuação (OLIVEIRA ET AL, 2020, p.32).” Por isso, é preciso a criação de mecanismos dentro das instituições escolares queviabilizem esse tipo de formação.

Nóvoa(1995) destaca também que a formação docente é ainda vista por meio de uma condição pragmática pautada na dualidade de modelos acadêmicos e modelos práticos, ou seja, a teoria e a prática. Em contrapartida a essa dualidade torna-se interessante a proposição de novos instrumentos formativos que preconizem a diversidade e a autenticidade das escolas, em que, o “[...] educar pode ser conceptualizada como um conjunto de atos dinâmicos e contínuos de emancipação individual e social que se dá e se reconfigura dentro de uma perspectiva cultural(SOUZA et al. 2021, p.16).”A formação então seria nesse contexto, como chama atenção Nóvoa (1995), no sentido de formar professores criativos e não técnicos e além disso, criar sua própria identidade a qual não deve ser submetida a imitação de outros docentes.

Vale salientar, que o propósito maior da ação não é formar um modelo ideal e permanente de professores, pois o discurso que legitima os alunos a serem compreendidos enquanto sujeitos multiculturais devem ser estendidos aos professores também. O contrário disso, seria continuar reverberando a ideia de escola como um ambiente homogeneizado, único e universal. Sendo assim:

“[...] a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.” (DAYRELL, 2001, p. 9-10).

Ampliar o trabalho docente para esse prisma significa dizer que o ensino-aprendizagem é para além da transposição e memorização, é permitir aos professores a escolha dos conteúdos, metodologias, competências e habilidades fundamentais para a construção do conhecimento e formação dos sujeitos por meio de uma escola multicultural. É preciso, segundo Nóvoa quebrar a ideia de escola como figura profissionalizada, questionar o verdadeiro papel do professor dentro da instituição rompendo sua dependência ao poder estatal. Em outras palavras, constitui-se romper com o fundamento centralizador apresentado pela BNCC. Logo, a autonomia dada a esses docentes pode ser definida como o poder de reconstrução da sua profissão a partir de conceitos atribuídos a escola e dos sujeitos envolvidos no seu cenário.

Contudo, não se pode negar que a atuação do Estado é extremamente necessária quando se pretende promover a igualdade e qualidade no ensino. Todavia, como propõe Nóvoa (1995) a intervenção deve ser instituída em caráter de acompanhar e avaliar, e não de burocratizar e regular sob uma perspectiva homogeneizante tal qual pressupõe a BNCC.

Desta maneira, tendo em vista as questões expostas, é evidente a necessidade que as escolas na atualidade têm em promover uma percepção de escola nos moldes multiculturalistas. Por isso, então desconstruindo a ideia de escola como um ambiente homogêneo. E isto implica na reformulação dos currículos, além disso, ao entender a relevância primordial do professor, é preciso investimentos maiores quanto a qualidade de suas formações, bem como o incentivo a formação continuada. Desse modo, tem-se uma escola com novos significados, novos sentidos, tanto para professores como também alunos e demais personagens que compõe este cenário escolar.

1.3. Metodologia e Ensino de História nos dias atuais.

As transformações da sociedade contemporânea, as novas formas de pensamentos e a diversidade cultural revelaram um novo modelo de aluno cada vez mais afastado daquele dotado de passividade. E no que tange a disciplina História, a realidade tem demonstrado que é gritante a urgência de novas metodologias para comportar as necessidades dos educandos atuais.

As metodologias são nesse processo uma das partes fundamentais para atingir os objetivos pretendidos pelo docente no que se refere ao ensino-aprendizagem dos seus alunos. Assim sendo, na busca por um conceito mais direto sobre metodologia, o Aurélio a define como um conjunto de procedimentos, regras e técnicas em que se baseia determinada

disciplina, pois, estas são os caminhos, o como fazer, o passo a passo delineados pelo professor.

As metodologias são resultadas de um planejamento eficiente e prévio que cada docente deve ter. Sobre isso Azevedo (2013, p.5) menciona:

Em outras palavras, planejar é pensar. Em aulas de História, uma diferença faz-se presente. O objetivo de formar um cidadão social capaz de refletir sobre diferentes experiências humanas em diferentes tempos e espaços imputa ao profissional da docência, a necessidade de definição de princípios teórico-metodológicos. Estes farão parte da organização da aula de todo docente.

Nesse sentido, ao tomar por base essa citação, compreende-se que formar cidadãos reflexivos, capazes de pensar, sobretudo, de maneira autônoma, o planejamento, então, é por esse âmbito, a estruturação do trabalho do professor evitando o improvisado nas aulas, logo, as metodologias são indispensáveis.

A BNCC tem se revelado incapaz de atender as demandas educacionais do país por meio de sua proposta homogênea de ensino-aprendizagem frente a diversidade que perpassa o Brasil. Entretanto, pior que isso, tem contribuído para os problemas recorrentes na Educação brasileira.

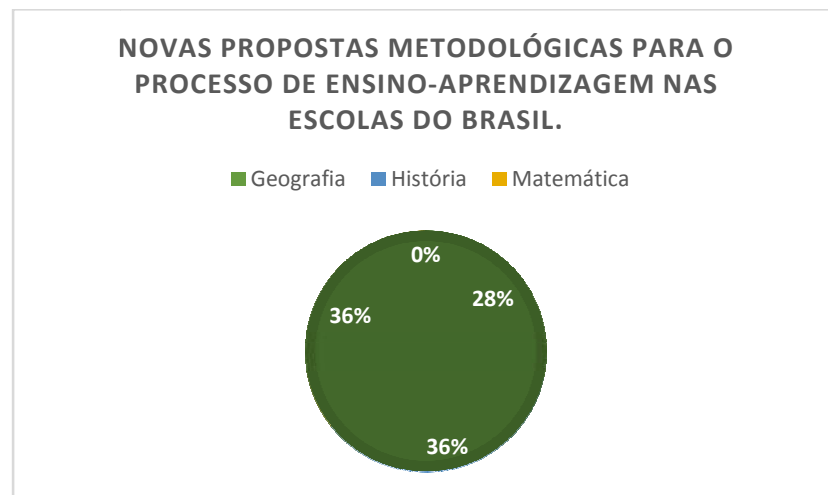
No ensino de História, como já constatado, é mais do que urgente a mudança de perspectivas quanto a uso de novas metodologias, sobretudo, contrárias aquelas ideias tradicionalistas do início do século XX, onde o professor era detentor do conhecimento, ou ainda como sugere Freire (2010) o professor “bancário”, as quais ainda perpetua nos dias de hoje nas realidades de muitas escolas tanto a Bahia como do Brasil em geral, dando continuidade a um processo de ensino-aprendizagem pouco inovador.

A fim de que pudesse-se verificar se há na atualidade mudanças gradativas quanto as propostas metodológicas utilizadas na disciplina de História e recorrendo ao recurso da metodologia de pesquisa o Estado da Arte, foi feito um levantamento acerca das produções entre os anos de 2018 e 2021 que tratassem sobre o uso de novas metodologias voltadas para o ensino-aprendizagem na disciplina história. O levantamento consistiu em cinquenta produções acadêmicas, entre elas artigos, teses e dissertações de mestrado e doutorado. A análise foi de caráter comparativo com outras disciplinas, a exemplo de Geografia e Matemática. Desse modo, das cinquenta produções, vinte era voltada para a disciplina

história, e as trintas restantes distribuídas entre Geografia e Matemática num quantitativo de quinze para cada uma.

Vale ressaltar ainda, que esse levantamento foi feito a nível de Brasil, Nordeste e Bahia, nessa ordem, entre os anos de 2018 e 2021, ou seja, trabalhos bem recentes.

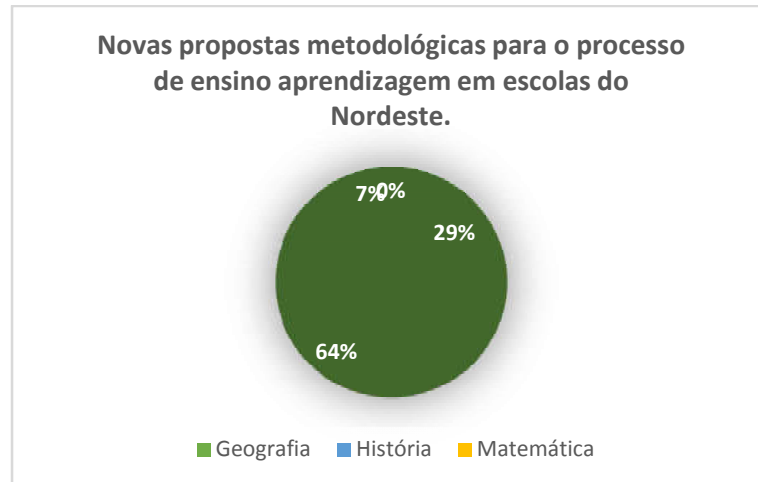
Figura 1.



Fonte: google acadêmico.

Neste gráfico foi possível notar que das produções analisadas, 36% das novas propostas metodológicas são destinadas a disciplina Matemática, destas 36% também corresponde a disciplina História em número inferior, 28% corresponde a disciplina geografia. Logo a nível de Brasil, constatamos que em relação a disciplina História existe um número incipiente revelando que não estamos atrasados em relação a outras áreas disciplinas, uma vez que ultimamente o “professor de História tem ampliado o uso de novas fontes e linguagens no ensino da disciplina na Educação Básica, diversificando a utilização de materiais didáticos como instrumentos de trabalho no processo ensino-aprendizagem (MEDEIROS, 2007, p.60-61).”

Figura 2.

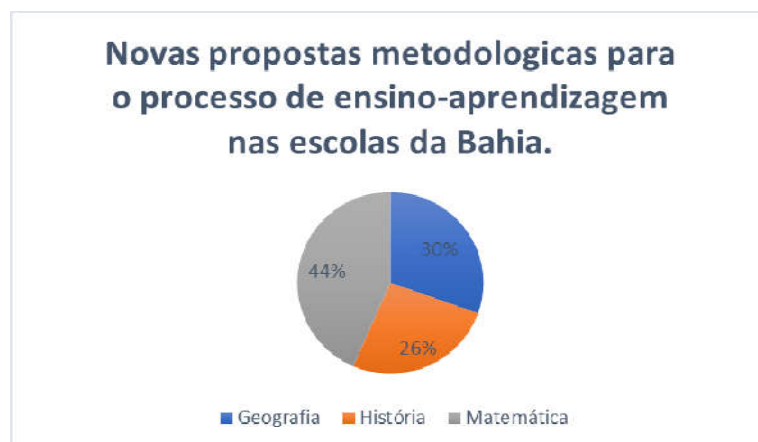


Fonte: google acadêmico.

Em relação ao Nordeste, o número é um pouco maior, em que a estatística é representada pela porcentagem significativa de 64%, eo restante sendo distribuída entre Matemática e Geografia, 7% e 29% para cada respectivamente. Neste aspecto, com base nos dados mencionados, nota-se que em nível de Nordeste existe o crescimento de uma perspectiva de mudanças metodológicas quanto a disciplina história em relação a outras disciplinas, a exemplo de matemática e geografia, nos últimos anos.

Entretanto ao fazer um recorte para a nossa realidade, isto é, a Bahia, notamos que as produções ainda são muito tímidas, revelando a necessidade de uma atenção maior quanto essa área do conhecimento.

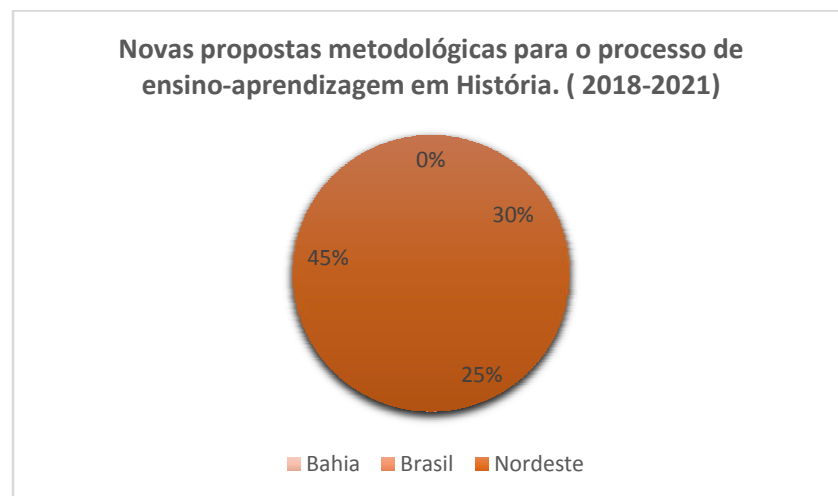
Figura 3.



Fonte: google acadêmico.

Por esse gráfico, podemos apontar que apenas 26% das produções baianas são reservadas a disciplina História, enquanto 44% para as disciplinas Matemática e 30% Geografia. O número é insignificante se comparado a nível do Nordeste e Brasil. Além do google acadêmico é interessante frisar que a pesquisa também foi feita em bancos de dados de duas universidades baianas, sendo elas a Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde não foi encontrado nenhuma produção, e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), contendo apenas uma dentre as produções. Embora não seja um número grande de produções coletadas pela metodologia do estado da arte, esses dados talvez demonstrem que é interessante um olhar mais atento dessas instituições principalmente, por abrigarem cursos de formação de professores, sobretudo, de história, em priorizarem temáticas voltadas para essa área, sendo ainda mais notório nesse contexto de mudanças sociais, a exemplo das transformações produzidas pela covid-19.

Figura 4.



Fonte: google acadêmico.

Além disso, na pesquisa constatou-se também ao analisar mesmo sem estar em comparação com outras áreas do conhecimento, que o número de produções acadêmicas voltada a temática na Bahia é ainda pouco expressiva, chegando a cerca de 30%, mesmo estando alguns percentuais à frente do nível Brasil onde as produções perpassam um percentual de 25%, enquanto no Nordeste é mais significativo, atingindo até 45%.

Em vista dos números apresentados, nota-se que na atualidade apesar da percepção de que é necessário a busca por novas metodologias frente as mudanças sociais, percebe-se que

são muito poucosincipientes levando em consideração a vastidão e a diversidade que perpassam o nosso Estado e também o nosso país, embora no Nordeste já se verifique um crescente aumento nessas produções. Assim sendo, é preciso também uma percepção mais incisiva das instituições públicas baianas que ofertam cursos de formação de professores em fomentar o debate que envolva o tema.

Nesse sentido, a busca por novas metodologias na atualidade, torna-se imprescindível é como caminho possível para [...] uma escola de qualidade aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2004, p.7).” Assim, bem como, uma maneira para que gradualmente possa-se superar as fragmentações existentes no ensino-aprendizagem tornando essa relação prazerosa para os diversos sujeitos envolvidos nesses processos.

2- PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.

Ao longo do seu processo de estruturação, a educação brasileira tem passado por diversos problemas que repercutem na contemporaneidade. A pandemia da covid-19 veio, portanto, evidenciando alguns destes problemas já existentes no sistema em decorrência, principalmente, do fechamento das escolas, ocasionando consequências desastrosas ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, para a disciplina história objeto de análise desta pesquisa.

A escola até então, era vista como o único espaço de socialização do conhecimento, entretanto, com o cenário de pandemia este espaço teve que ser modificado para evitar a disseminação do vírus, em consequência as instituições escolares foram fechadas. Então o que fazer diante da nova realidade e garantir a continuidade das atividades escolares? Para tanto, é possível afirmar que “o caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto” (HONORATO E MARCELINO, 2020. p.211). Neste aspecto, as plataformas virtuais, tornaram-se ambientes principais para realização das aulas. A modalidade, então, foi a solução encontrada pelas autoridades para que de maneira momentânea pudesse dar prosseguimento as atividades escolares e não perder o contato com o aluno.

Deste modo, os professores se viram lançados ao desafio de elaborar novas estratégias metodológicas ou readaptar as antigas para garantir a interação nos ambientes virtuais. Assim sendo, as dificuldades de acesso à internet ou a tecnologia, a inserção no mercado de trabalho

do alunado para ajudar a família e a evasão foi um dos resultados negativos do período pandêmico na educação.

Em vista disso, o presente capítulo procura abordar e problematizar as principais consequências que a pandemia causou no ensino-aprendizagem de estudantes com o fechamento das escolas, de forma particular, analisando o contexto da disciplina história. Para isso, utilizou-se questionários aplicados com os alunos, e a metodologia da história oral como a realização de entrevistas com os professores de História da escola. Neste sentido, entende-se que história oral, segundo Alberti “é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento “ (2005, p.29), ou seja, a história oral como método de pesquisa é uma fonte que deve ser problematizada, e não somente descrita. Para além disso, é uma fermenta de pesquisa que abre um leque de possibilidades a escrita da história tendo o historiador como principal articulador. A história oral por este aspecto ajuda por meio das entrevistas a pensar este ambiente de ensino e ao mesmo tempo as angústias vivenciadas pelos professores no período de Ensino Remoto Emergencial.

2.1- Ensino de História, perspectivas e possibilidades: o antes da Pandemia.

Repensar o Ensino de história é um debate que atravessa algumas décadas. A pandemia da COVID-19, e as suas transformações produzidas no modo de vida da sociedade, reacendeu a discussão voltada para a promoção da prática renovada de ensino, principalmente, pela necessidade em articular a sala de aula em outro espaço que não fosse o presencial. O evento, impôs outros desafios aos processos ensino-aprendizagem, tal fato fez com que os professores buscassem novas estratégias que comportassem esse momento emergencial. No entanto, é interessante salientar que o caráter inovador produzido por esse evento, como pressupõe Nóvoa (2022), não substitui a relação já existente no processo educacional, pois “a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social” (p.25). Desse modo, os aparelhos tecnológicos, que outrora eram reprimidas em sala de aula, se configuraram neste contexto ferramentas principais para dar prosseguimento as atividades escolares.

Neste cenário o Colégio Estadual Ruy José de Almeida (CERJA), localizado na Rua da Ladeira no município de Laje-Bahia foi uma das instituições de ensino brasileiras também afetadas pelo evento pandêmico. A escola de ensino médio, segundo dados do seu Projeto Político Pedagógico (CERJA, 2018, p.7), foi construída em 2006 com vistas a atender a

demanda que era muito grande por conta de o município só dispor de uma única escola de Ensino Médio fazendo com que fosse alugado um outro espaço que funcionava como anexo o qual não possuía uma infraestrutura adequada que abrigasse uma escola. Hoje comporta um público de 602 alunos, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Com um espaço amplo, o colégio conta atualmente com um total de oito salas de aulas. A escola conta ainda com uma sala de informática, biblioteca, sala de vídeo, além da secretaria, diretoria e a cantina. Dispõe de grande área verde que serve como ambiente de encontro entre os alunos bem como para a realização de aulas ao ar livre, conta também com uma quadra utilizada para a realização das aulas de educação física. Recentemente vem passando por uma reforma com o intuito de ampliar um pouco mais as dependências da instituição.

Por outro lado, é válido ressaltar que o modelo escolar, bem como as suas práticas metodológicas concebidas até então já dava claros sinais de esgotamento apontando que era necessário mudanças para atender o novo tipo de aluno que surgia. Nesta perspectiva, a professora Jucelândia, uma das docentes entrevistado formada em história e lotada na instituição de ensino pesquisada CERJA, afirma que ensinar história nos dias de hoje é algo bastante desafiador, pois, “ o mundo hoje ele muito imediatista, as pessoas querem as respostas direta e talvez isso faz com que é, principalmente, os adolescentes e eu lido com adolescentes diretamente, essa percepção do passado começa a ficar um pouco mais falho.” (JUCELÂNDIA, 25/03/2022). Por esse contexto, a docente pressupõe uma reflexão interessante quanto a postura do professor de História imerso aos anseios produzidos pela contemporaneidade, do mesmo modo, a fala também problematiza uma outra questão frente as dificuldades em se trabalhar com o passado que é justamente lidar com educandos da era tecnológica onde as informações se disseminam de maneira muito rápida, ou seja, nas palavras de Cunha e Santos (2016) o “paradoxo de ensinar aos estudantes de hoje, sobre um passado em que pessoas viviam sem celular, computador ou internet.”(p.7).

Em contrapartida, o professor Helenildo, outro docente formado em História, mas atua com a disciplina Filosofia e também lotado na instituição CERJA explica que o desafio para o Ensino de história na contemporaneidade consiste na disseminação de ideias fundamentalistas. Logo afirma que:

Você se ver como sujeito da história. E isso é um desafio muito grande, diante de um mundo maluco com tanto fundamentalismo, com tantos ideais retrógados, de um mundo pós verdade, ninguém quer o outro, ninguém quer ser mais dialético. É

como se cada um tivesse uma verdade dentro de si, é muito desafiador e muito complicado ensinar história no mundo atual. (HELENILDO, 21/03/2020)

O Fundamentalismo é definido por Lima (2011) pela disseminação de ideias conservadoras, radicais e intolerantes, as quais acaba por impossibilitar um trabalho escolar pautado nestes aspectos. Contudo, talvez, se mostra como uma possibilidade de discussão em sala de aula alinhada a necessidade do respeito e a empatia como outro. Além disso, a fala do docente também aponta o desafio maior que é mostrar ao indivíduo que ele também está inserido na história. Pereira e Seffner (2008), explica que esta concepção faz com que os sujeitos olhem a si mesmo e ao passado enquanto sujeitos históricos. Deste modo, o entendimento de que a história é resultado de uma construção social, logo, a função primordial do Ensino de História é aproxima-se a realidade dos alunos permitindo a compreensão de si do outro e criando formas de intervenção na sociedade.

Outrossim em relação aos conceitos norteadores da disciplina história, o PPP da escola aponta a Memória como um dos pilares para o ensino de história. Barros (2013) afirma que o debate em sala de aula sobre memória possibilita que o sujeito entenda a função da memória na vida da população, as afeições que envolve as relações de uma geração com outra e por fim, as origens culturais e históricas que representam a sociedade humana. Assim sendo, percebe-se que a memória é um elemento essencial que permite a compreensão de si e do outro enquanto agentes históricos. No entanto, observou-se que no PPP não há orientações quanto ao uso deste conceito em sala de aula.

Do mesmo modo, ao analisar o PPP da escola, percebe-se que do primeiro ao terceiro ano a concepção histórica está pautada nos conceitos de sujeitos, identidades e alteridades. Na concepção de Mass e Silva (2021) quando desenvolvidos no âmbito da sala de aula são conceitos fundamentais para o ensino de história, uma vez que, permite a construção da própria identidade do indivíduo, fortalece o fomento da discussão a respeito das alteridades entre identidades singulares e auxilia nas relações entre os sujeitos. Entretanto para que isso aconteça, ressalta, que se faz necessário metodologias que envolva os educandos bem como desperte o interesse para a valorização de sua própria história. Então, compreende-se que a inserção destes conceitos não pode ser feita de maneira isolada, ao mesmo tempo é preciso ferramentas metodológicas para que assim se alcance os resultados esperados nos processos de aprendizagens.

Um outro ponto importante que permeia a construção deste trabalho consiste na concepção de currículo, pois sugere Silva (2001) é este é de fundamental importância para

fomentar aprendizagens com base em alunos e/ou cidadãos críticos, ativos e democráticos ao meio em que está inserido. O Projeto Político Pedagógico esclarece que “é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/ mediação entre educador e educando como uma via de “mão dupla” em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente” (CERJA, 2018, p.13-14). Nesse sentido, é que Freire (2010) sugere que o professor deve estar aberto a curiosidade e indagações de seus alunos, uma vez, que ensinar não é apenas a transferência do conhecimento, mas cria possibilidades para sua construção. Logo, entende-se que a sala de aula não é mais um ambiente em que as relações se constituem de maneira, apenas unilateral, centrada única e exclusivamente na figura do professor.

A concepção de currículo, então, é para além de uma mera organização conteudista, e isso não quer dizer que seja necessária uma metodologia para cada estudante. A ideia, pois, é que de maneira gradual viabilizem-se metodologias de ensino que não sejam tão uniformes e comporte as especificidades das turmas, por exemplo. Sendo assim, Juçelândia ao ser questionada sobre uma possível definição para metodologias, pontua que:

Então assim, seria essa forma que cada professor tem de transformar ou de levar o conhecimento para o aluno e isso vem mudando muito né? Antes a gente dizia que o professor era o mediador do conhecimento, hoje eu não me vejo como mediadora do conhecimento, eu aprendo também. A sala de aula funciona como troca da aprendizagem e isso muda de professor para professor. O assunto é o mesmo, mas a linguagem que eu utilizo é diferente da linguagem do outro. Então por isso é tão complexo definir metodologias de aprendizagem. (JUCELÂNDIA, 25/03/2022).

Por este aspecto, compreende-se que as metodologias na visão da docente deve ser um instrumento que proporcione uma relação de troca entre professores e alunos. Em vista disso, compreende-se que a formação de professores é um processo contínuo. Desta maneira, Freire também (2010) explica que “quem, ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Portanto, o professor é um ser inacabado em processo constante de construção e que age de acordo com as mudanças da sociedade. Em contrapartida, ainda que para a docente a mediação seja uma definição um tanto ultrapassada para a função do professor, Silva (2007) sugere como uma prática essencial para criar novos laços e potencial a comunicação e o diálogo.

Não obstante, não se pode deixar de citar a tecnologia, já que as informações hoje em dia são disseminadas muito rápidas, tudo muda o tempo todo e os docentes devem estar em consonância a essas mudanças, principalmente, porque “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida (MOURA, 2009, p.1).” Por esse contexto, a professora em outro momento da entrevista aborda que:

O professor ele teve que sair literalmente da casinha, e uma fala que é constante nossa, é que aquele professor que tinha o seu caderninho manual que o sempre usou teve que deixar esse manual de lado. O uso de novas metodologias hoje é fundamental para atrair a atenção desse aluno imediatista, esse aluno que acha que as respostas estão todas prontas no google. Então assim, a gente tem que se adequar o tempo todo, e se adequar é também entrar no mundo desse aluno. (JUCELÂNDIA, 25/03/2022)

Deste modo, como explica a professora a busca por novas metodologias é essencial na contemporaneidade, pois visa abarcar esse mundo informatizado ao qual esse aluno está inserido. Diante disso, como propõe Barreto e Sousa (2013) o professor se vê pressionado em acompanhar a sociedade digital combinando seus métodos tradicionais a recursos completos na disciplina história. Neste conseqüente, entende-se que aliar a tecnologia ao ensino é um elemento fundamental que o docente tem a seu favor, entretanto, quando se fala em tecnologia muitos associam a ideia de simplesmente levar um slide ou um filme, vídeo entre outros recursos e achar que desta forma está inovando em sala de aula, é preciso salientar que esses recursos se tornam essenciais quando a sua inserção se dá de maneira dialética com o aluno. Assim, se faz necessário um engajamento mais do que a trivial

“apropriação da tecnologia como mera novidade, pois a informática está inserida no processo educacional está diretamente ligada às inovações e mudanças na educação e pressupõe a incorporação deste novo paradigma tecnológico passando por todas as atividades e espaços escolares sendo incorporada por todos os sujeitos que interagem neste ambiente (BRITO e PURIFICAÇÃO, 1997, p. 4)

Em vista desta citação, compreende-se que a inserção da tecnologia no contexto escolar, contribuirá para uma perspectiva contemporânea nas práticas de ensino, em outras palavras, a mesma segundo Barreto e Sousa (2013) constitui uma tática de “política

educacional” e ao mesmo tempo um dispositivo facilitador para a promoção das “inovações pedagógicas” importantes na edificação do conhecimento.

Um outro ponto importante a destacar quando se fala em inovação metodológica, são as dificuldades inerentes ao sistema educacional brasileiro. Portanto, sabe-se que nem todas as escolas apresentam estruturas adequadas, uma vez que, salas apertadas com alunos acima de sua capacidade, falta de material, laboratórios que não funcionam, falta de tecnologia de qualidade entre outros problemas recorrentes acabam por dificultar o trabalho docente. O professor Helenildo chama a atenção para a ideia de que:

As metodologias são fundamentais, por que cada aprendizado não se dar de maneira igual, não tem uma fórmula, cada um aprende de uma forma diferente. É por isso que temos que diversificar as metodologias, e as tecnologias são fundamentais. Trabalhar com música, vídeo, slide... o aluno precisa disso, porque ficar só na aula expositiva nem o aluno nem o professor aguenta. E esse é um defeito da educação como um todo, principalmente em história, eu mesmo dou muita aula expositiva, e acho que deveria ter menos aula expositiva. As metodologias são fundamentais e a gente tem que saber diversificar. Mas que na prática não é algo fácil e isso inclui nossa formação, nossas limitações e as dificuldades que a gente tem. Chega na escola a internet não funciona direito, você não pode usar um data show, a questão dos horários é separada e aí complica muito. E ainda com a nova reforma Ensino Médio que reduz a carga horária de história por semana, então é um retrocesso grande. (HELENILDO, 21/03/2022).

A fala do professor elenca alguns dos problemas que o sistema de ensino brasileiro vem enfrentando, além disso, a apesar de não atuar na sua área de formação e aí está um outro problema, inclusive bem recorrente, salienta a importância de diversificar na disciplina história. O professor também discute a questão da Reforma do Ensino Médio a qual segundo ele, precariza ainda mais o seu trabalho enquanto docente. Neste sentido, a BNCC (2016) do Ensino médio que tem por objetivo elevar o protagonismo juvenil por meio de uma formação voltada atender os propósitos da sociedade, de acordo com Pinto e Zitzke (2020), integra um currículo que suprime áreas do conhecimento fundamentais para a formação do educando, cabendo ao mesmo a responsabilidade e autonomia para selecionar demais disciplinas ou áreas do conhecimento de interesse. Por isso como sugere Ferreira e Marques (2019):

Assim, a Reforma no Ensino Médio, que poderia dar novos contornos aos processos de aprendizagem e trazer modificações significativas ao próprio currículo, vem acompanhada da precarização do trabalho docente, da

redução das especificidades disciplinares e da impertinência do notório saber como requisito para a docência, em detrimento da formação. À medida que “profissionais com notório saber reconhecido” serão levados a assumir áreas formativas para as quais não tiveram formação, assume-se o risco da simplificação das abordagens em sala de aula, e conseqüente pauperização da do Ensino ofertado (p.58).

Em síntese, compreende-se pela fala do autor que na contramão do que poderia ser a possibilidade inovadora para o ensino, a Reforma apenas dificulta o trabalho do professor com a redução da carga horária de suas disciplinas de formação, com por exemplo, a própria disciplina história, assumindo eixos formativos aos quais não possuem um preparo específico. Contrariamente as questões mencionadas acima, em relação aos problemas recorrentes da educação Brasileira, Nascimento et.al (2020/2021), vai dizer que:

“[...] os problemas relacionados ao sistema de ensino, na busca por uma educação de qualidade, que atenda as demandas sociais por cidadãos bem formados, exigido professor capacidade de redimensionar suas ações, para atender aos diferentes contextos e as novas estratégias metodológicas, que devem ser estruturadas considerando a Didática e capacidade do professor de construir sua identidade pessoal e profissional (p.2).

No bojo desta afirmação, compreende-se que de fato apesar dos problemas serem pertinentes, esta é a oportunidade que os docentes têm de redirecionar suas práticas por meio de novas metodologias afim de superar tais problemas na construção das suas próprias identidades, isto é, profissional, esta que segundo Flores (2015) constitui um elemento mutável, fruto do acúmulo de experiências no interior e exterior das escolas. Entretanto, compreende-se que esta não é uma tarefa fácil, sendo preferível, em muitas das vezes, a permanência no convencional, ou melhor, dizendo, naquilo que é comum. Em contrapartida, Cerri afirma que:

O objetivo não é ensinar as coisas, dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecida por alguém em algum momento no passado. O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas. (CERRI: p.81-82)

A perspectiva apresentada pela citação acima pretende mostrar que o ensino de história está para além dos conteúdos pragmáticos estabelecidos. O propósito maior, então, é fomentar a capacidade de um sujeito-aluno pensar criticamente e isso pressupõe despertar o deste aluno interesse, ou seja, “ensinar uma História que faça parte do dia a dia do aluno, pois somente assim o ensino de História para eles terá outro significado e sua aprendizagem será reconhecida por todos” (BARROS, 2013, p.20).

Nesse sentido, a professora Jucelandia em meio a seus relatos destaca que nas suas metodologias utilizadas antes da pandemia da covid-19 existia uma expectativa dos educandos ao início de cada ano letivo sobre as possíveis metodologias a serem utilizadas pela docente, entre elas, a mais esperada era o júri simulado, principalmente, pelo clima de disputa, ou melhor, a expectativa pelo grupo que iria vencer aquele ano, ao mesmo tempo, ressalta que a retomada gradual das aulas no pós pandemia ainda não possibilitou a realização de tal metodologia.

É... eu nunca fui aquela de ter um caderninho de ensino sabe? Eu nunca tive um caderno de resumo, eu nunca tive uma metodologia pronta, claro que a gente adapta as metodologias, aquilo que deu certo em um ano repetir o outro. E algumas coisas elas eram muito constantes, por exemplo, a espera pelo júri simulado né? Cada ano que os alunos chegavam no terceiro ano, esperava-se pelo júri simulado porque sabia que ia ser aquela rivalidade, aquela situação. Quem é que a gente ia fazer o júri naquele ano. Então assim essa dinâmica sempre foi muito bem aceita pelos alunos né? É isso, eu sentia também a questão da turma, tinha turma que eu sabia que ia dinamizar ia fazer aquela revolta no jornal, mas tinha turma que não dar, então você tinha que está olhando isso aí também. Então, minhas metodologias sempre foram muito bem aceitas, já aconteceu coisas do tipo: “professora a senhora vai utilizar aquilo mesmo do ano passado?” eu “calma aí, vamos ver aí”. E eu já estou ouvindo esse ano “e o júri vai ter esse ano?”. Porque a gente ainda está em período de adaptação, ainda não pode aglomerar, ainda tem algumas coisas, algumas restrições, mas assim de maneira geral, sempre foram aceitas, ainda bem. (JUCELÂNDIA,25/03/2022)

Por este aspecto, em relação a metodologia Barbosa (2020) afirma este método em um de seus trabalhos em turma de nono ano de uma instituição privada, a escola II da Escola Villare , São Caetano do Sul -SP produziu resultados positivos, uma vez que fomentou o engajamento dos educandos por se tratar de uma pratica pouco convencional no ensino de história. Do mesmo modo, Kotlinski et al (2018) afirma que:

o júri simulado, tem grande valor dentro da prática do ensino de história, pois pode-se trabalhar conceitos e desconstruí-los de maneira lúdica, uma forma em que os alunos admiram a história, mostrando que ela não precisa ficar fechada dentro de quatro paredes necessariamente, que a história pode fazer uma interação entre os membros da discência e docência dentro do espaço escolar. (p. 3)

Desta forma, entende-se que a prática do Jurí Simulado permite que de maneira divertida os alunos possam construir e desconstruir conceitos e assim por dizer construir novas versões daquela mesma história que é descrita em livros didáticos, ao mesmo tempo que possibilita a interação professor/aluno. A experiência com o método, desse modo, “[...], trabalhando assim o seu senso crítico, atento para as transformações da história, foi possível mostrar ao aluno que não existe uma verdade absoluta, e que a Nova História trabalha com representações, defendendo a existência de várias verdades sobre o mesmo tema em discussão,[..]” (KOTLINSKI ET AL, 2018, p, 3).

Diante das ideias expostas percebe-se que mudanças significativas podem contribuir para uma nova percepção e compreensão do ensino de história. Nóvoa, nesse íterim, sugere que “nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade” (2022, p.17). A mudança, pois, ela não pode ser imposta, portanto é um processo que parte de pequenas atitudes diárias.

2.2- Fechamento das escolas e suas consequências

Com o fechamento das escolas durante a pandemia as instituições de ensino tiveram que reformular as suas formas de gerir os processos educacionais para atender s sujeitos em isolamento. O que antes era considerado “normal” abre espaço para um evento inesperado pegando a todos de surpresas, e principalmente as escolas que via no ambiente presencial a única forma de disseminação do conhecimento. Neste sentido, então que Nóvoa (2022) pontua que [...] “terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecemos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. “(p.34). entre outras palavras, o autor chama a atenção para a emergência de um novo modelo de escola, ou seja, a escola virtual.

Por esse conseguinte, o evento reproduziu no contexto escolar mudanças nunca antes experienciadas, o modelo tradicional de ensino, perpetuados a anos, abre espaço ao modelo

digital, impondo aos docentes a necessidade de repensar as suas práticas que comportassem esse ambiente virtual. Em seus relatos a professora Jucelândia aponta que esse foi um grande desafio pelo fato desses ambientes não permitir o contato com o seu aluno, algo que não acontecia na modalidade presencial.

Só que a gente viu em três anos o mundo se transformar e como isso adequar a sala de aula sem perder o censo de que educação não é só passar conteúdos e, principalmente, sem perder a paixão e emoção de educar, porque eu acho que se educa muito mais pelo coração. “Eu consigo chegar a meu aluno se eu tiver muito mais perto dele e eu não estive perto dele durante a pandemia aí vem o nosso desafio. (JUCELÂNDIA,25/03/2022)

Nesse sentido, a fala da professora revela que mais do que adequar-se a nova realidade de ensino, era preciso ter em mente que o processo não seria apenas a reprodução dos conteúdos, mas sim, como eu vou passar esse conteúdo ao aluno de forma prazerosa. Além disso, sem deixar de exercer o trabalho com amor e dedicação em meio as dificuldades que o período impôs.

Em vista disso, surge as discussões em volta do ensino remoto emergencial, o qual nas palavras de Senra e Silva “este conceito envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades, por exemplo, a produção de vídeo aulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela internet (2020, p.6).” A modalidade implementada no decorrer do ano de 2020, perdurou-se no ano de 2021 funcionando como forma emergencial de amenizar as consequências do distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19, bem como, continuar tendo acesso ao alunado. Desse modo, “o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc.” (Nóvoa, 2022, p.26).

O professor Helenildo conta que as plataformas virtuais foram essenciais nesse período para dar continuidade a educação, e quando questionado quais eram as principais plataformas utilizadas pela escola ele contou que:

Antes da pandemia era mais o livro, era os slides, filmes músicas, com a pandemia, tivemos que usar o ensino a distância, vídeos, o google meet, o google formulário que você lançava as questões e eles só respondia e já sai a nota. Entendeu? O google formulário era uma forma de avaliar, tinha o

classroom para postar as atividades. A pandemia forçou a gente a utilizar aquilo que a gente tinha dificuldade de acesso e que até hoje a gente tem dificuldade de dominar isso, aí a pandemia meio que forçou a trabalhar dessa forma.(HELENILDO, 21/03/2022).

A fala do professor mostra que além da busca por esses espaços virtuais era necessário ter um domínio prévio dessas tecnologias, e nesse sentido surge outro desafio, pois muitos docentes não possuíam habilidades suficientes para o manuseio destas plataformas, mesmo o estado um ano antes, ter ofertado um curso sobre novas tecnologias como ressaltou a professora Jucelândia e ainda acrescenta que desse modo passaram a utilizar um pouco mais as ferramentas do Google. Desta forma, isto são reflexos da “[...]formação dos professores que dificilmente contempla a demanda por EaD, não existindo uma familiarização com as plataformas digitais[...]” (PALUDO, 2020, p.48).

Além da falta de habilidades com as tecnologias outras consequências tornaram o ensino ainda mais desafiador com o fechamento das escolas. Sendo assim, Jucelândia respondeu que:

Eu acho que para mim o maior desafio era não ter o contato direto com o meu aluno não tinha como olhar no olho, eu não tinha como obrigar o aluno a abrir a câmara. Era muito difícil essa falta de contato porque eu perguntava: “Estão aprendendo?” Estão. A resposta direta para isso ela não vinha porque eu não olhava nos olhos dele é... nem todo mundo tinha tecnologia para usar. Plágio foi algo constante em relação aos trabalhos e você não podia levar o aluno a uma crítica maior porque as vezes o aluno não tinha entendido e você não tinha como está ao lado desse aluno para dizer “calma aí, volta aí, vamos sentar comigo aqui, vamos ver”. Eu não tinha esse contato direto, então o maior desafio foi isso aí. Outra coisa, era buscar, novos métodos que levassem a aprendizagem, talvez aí tem um lado positivo, o uso da tecnologia, só que nem todo mundo tinha acesso a essa tecnologia é... então assim, tem esse lado assim, para quem estava utilizando as redes, poxa, com um computador eu passava um filme, eu trazia uma entrevista de alguém. Eu entrei em contato com autores, eu conseguir entrevista com autores, isso é perfeito, mas muitas vezes isso não chegava a meu aluno ou não chegava da maneira que eu queria porque estava todo mundo saturado de tela e aí a gente ver um problema maior. Então para mim parece que não houve a ligação entre a aprendizagem o que eu passava e o meu aluno, apesar de a gente está em contato direto sempre que possível. (JUCELÂNDIA, 25/03/2022)

Então a falta de contato revelada pela docente com esse aluno foi o seu maior desafio no período pandêmico uma vez que inviabiliza uma melhor devolutiva dos conteúdos abordados, bem como, a cobrança tinha que ser balanceada porque muitas vezes o aluno não tinha entendido e o professor não tinha como fazer um acompanhamento mais próximo, ou

seja, tirar dúvidas, explicar de uma outra forma mais compreensível algo que no ensino presencial seria possível. Assim sendo, a falta de contato na visão de Senra e Silva (2020) apud XiaoYili (2020) é considerado um paliativo que torna fraco o processo de ensino-aprendizagem pelo fato do professor não ter a supervisão para saber se esse aluno está de fato acompanhando ou não, além disso, a falta de interação nos ambientes virtuais. Em contrapartida, mesmo tentando diversificar para tornar a aula mais atrativa, nem sempre esse aluno tinha acesso a aula, pois, ainda como sugere a docente a falta de recursos tecnológicos e assim por dizer a internet foi também uma outra dificuldade neste período pandêmico.

Os maiores desafios acho que a internet que assim a gente que mora no interior, independente, da cidade ou no campo, a internet oscila, talvez também por ser muito utilizada começou a falhar. Então assim, qualquer chuvinha não tinha internet, ou caía. A gente teve que se adaptar com o aparelho, eu tive um problema no início da pandemia meu celular queimou aí eu tive que não podia ficar sem celular [...], porque muitas vezes eu utilizava o celular, eu ainda tinha esses recursos né, tinha dois computadores em casa e muitas vezes eu utilizava os dois porque um eu estava acessando ao um vídeo e aí eu passava o vídeo para o outro aparelho, mas nem todos os professores tinham esses recursos como nem todo aluno tinha. E os desafios maiores, tanto para professor quanto aluno, esse acesso à internet e aparelhos eletrônicos, [...](JUCELÂNDIA, 25/03/2022).

Como evidenciado na fala, a falta desses recursos não era um problema recorrente só do aluno, os professores em algumas situações experienciavam a dificuldade de acesso a internet e recursos tecnológicos de qualidade para poder mediar as aulas nas plataformas virtuais. A fala da docente ainda denuncia a falta de preparo do sistema educacional brasileiros para agir em situações de emergência, bem como, a dependência da modalidade presencial e a falta de articulação, para fornecer condições favoráveis de ensino para o professor e também o aluno. Por isso, entende-se que “[...] a educação não se encontrava preparada para a disrupção da presencialidade em sala de aula (CORADINI, 2020, p. 2).

Em consonância com a fala da professora, o professor Helenildo aponta que suas maiores dificuldades foram também o contato físico, além da falta de recurso tecnológica que respingava na falta de acesso internet, entretanto, para ele a evasão foi o principal agravante, uma vez que estando em casa esses jovens sentiram a necessidade de ingressar no mercado de trabalho adquirindo independência já que ganhavam seu próprio dinheiro. Segundo ele:

A questão dos alunos voltados para o vestibular, concursos, a grande questão é trabalhar aqueles que não consegue isso. A educação não pode ser vista apenas para o acesso ao mercado de trabalho, aquele que vai ter uma profissão, aquele que vai ter uma universidade. E aqueles que não vão conseguir isso? Que tipo de Educação a gente tá oferecendo? Acho que esse é um dos desafios nosso e a pandemia agravou a situação. Muitos alunos deixaram de estudar, começaram a trabalhar, a ganhar dinheiro e não quiseram mais voltar... Então nós perdemos muitos alunos, eu acho que... as desigualdades aumentaram, a evasão, essas coisas complicaram mais. A Educação já era, já era assim, eu sou defensor da educação, e digo que a educação democratiza, mas a gente não vive uma educação democrática. Os mais pobres têm dificuldade de permanecer na escola.(HELENILDO, 21/03/2022).

Assim sendo, a fala do professor elenca problemas já existentes no sistema educacional brasileiro cuja a pandemia veio evidenciar com maior nitidez. A disparidade quanto ao acesso a educação de qualidade entre as classes sociais nunca ficou tão claro quanto neste período, portanto, agravando as desigualdades educacionais recorrente no país. Portanto, como cita Senra e Silva (2020) apud Augusto e Santos (2020) “desigualdade social acaba então se refletindo na desigualdade escolar, não oportunizando aos estudantes as mesmas garantias de acesso e permanência “(p,7). Por este contexto, um caminho viável, Sampaio e Oliveira (2015) chama a atenção para a necessidade de fomento de políticas de implementação de políticas educacionais são elementos importantes para promover a plena cidadania como também reduzir as desigualdades, mas para isso é preciso primeiro um olhar atento para este problema ao longo da história brasileira.

Uma outra consequência, é referente a jornada de trabalho do professor que durante a modalidade de ensino remoto acabou duplicando. Entretanto é válido salientar “as professoras e os professores, sobretudo de educação básica, já encontravam dificuldades anteriores à pandemia, tanto pela carga horária extraclasse, quanto pela remuneração e condições de exercício no que toca às ferramentas de trabalho.” (PALUDO, 2020, p.45) Com a pandemia, a situação só piorou, uma vez que isolados dentro de casa a vida profissional misturou-se a familiar e vice e versa. Sendo assim, durante a entrevista ao ser perguntado aos docentes sobre como você avaliava a vida profissional durante essa modalidade de ensino, as respostas foram bastantes parecidas principalmente no que tange ao aumento da própria jornada de trabalho e a exaustão. A professora Jucelândia afirma que:

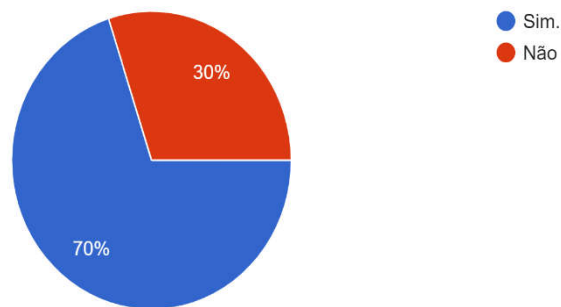
“Eu acho se eu fosse definir em duas palavras seria exaustivo e adoecer dor. A gente chegou no final do ano que meu Deus do céu... eu tive um surto no final do ano que eu sair assim, faltando duas semanas para terminar as aulas

eu sair de todos os grupos de WhatsApp, eu desligava meu telefone porque eu não aguentava mais esse contato,foi muito, muito cansativo. Eu aguentei a base de terapia porque senão eu não aguentava. Os discursos eram sempre esses, pois, não era só arrumar novas metodologias para tentar ter acesso a esse aluno, era a cada quarenta e cinco dias preencher a caderneta, preencher toda a burocracia de final de unidade porque foram seis unidades, foram dois anos. Eu comecei com aluno do primeiro ano e terminou com assunto do segundo. Chegou ao final do ano e você não tinha mais o que fazer, tudo era repetido, você usou todas as técnicas possíveis de avaliação para tentar diferenciar e não tinha mais, se tornou cansativo, tudo era assim “de novo isso aqui? Porque o colega já tinha passado, você já tinha passado, assim foi muito cansativo e fora que tinha a interrogação: “será que meu aluno aprendeu?(JUCELÂNDIA, 25/03/2022).

A fala acima citada, mostra o quão cansativo foi a experiência da docente durante o ensino remoto. O cansaço já era algo intenso que reverberava também no alunado, as metodologias não funcionavam mais, nada era mais novo. Além disso, as questões burocráticas também acabaram por dificultar o trabalho, principalmente, pela necessidade de realizar seis unidades em poucos meses. Para além destas questões, a pandemia propiciou a mistura da vida profissional e pessoal, sendo assim como menciona o professor Helenildo “eu dava aula em casa, as vezes meus filhos tendo aula, cada um com sua aula e esposa vinha fazendo as coisas em casa e eu lá com o computador”. Neste aspecto, “o que aconteceu foi uma mudança brusca, quase inesperada, que tornou o trabalho docente mais desafiador e complexo, [...] (ZURAWSKIET AL, 2020. p.84), aliás como sugere Paludo (2020), as dificuldades para o trabalho do professor não seria algo exclusivo deste período, contudo, apenas agravou-se.

Por outro lado, buscando também ouvir os discentes,em relação as dificuldades encontradas durante a modalidade de ensino remoto emergencial foramrealizadas um questionário com os alunos na escola analisada. E neste contexto, quando questionados sobre as dificuldades encontradas na disciplina história na modalidade remota, muitos afirmaram sentir não conseguir resolver as atividades propostas pelo professor, entender os conteúdos e ainda muitos pontuaram que o ensino remoto é muito complicado. Assim, como é possível observar no gráfico abaixocerca de 70 % dos discentes tinha algum tipo de dificuldade na resolução das atividades contra apenas 30% que não tinha.

Dificuldades de resolução nas atividades.



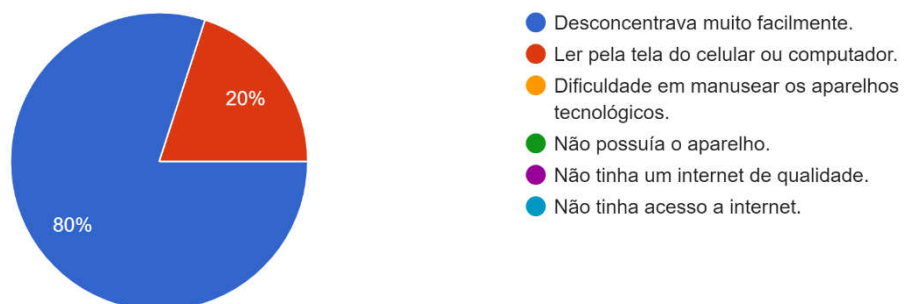
Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desta conjuntura, é sabido que a sala de aula é dotada diversas particularidades, de modo que, mesmo os professores tentando inovar buscando estratégias para amenizar os efeitos do ensino remoto emergencial, assim, como pressupõe Moreira (2021) era desafiador assegurar que todos caminhassem nas mesmas circunstâncias de ensino.

Outra questão apontada pelos discentes era que o ensino remoto emergencial os desconcentrava muito facilmente. Deste modo, de acordo com o gráfico abaixo das alternativas colocadas, destas 80% apontou que o ensino a distância o desconcentrava muito facilmente contra apenas 20% que afirmou que sua maior dificuldade era ler pela tela do celular.

Figura 6.

Dificuldades encontradas pelo ensino a distância.



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, é notório que a maioria via na desconcentração como uns dos principais empecilhos para um bom desenvolvimento na modalidade online. Por este contexto como sugere Grossi et al (2020) acompanhar as aulas remotamente é necessária concentração e para isso era necessário que a família propicie um ambiente tranquilo e silencioso. Entretanto, isto depende muito do ambiente familiar a qual o aluno está inserido, logo se levar em consideração a realidade de muitas famílias brasileiras, percebe que nem todo o aluno tem um lugar individual para estudo, portanto, uma tarefa quase impossível.

Por fim, entende-se que o fechamento das escolas durante a pandemia acarretou dificuldades tanto para o aluno como para o próprio professor. A falta de acesso à internet, a do problema ao manuseio os aparelhos tecnológicos, o isolamento social bem com a evasão escolar foi contribuintes para que o período se tornasse desafiador quanto a continuidade do ano letivo. Os docentes tiveram que se reinventar para que a educação não parasse, ao passo, que no contexto domiciliar misturou-se a vida profissional a pessoal, “não na tentativa de romantizar um projeto educacional em crise, mas no intuito de denunciar a precarização da carreira “(PALUDO, 2020, p.51). Para além disso, a pandemia agravou as desigualdades educacionais, algo constante no país. Assim sendo, as proposições em destaque alicerçam o quão importante a implantação de políticas públicas relevantes que gerenciem melhorias na educação brasileira.

3 –ENSINO HÍBRIDO E PANDEMIA DA COVID-19.

Como salienta Gomes (2021) a proposta Híbrida no Brasil já era centro de algumas discussões, entretanto, com a pandemia o debate ganhou destaque maior, uma vez que era necessário pensar estratégias para uma possível retomada, ainda que gradual, do ensino presencial.

Uma outra questão interessante de se analisar é compreender qual o verdadeiro papel do professor diante das transformações do mundo contemporâneo. Seria aquele responsável pela transmissão do conhecimento ou aquele que fomenta a construção do conhecimento do seu aluno? Entende-se que essa dualidade é bastante complexa, entretanto, como pontua Cerezer (2011) ser professor é o “que consegue escutar, entender e filtrar aos seus alunos aquilo que é oferecido pelo mundo externo” (p.46). Logo, a reflexão proposta pela autora visa mostrar que o papel do professor não pode ser reduzido apenas ao repasse de

conhecimento, pois existem questões além desta dimensão que torna seu papel cada vez mais diversos.

Por outro lado, Cerezer (2011) também pontua que um bom profissional é aquele que se adapta a diferentes “contextos”. Neste conseguinte, percebe-se por meio do pensamento da autora que o professor está sujeito a diversas situações cabendo a ele buscas estratégias de adaptação. É neste ínterim, que se cita a proposta híbrida, a qual surge no contexto de pandemia como uma maneira de retomada, ainda que gradual, do ensino presencial e traz consigo novas dificuldades aos docentes no que tange aos processos de ensino-aprendizagem.

Neste aspecto, o capítulo que se segue procura evidenciar o papel do professor, sobretudo, na busca de estratégias de ensino no período remoto emergencial, além de apontar as características do ensino híbrido e como sua proposta se torna realidade diante da necessidade do retorno as aulas dentro do espaço escolar.

3.1- Apoio Pedagógico: o papel do professor.

O ser professor na atualidade constitui-se um papel bastante complexo. Os desafios da sociedade contemporânea têm mostrado que enxergar o professor por meio desta ótica é um ideário um tanto como ultrapassado. A pandemia tornou evidente que o papel deste profissional está para além destes elementos. Deste modo, a escola sendo entendida como espaço doméstico, busca por estratégias para comportar aquele alunado que não dispunha de recursos para acompanhar as aulas online, deixou claro que mais do que ser professor era preciso se colocar no lugar deste aluno, entendê-lo ao contexto ao qual está inserido para poder exercer seu trabalho sem distinção e com qualidade.

A concepção de que a função do docente era a transmissão do conhecimento por muito tempo funcionou. A contemporaneidade tem postos novos desafios na caminhada deste profissional que tal definição, por vezes, já se encontra em processo de desestruturação. De modo que como propõe Bulgraen (2010):

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si

mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (p.31).

A mediação do conhecimento é, em vista desta citação, fator essencial para a promoção do conhecimento do aluno, ao passo, que nesta perspectiva o professor enquanto mediador se propõe a criar possibilidades e o aluno o construtor do seu próprio conhecimento. A ideia, portanto, é colocá-lo de fato como protagonistas desta ação.

Para Bulgraen (2010), também é preciso considerar as experiências sociais dos sujeitos adquiridas no convívio social para que a partir daí se tenha um espaço escolar agradável em que o alunado se sinta parte integrante e assim esteja disposto a novas aprendizagens. Entretanto, a construção de um modelo escolar nestes parâmetros não é uma tarefa fácil se for considerado a situação profissional em que o professor está imerso. Assim de acordo com Nóvoa (2022):

A criação das escolas normais, em meados do século XIX, revela bem o papel que os professores desempenham na produção do modelo escolar. É nestas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, promove a educação popular (em língua inglesa, o conceito é mais preciso, “mass schooling”, escola de massas). Mas é também nestas instituições que se “normaliza” o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada. (p.57)

Em vista da ideia apresentada, compreende-se que o modelo padronizado de escola proposto durante o século XIX revelam o verdadeiro papel do professor neste contexto, uma vez que controlados pelo Estado, seu trabalho era exercido sem muita autonomia. Este modelo de escola perdurou por muito tempo. No entanto, ainda como propõe Nóvoa (2022) durante o século XXI parece perdida e inapta as imposições feita pela atualidade. O modelo que outrora funcionou muito bem agora encontra-se na guisa de uma sociedade em constante transformações.

A pandemia da covid-19 desarticula todo este modelo padronizado construído até então. A escola transposta para novos espaços leva consigo a necessidade de o professor se adequar para assim adequar também os seus educandos. Em concomitância ao período a tecnologia se tornou elemento principal, assim sendo, pode-se afirmar que “a era da informação e o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação vêm colocar novas questões e exigir um reposicionamento de perspectivas, [...]” (MORGADO,

2001, p.1). Portanto os profissionais da educação como um todo teve que se reinventar a uma época onde tudo era incerto, mas a educação não poderia parar.

As metodologias de antes já não surtiam o mesmo efeito esperado no contexto pandêmico, muitas nem podiam ser utilizadas, uma vez que as plataformas virtuais não permitiam sua execução tão qual no ensino presencial. Para tanto Marques (2021) pontua que:

Com o advento do trabalho remoto na Educação Básica, de forma evidente, houve mudanças no processo de ensino. Foi preciso adotar o uso de metodologias alternativas, até então, sequer cogitadas por muitos professores em suas estratégias para ensinar. Tais demandas desafiam os professores, estudantes e família, pois introduzem mudanças não somente em suas rotinas profissionais, mas também em seus cotidianos pessoais (p.7).

A modalidade remota impôs mudanças nas formas de ensino-aprendizagem e para isso foi necessário o uso de novas metodologias nunca antes usadas pelos docentes. O fato trouxe desafios para todos aqueles envolvidos no processo, alunos, familiares e professores pelo fato de que esta nova modalidade promovia alterações não só no cotidiano profissional, mas também o pessoal.

O ensino online então começa a ganhar contornos e então pouco tempo já faz parte de um novo modelo escolar que submerge no decorrer do ano de 2020. Nesse sentido o conceito que envolve o ensino online passa a ser atrelado a tecnologia. Em contrapartida, “para a discussão deste conceito, partimos da ideia de que não se trata apenas de reconfigurar um modelo com base na tecnologia atualmente disponível, mas sim de explorar uma nova abordagem pedagógica neste modelo de ensino “(MORGADO, 2010, p.3). Ou seja, novos processos educacionais diante deste modelo escolar.

Sobre essa necessidade de gerir um novo modelo de ensino, a professora Jucelândia fala que durante a pandemia a falta de contato físico com seus alunos teve que readaptar suas aulas a ao ensino remoto de maneira a

[...], brincar de virar influencer, youtuberes, tiktoques. Eu sempre amei tecnologia, tipo assim, eu sempre tive facilidade em usar isso, eu ia lá pesquisava, mas eu tinha vergonha de mim expor. Eu criei um canal no youtube, comecei a fazer vídeos e colocava lá mas eu não aparecia nos vídeos inicialmente porque eu morria de vergonha de me expor, depois os meninos começaram a sentir falta “não pró a senhora explica”, ai eu fui, comecei a aparecer. Estes vídeos era um contato direto e eu uso até hoje, eu disse assim “está lá no canal, vão lá, é uma revisão”. Então assim, era muito bom esse acesso que eu conseguir chegar, talvez o youtube é mais leve me permitia chegar a alguns alunos que não conseguia assistir a aula ou que tiveram que trabalhar, outro desafio também. (JUCELÂNDIA, 25/03/2022)

Segundo Alberti (2004) as entrevistas são subsídios importantes para tentar entender como as pessoas ou grupos realizou experiências que ao mesmo tempo serviram como aprendizados. Neste âmbito, nota-se, como elucida a fala da entrevistada ao rememorar suas experiências metodológicas durante a pandemia, que as plataformas digitais talvez foi uma forma plausível encontrada por ela de entrar no “mundo” deste aluno, isto é, aproxima-se da sua realidade tornando-a aula nos ambientes virtuais um pouco mais dinâmica. As alternativas encontradas pelas docentes salientam a importância segundo Bulgræn (2010) que tem um educador em a cada dia inovar nas suas concepções pedagógicas para atender seus alunos da melhor maneira possível. Deste modo, pode-se afirmar que a renovação durante a pandemia foi, inclusive, algo constante, uma vez que nem sempre alternativas como a citadas a cima pela professora funciona, pois muitos destes alunos não possuíam os recursos necessários para acessar estes dispositivos, outros precisavam trabalhar pressionados pela crise econômica para ajudar a família em casa. Então o que fazer com aquele aluno que não consegue acessar este material? É neste sentido que a renovação se faz como algo constante colocando em análise a todo momento o papel do professor.

Neste ínterim, para os alunos que não tinha acesso aos recursos tecnológicos o professor Helenildo aponta que: “agente tentou mandar atividade impressa, dava um bloco de atividades e um prazo para eles responderem” (21/03/2022). Assim sendo, para estes alunos era necessário um cuidado a mais, e a elaboração de atividades impressas foi uma das estratégias encontradas para não perder o contato com esse aluno. Em vista disso, entende-se que o papel do professor “[...], considerando todos esses desafios, mesmo agindo na incerteza e aprendendo na urgência, precisa ir à luta para garantir a todos o direito à aprendizagem [...]” (OLIVEIRA, SILVA E SILVA, 2020, p.29).

Por outro lado, apesar de ser um método plausível, é interessante considerar que as atividades impressas enviadas para casa de certo modo impossibilitam uma devolutiva concreta por parte dos professores quanto as potencialidades desenvolvidas pelo educando. Então a falta de contato proporcionada por esta estratégia metodológica, talvez, segundo Nobre (2020) pode promover uma situação muito frustrante pois não se consegue mensurar se o aluno conseguiu atingir as potencialidades esperadas por meio daquele planejamento.

Uma outra estratégia consiste nos cadernos de atividade disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Estes cadernos eram com apostilas sintetizadas, logo ao ser dividido em semanas, cada uma era apresentada um resumo das atividades a serem

coisas outras eudescartava porque algumas coisas não davam para usar com o aluno e fora isso não seguia o meu plano, era diferente a ordem que a gente utilizava como eu sempre planejei com a professora de português. Então muitas vezes não seguia a ordem que eu seguia aí então eu acabava utilizando-o mais consultivo que realmente apenas ele, mas tinha textos bons, algumas atividades muito boas. Eu usava muito mais sociologia do que história porque talvez pela afinidade com disciplina e eu tinha algumas críticas a história, então eu usava muito mais sociologia. (JUCELÂNDIA, 25/03/2022).

Assim como a professora Jucelândia, percebe-se que o caderno que poderia ser uma estratégia útil acabava dificultando o trabalho do professor. Além disso, “os cadernos estavam disponibilizados na internet, mas a maioria não tem acesso” (HELENILDO, 21/03/2022), ou seja, quando não era impresso pela escola e disponibilizado ao alunado, na maioria das vezes estavam disponíveis no formato virtual inviabilizando o acesso daquele que não tinha acesso à internet. Por outro lado, era uma alternativa para manter contato com aquele aluno que não tinha acesso à internet, pois como salienta Cunha et al (2021) “o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação, uma parcela dos estudantes enfrentam ou enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola “ (p.32).

Para além dos cadernos, o período pandêmico exigiu dos docentes metodologias ativas para trabalhar com aqueles que tinha acesso as plataformas virtuais. Por isso, como sugere Nobre (2020):

[...]foi necessário pensar questões básicas, como as estratégias para abordar os assuntos, a quantidade conveniente de textos e atividades, o nível de complexidade das atividades, a própria forma de organizar os arquivos para deixar claro o que os alunos deveriam fazer. São preocupações que ganharam um peso muito maior no momento de realizar os planejamentos — se comparado às aulas presenciais. (p.24)

Assim, por meio da citação, não era simplesmente lançar conteúdos nas plataformas virtuais e tudo estava resolvido, mas pelo contrário era necessário pensar como abordar esses conteúdos, analisando, principalmente, o nível de complexidade de cada atividade, até porque não se tinha um dimensionamento claro em relação a aprendizagem e contexto familiar do aluno que se encontrava do outro lado da tela. Tudo isso, como propõe, o autor, ocupava um tempo maior dos docentes para o planejamento, ou assim por dizer, os planejamentos, já que era preciso considerar a parcela do alunado que não poderia acompanhar as aulas nas plataformas. Então, situações como estas, evidenciam o apoio pedagógico exercido pelo

professor durante a pandemia foi fundamental para superar tais situações. Por esse âmbito, uma outra reflexão é consoante a tecnologia que no contexto educacional foi posta como um leque de possibilidades como vídeos, filmes entre outros recursos didáticos e metodológicos, naquele momento se mostrou um empecilho ao passo que surgia a interrogação: Será que todos terão acesso a este material? É neste aspecto que Nobre (2020) também salienta:

Os planejamentos são disponibilizados de forma digital. Logo, imaginamos aproveitar os recursos, utilizando sites com textos, vídeos, etc. Mas aí se coloca uma questão: para os alunos que não têm acesso à internet, que já têm o ônus de ter de ir à escola toda semana buscar o material impresso, não podemos pedir atividades com esse tipo de recursos. Então, se eu fizer uma atividade que envolva assistir a um vídeo, para o aluno sem internet terei de fazer uma atividade diferente. Até mesmo fazer atividades com imagens se torna um problema, pois há escolas em que não é possível realizar a impressão com qualidade satisfatória. (p.25)

Logo, com base da citação, entende-se que nem sempre a mesma metodologia poderia ser usada com toda a turma. Deste modo, a tecnologia que hora era a solução plausível para o prosseguimento dos estudos nos estabelecimentos de ensino, limitava-se pelas condições econômicas da clientela estudantil. Assim também, isso coloca em debate mais uma vez a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular, onde a ideia é permitir uma educação comum a todos.

Em contrapartida, a disparidade de acesso a internet revela também a disparidade de acesso à educação, se tornando um problema ainda existente no país, principalmente, quando se trata das esferas públicas e privadas percebe-se as diferenças que envolvem as escolas onde no contexto da pandemia a última os alunos tinha aula por vídeo conferencia sem nenhum obstáculo, isso acaba criando um abismo na Educação (NOBRE, 2020). (Em resumo “a situação emergencial é também o momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso as informações e conhecimento disponibilizado pela internet” (ARRUDA, 2020), p. 272). Assim, compreende-se que o pensamento exposto pelo autor fomenta discussões quanto a ampliação de políticas públicas educacionais.

Outrossim, é que o caráter emergencial além de evidenciar a importância do papel do professor colocou em xeque também o da família e assim por dizer a relação família/escola. Para tanto, mostrando que a escola dada como um espaço informal por meio das plataformas virtual sendo a sala de aula o espaço da casa, não caminha sem que estas bases estejam seguramente alinhadas. Sobre o assunto, Honorato e Marcelino (2020) pontua que a educação é tida como espaço formal figurada ao professor no “ensino remoto” precisou adequar-se

rapidamente com a modificação de suas práticas ao entrar no espaço da educação informal, conclamando, neste sentido, a efetiva colaboração da família. Portanto, visibilizando a ideia de que a educação não é tarefa somente do professor, mas de todo um conjunto, principalmente em consonância com a família.

Por último, levando em consideração as questões apresentadas, compreende-se que o período pandêmico deixou explícito a necessidade da reflexão da prática docente. Ao passo que também amplia a importância da promoção da diversidade metodológica para atender o sujeito aluno inserido nos seus diversos contextos sociais. Para além destas questões propõe-se uma análise mais aprofundada no que consiste o papel do professor, o que faz pensar que seria este o mero reprodutor dos conteúdos ou aquele que se preocupa com as aprendizagens dos seus alunos? O ser professor é aquele que compreende o aluno para além das paredes da sala de aula, pois, “educação não é só passar conteúdos” (JUCELÂNDIA, 25/03/2022).

3.2 -A proposta do Ensino Híbrido.

A partir da segunda metade do ano de 2021, com o avanço da vacinação e consequentemente a diminuição dos números de caso de covid-19, acende-se o debate quanto o retorno das aulas presenciais. Deste modo, por meio da modalidade do Ensino Híbrido, a educação começa a dar os primeiros passos a retomada gradual das atividades escolares. O novo paradigma, então impõe novos desafios e perspectivas aos processos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que reacende as esperanças da volta do que um dia foi o “normal”.

Mas o que seria este Ensino Híbrido? Um conceito novo ou uma proposta já vigente antes da pandemia? Por este contexto, Moran (2015) afirma que Híbrido significa mistura, em que se fixam diversos espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Além disso, ainda acrescenta que por meio da conectividade isso torna-se um processo atingível e propício a grandes possibilidades criativas ao ensino e aprendizagem. Em outras palavras é a mistura da modalidade presencial com a online.

Do mesmo modo, Castro et al (2015) compartilha a ideia de que o próprio termo híbrido por si só já sugere a uma perspectiva de mistura seja ela de raças, gêneros, vegetais ou animais diferentes. Em vista disso, pontua seguinte questão:

Costumeiramente o termo híbrido designa um cruzamento genético entre duas espécies raças, variedades ou gêneros distintos, vegetais ou animais,

que geralmente não podem ter descendência. No sentido Figurado o termo “híbrido” é caracterizado por aquilo que foi composto por elementos diferentes (p.49).

Por esta mistura, Martins (2016) afirma que os recursos metodológicos nos planejamentos das aulas são essenciais em conjunto com a tecnologia, isso pode contribuir para uma possível personificação do ensino. Ou seja, potencializa um ensino que preserva a diversidade ao mesmo tempo que fomenta a ideia de que não existe um modelo padronizado de educação para sujeitos tão dispares. Além disso, ao ressaltar que por meio desta modalidade existe a confluência de dois protótipos de aprendizagem, ou seja, dois modelos de aprendizagem, assim propostos, estaria prescrito no modelo tradicional, isto, a sala de aula, enquanto o híbrido contrária esta proposição, ao passo, que visa o ensino-aprendizagem pela mediação tecnológica, permitindo ainda que tanto alunos como educadores desfrutem de ambientes e períodos diferentes.

Entretanto, como salienta Bacichi et al (2015) que a tecnologia, certamente, ocasiona muitas vantagens, contudo, ela não pode ser apenas lançada no ambiente escolar, é necessário todo um planejamento prévio munido de recursos didáticos e metodológicos que envolvam os seus participantes. Do contrário, aquilo que seria o novo pautado na diversidade será apenas uma prática tradicional moldada em outros contextos. Portanto, “o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem “(BACICHI, 2015, p.74-75).

Assim na proposta híbrida, é válido ressaltar, que não consiste em deixar de lado o modelo de ensino já consolidado. A proposta então é integrar as duas concepções catalisando os pontos positivos em que ambas se apresentam. Desta maneira, “Híbrido também é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede “(MORAN, 2015, p.2).

Neste sentido, Lima e Moura (2015) também vão dizer que a mistura das duas práticas, isto é, a tradicional e a Híbrida, é aproveitar o que há de melhor em cada uma delas, ou seja:

A última concepção, focada na construção do conhecimento e na personalização, assemelha-se aos ideais do ensino híbrido. Trata-se de uma forma de ensinar que mistura as melhores práticas da sala de aula tradicional com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas. O ouro sozinho é um metal muito fraco, quebradiço; porém, quando misturado a outros metais, gera um novo composto (em inglês, esse material recebe o nome de “blend”), muito mais resistente do que os componentes primários.

Da mesma forma, o ensino híbrido tem como objetivo construir uma prática pedagógica inovadora e que potencialize o aprendizado dos alunos por meio de tecnologias digitais. A presença de tecnologias adaptativas não diminui a importância do professor nas escolas, apenas modifica seu papel. (p.129).

Por outro lado, a ideia apresentada pelos autores é que ambas as práticas devem funcionar como complementações uma à outra. Ao passo, que a proposta Híbrida é um paliativo fundamental na construção de uma prática pedagógica renovadora, contribuindo na aprendizagem dos indivíduos por meio da mediação tecnológica. Deste modo, a função do docente se torna ainda mais relevante e não apagada com a tecnologia, concepção está por muito tempo defendido.

Por este aspecto o educador tem por tarefa ensinar ao alunado as diferentes maneiras de elaboração do conhecimento, pois “o uso de tecnologias serve como combustível bastante diversificado de ferramentas que podem estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e cabe ao professor ensinar ao aluno como utilizá-las de forma crítica e produtiva” (LIMA E MOURA, 2015, p.129). Logo, a introdução da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem, como sugere a autora, não deve ser introduzida apenas como mais um recurso, no entanto, deve estar aliada uma metodologia que busque utilizá-la de maneira crítica e fecunda.

O ensino Híbrido é uma proposta em voga já algum tempo, consequência, segundo Gomes (2021), da necessidade de muitos brasileiros em aliar à rotina de trabalho a de estudos em uma modalidade que não fosse tão próxima da tradicional, além de entender que todos tem direito a um ensino de qualidade. O intuito então era democratizar afim de que todos pudessem ter acesso aos estudos.

Todavia, Moran (2015) já anunciava que a implantação o ensino Híbrido não seria uma tarefa fácil, tanto é que afirma:

Se as mudanças da educação dependessem somente de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e tecnologias híbridas, seria mais fácil conseguir realizá-las. Porém, essas alterações dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. A dificuldade de uma parte dos gestores e educadores em saber conviver e trabalhar juntos dificulta muito que os avanços necessários no ensino híbrido sejam implementados rapidamente. Precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos. (p.62)

Em vista das ideias expostas, entende-se que a promoção da modalidade não está pautada em currículos flexíveis, metodologias diferenciadas e tecnologias, o fato é que existe todo um aparato sistêmico que impede que propostas com estas avancem e se concretizem no âmbito da educação brasileira.

No entanto, a proposta híbrida só ganhou notoriedade com a necessidade do retorno às aulas presenciais, após quase dois anos do fechamento das escolas. Assim sendo, depois de alguns meses de discussões e também com o avanço da faixa etária de vacinação, as escolas baianas, e sobretudo, as estaduais, retomam as suas atividades na modalidade híbrida no segundo semestre de 2021 entre o medo, uma vez que as escolas eram espaço propício à disseminação do vírus, e a expectativa de uma retomada gradual. Em relação a isso a professora Jucelândia afirma que:

Foi uma adaptação, e a gente já ficou mais feliz. Já estava vendo esse aluno que só era em quinze em quinze dias. Teve toda a adaptação, dar aula de máscara, o medo era assim constante. Eu tive crise, insônias porque eu ficava com medo, mas graças a Deus, eu não peguei covid, pelo menos assim, eu tive alguns sintomas, fiz alguns exames que deram negativo, apesar de eu suspeitar que já tive e não tive sequelas, graças a Deus. (JUCELÂNDIA, 25/03/2022)

Por este conseguinte, compreende-se que o retorno das aulas presenciais não foi algo instantâneo, ou seja, não se deu de maneira muito rápida, uma vez, que ainda era grande o medo de contaminação pelo vírus, pois o Brasil estava vivenciando uma segunda onda de contaminação, principalmente, após o período de festas juninas e as escolas constituíam um dos principais preponderantes à disseminação da doença. Deste modo, os protocolos de retorno às aulas presenciais, sobretudo, o do estado da Bahia, aponta que as escolas deverão passar por todo um processo de adaptação, uso de máscara, distanciamento, álcool em gel, cartazes com medidas preventivas, usos de termômetro para medir a temperatura dos discentes ao adentrar o espaço escolar (BAHIA, 2021), entre outras medidas protetivas. Para tanto, na sua prática o protocolo encontra uma série de entraves na sua efetivação, pois, como ressalta Dias et al (2020), é uma tarefa muito complexa se considerar as estruturas das escolas brasileiras.

Por outro lado, a proposta híbrida exigiu dos docentes um outro planejamento, até porque, como a turma estava dividida e o contato com o professor no presencial acontecia a

cada quinze dias, sem contar que a turma que não ia ao presencial ficava no online, era preciso estratégias diferentes. Da mesma maneira, a professora Jucelândia ainda ressalta:

Então dividia essa turma, o trabalho era dobrado. Eu tinha que repetir o assunto toda a semana, então era muito cansativo por conta disso. A disparidade de aprendizagem era muito grande aquele aluno que me acompanhou nas aulas online mesmo ele dizendo que não acompanhava todos os dias, não participando tão frequentemente da minha aula, mas ele estava ali, talvez entrasse até por osmose, me ouvindo, a gente sempre deixava os vídeos. Então aquele aluno estava em um outro nível de conhecimento, em relação aquele aluno que fazia atividade impressa, logo, a gente tinha que adaptar isso em sala de aula. A falta de aluno era muito constante. A gente teve problema com transporte, se por acaso um aluno dentro daquele ônibus pegasse covid os outros tinha que ficar em casa, se alguém da sala tivesse com sintomas não podia ir, então assim faltavam muito. Estava todo mundo muito cansado, essa questão do ano continuum, foi cansativo três unidades. Então assim quando retornou o cansaço era tão grande que as vezes a gente fazia o que dava, não era mais dar o 100%, fora que a aula se resumia a exposição oral e atividades. Não dava para fazer um trabalho em dupla porque não podia aglomerar, não dava para fazer um seminário porque não podia expor os alunos, então assim, a gente tentava. O seminário que eu passei cada um gravava um pedacinho editava e agente apresentava esses seminários, mas não é a mesma coisa de agente está vendo esse aluno não é(JUCELÂNDIA, 25/03/2022).

Diante do exposto, percebe-se que o retorno ao presencial os desafios ainda eram maiores, uma vez que nem todos os alunos estavam no mesmo nível de aprendizagem e o risco de contágio ainda era grande e em caso de suspeita ou teste positivo o aluno era isolado e com isso os demais também. Além disso, algumas metodologias ainda não podiam ser utilizadas e com isso a necessidade de readaptá-las. Assim sendo, pode-se afirmar que, afim de amenizar os efeitos gerados pelo ensino remoto, o ensino híbrido é mais uma possibilidade dos docentes “rever as práticas pedagógicas para que os discentes se adaptem as mudanças ocorridas e assim amenizar as situações que interfere na aprendizagem durante todo o período híbrido.” (VIANA ET AL, 2021, p.5)

Em suma, compreende-se por meio dos fatos apresentados que a proposta Híbrida no contexto de pandemia foi colocada como uma alternativa ao retorno das aulas presenciais ao mesmo tempo que permitia a sensação da volta ao “normal” propiciou ao ensino novos desafios. Isto reflete na ideia da disparidade de aprendizagem entre os alunos, bem como, a necessidade da busca por novos métodos para comportar modalidade. Neste sentido, apesar de não ser uma proposta recente, a implantação do ensino híbrido aqui no Brasil ainda está longe de ser uma realidade cuja a pandemia deixou claro que as estruturas das escolas não são suficientes para comportar tal evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca das perspectivas metodológicas durante o período de pandemia da covid-19, realizado no Colégio estadual Ruy José de Almeida, no município de Laje- Bahia, não se encerra aqui, pelo contrário, talvez abra possibilidades a novas pesquisas que tematizem a respeito do ensino de história na contemporaneidade.

Portanto, diante do exposto, é possível concluir que o ensino de história desde a sua implantação no Brasil, sobretudo, se considerarmos seu início no período Imperial até os dias de hoje, passou por diversas transformações em sua configuração que vai desde a ideia de um ensino elitista e patriótico, pautado na memorização de datas e grandes heróis a uma percepção em que o indivíduo deve ser o próprio protagonista dos processos ensino-aprendizagem. Além disso, percebeu-se também que muitos documentos normativos educacionais publicados até então, transmitem a ideia de uma educação homogênea para as diversas regiões do Brasil.

Por outro lado, notou-se que diante das transformações sociais, e, sobretudo, a pandemia da covid-19, demonstrou que o modelo de ensino, estruturado até então, o qual já apresentava claros sinais de esgotamento, precisava ser modificado. Neste sentido, os professores com a carga horária de trabalho duplicada na mistura vida pessoal com a profissional diante do fechamento das escolas, tiveram que buscar novas estratégias metodológicas ou adaptar as já utilizadas em para comportar as aulas nos ambientes virtuais. Assim, neste período percebe-se a piora das condições de trabalho do professor e o despreparo para lidar com as ferramentas tecnológicas, onde se torna necessário o investimento de cursos de capacitação para estes profissionais atuarem no formato remoto de ensino.

Notou-se ainda, que o período pandêmico evidenciou as desigualdades educacionais já existentes. Assim, no caso do Colégio Estadual Ruy José de Almeida, como mencionado pelos docentes entrevistados, que ressaltaram dentre as dificuldades enfrentadas nesse contexto, era que muitos alunos não tinham acesso à internet para acompanhar as aulas, logo era preciso enviar atividades impressas para os alunos. Do mesmo modo, para os alunos que possuíam acesso, como demonstraram os gráficos, relatou-se dificuldades na compreensão dos conteúdos, sobretudo, no que tange a disciplina história, e por fim a evasão escolar, pois, muitos ingressaram no mercado de trabalho. Do mesmo modo, sobre as metodologias percebemos diante da fala dos docentes uma perspectiva quanto ao uso de novas concepções,

o júri simulado por exemplo, como citado pela professora Jucelância desperta bastante interesse e por sua consequência uma maior participação da turma quanto a aula.

Neste contexto, analisou-se a modalidade de ensino híbrido, uma proposta já discutida em outro momento no Brasil, mas que só na pandemia ganhou notoriedade como possibilidade de retomada gradual das aulas presenciais. Logo, diante dos dados, ficou claro que a modalidade apenas agravou as dificuldades, uma vez que o formato semi-presencial foi a única alternativa para evitar a contaminação pelo vírus, já que, nem todos os alunos iam para a escola no mesmo dia, tendo em vista que o professor tinha que se desdobrar para preparar atividades para aqueles que iam para o presencial e os que ficavam em casa.

Em síntese, a pesquisa, ainda permitiu perceber que na atualidade já existe uma perspectiva de que é preciso renovar no ensino de história, logo na escola estudada percebe-se que alguns professores já compraram esta idéia, a exemplo da prática do júri simulado, a qual desperta bastante interesse e envolvimento e tem apresentado resultados positivos por parte dos alunos. Nota-se também que durante a pandemia estas metodologias foram repensadas e criadas novas estratégias de ensino, pautada, principalmente no uso da tecnologia. Contudo, é válido ressaltar que atitudes metodológicas como esta são bem significativas quando se pretende a mudança nas práticas do ensino de história, porém o caminho é longo e ainda há muito que se fazer. Assim, em primeiro lugar, tornar o discurso de uma prática renovada de ensino uma realidade, ampliar investimentos na formação de professores, sobretudo, para lidar em períodos emergenciais, e por fim, criar documentos normativos que de fato contemplem a diversidade cultural presente no país. Para além disso, este trabalho é quem sabe, uma possibilidade de ampliação do debate em torno do Ensino de história e de sua inovação dentro das universidades.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O projeto de pesquisa. IN **Manual de história oral**. 3ªED.(2005) .

ALBERTI, Verena. O lugar da História oral: o fascínio do vivido e as possibilidades da pesquisa. In **Ouvir contar: textos em história oral** / Verena Alberti. — Rio de Janeiro: Editora FGV, ed. 1, p.11-14, 2004.

ARRUDA, EucídioPimenta.Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação a distância**. Minas Gerais v. 7, n. 1, p. 257-275. Maio de 2020.

AUXILIADORA, Maria. História do Ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.**Revista História da Educação – RHE**. Porto alegre, V.16, N -37, Maio/ago. 2012, p. 73-91. Disponível em:Dialnet-HistoriaDoEnsinoDeHistoriaNoBrasil-4891614%20(1).pdf.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional**. Rio Grande do Norte,n. 14 (jan. – jun. 2013), jun./2013.

BARROS, Carlos Henrique Farias. **Ensino de história, memória e história local**. – Casa Caiada – Olinda, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1247>.

BARRETO, Maria Olinda, SOUSA, Kaique Alves. **O ensino de história: desafios e possibilidades - o ensino de história na integração com as mídias e tecnologias**. Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG / Iporá – Goiás / Agosto/2013. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/simposionacionaldehistoria/article/view/2211>.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação, professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real. Curitiba: Prottexto, 1997.

BARBOSA, Vera Lúcia Guedes. **O júri simulado na aprendizagem histórica**. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Disponível em: . Perspectiva Web 2020.abeh.org.br.

BACICH, L., NETO, A.T., TREVISANI, A.M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, p.67-93, 2015. e-PUB.

BULGRAEN, Vanessa.C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** © Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010ISSN18079539.Disponivelemhttp://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstec_h/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf.

BURKER, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidencia histórica.**/Peter Burke; Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. – 1.ed – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/>.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CEREZER, Cleon. Ser professor/educador na atualidade. In: **Autoridade e Mal-estar do Educador.** CleonCerezer, José Outeiral. – São Paulo :Zagodoni, 2011. Disponivelem:<http://www.cleoncerezer.com/resources/Autoridade%20do%20Educador->

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>.

CORADINI, Fábio dos Santos. **As urgências, insurgências e emergências da educação a distância, do ensino remoto à educação online: a disrupção entre a presencialidade e virtualidade.** Conciência, Alunso (des) conectados Professores emconexão,2020.Disponivlem:<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17614/1125613616>.

CUNHA, I.G. SANTOS, C.S. **A formação de futuros professores: os desafios da docência e o ensino de história.** ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE O cenário econômico nacional e os desafios profissionais – 29/08/16 a 03/09/2016.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Marisa. V.; WORTMANN, Maria L. e BONIN, Iara. T. **Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo – uma revisão.** Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 11/09/2021.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ.Soc., Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128, out.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 11/09/2021.

DAYRELL, Juarez. A escola como um espaço socio-cultural. In **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2 ed, p. 137-160, 2001.

DIAS, Gustavo Nogueira. VOGADO, Gilberto.E.R. BARRETO, Wagener. D.L. JUNIOR, Whashington, L.S. BARBOSA, Edilene, S. RODRIGUES, Alesandra.E. **Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará-Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid-19(Sars-Cov-2).** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n.6,p.37906-37924jun.2022.

Educação emancipatória: entre experiências pedagógicas, 2021 diversidade e transgressões [Recurso eletrônico] / Izanete Marques Souza, Vera Lúcia Fernandes de Brito, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (orgs.). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

Ensinar história / Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009.4 - 270 X.n.2020.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico] / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. MARQUES, Edicarla D. Santos. **Ensino de História e a Reforma do Ensino Médio. IN: ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: Dilemas e Perspectivas.** Editora UFRB, Cruz das Almas/Bahia – 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Ensino de História**. A história da Disciplina história nas últimas décadas do século XX. Rio de Janeiro: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FLORES, Maria Asunção. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252014.pdf>.

GOMES, Rovânia Barbosa. **Relevância da Educação a Distância (ead) e o Ensino Híbrido na Atualidade**. Educação In Loco, v.02, n. 02, jan.-jun. 2021.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro. MINODA, Dalva de Souza. FONSECA, Renata Gondoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na Educação: Reflexos na vida das famílias. Teoria e Prática da Educação. V.23, n.3, p.150-170. Setembro/Dezembro de 2020. Doi:<https://doi.org/10.4025/tpe.v23.3.53672>

HONORATO, H.G., MARCELINO, A.C.K.B. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, janeiro-junho 2020.

JOYE, CR, et al. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. Research, Society and Development, 9(7): 1- 29, e521974299, 2020

KOTLINSKI, Jaqueline. DÉMETRIO, Amanda Lamara. CURZ, Gabriel Gomes. **BANDIDO OU HERÓI: desconstruindo conceitos através de um júri simulado**. 2018 – Disponível em: dspace.unila.edu.br.

LANDINI, Sônia Regina. **Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, jul./dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. In. **Organização e gestão da escola**. Editora Alternativa. 1ª edição: 2001 5ª edição: 2004.

LIMA, M.L.C. **Fundamentalismo: Escritura e Teologia entre fé e razão**. Revista do Dpto. de Teologia da PUC-Rio / Brasil, 2011. LIMA, L. H.F, MOURA, F.R. O professor no Ensino

Híbrido. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre:Penso.

MANFREDI, Sílvia Maria. **METODOLOGIA DO ENSINO - diferentes concepções**. VEIGA,I.P.A. et al. Didática: O ensino e suas relações.Papirus: Campinas. 13 ed. 1996.Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>.

MASS, Paulo Olmoro. SILVA, Pedro Almeida. **O ensino de história para o desenvolvimento do pensamento autocrítico**. Opinião Filosófica, V. 12, 2021. Disponível em:https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/68342768/O_ensino_de_historia_para_o_desenvolvimento_do_pensamento-with-cover-page-v2.

MARQUES, Runualdo.**O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19**. ano III, vol. 6, n. 16, Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br>.

MEDEIROS, Elizabeth Weber de. “Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada”. Revista VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007. ISSN 010.

MORGADO, Lina. **O PAPEL DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE ENSINO ONLINE: Problemas e virtualidades**.in Discursos, III Série, nº especial, pp.125-138, 2001.Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt>.

MOREIRA, Maurício Dieckmann. **Percepções dos alunos do ensino fundamental acerca do ensino remoto emergencial nas aulas de matemática**. Porto Alegre 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/236526>.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito chave para a Educação hoje.**Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, p.40-65, 2015. e-PUB.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História e memória: combates pela história**. História Oral, v. 10, n. 1, p. 27-42, jan.-jun. 2007.

MOURA, Mary Jones F. **O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica.** ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

NASCIMENTO, F.L.S.C, OLIVEIRA. R.A.T, BRANDT, A.G.**Didática e Prática de Ensino: relação multidimensional na construção dos saberes docentes no cotidiano escolar.** EdUECE- Livro 1, 2020- 2021.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In. **O passado eo presente dos professores.** Porto Editora, 2 ed. 1995.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Com colaboração de Yara Alvim, Salvador-Bahia, SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, S.S., SILVA, O.S.F., SILVA, M.J.O. **Educar na incerteza e na urgência:** implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. Interfaces Científicas: Aracaju, v.10 • N.1 • p. 25 - 40 • Número Temático – 2020.

PALUDO, Elias Festa. **Os desafios da docência em tempos de pandemia.** Em Tese, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1806-5023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>.

PEREIRA, N.M. SEFFNER, F. **O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Porto Alegre, V.15, n 28, p 123- 128, dez.2008.

REVISTA UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. **Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente.** N.67 Janeiro 2021.

RIBEIRO, Willian de Goes. Currículo e Bncc: Possibilidades, para quem? IN: **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 44-53, jan./jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus,** Santarém/PA, Vol. 10,p. 01-25,e02006,2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: **Aliégenas na sala de aula**/ Tomaz Tadeu da Silva (org), - Petrópolis, RJ: Vozes, 3 ed. , p.159-177 – 2001.

SAMPAIO, Gabriela T.C. OLIVEIRA, Romualdo P. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil**.RBPAE - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015. Disponível em: www.seer.ufrgs.br.

SCHMIDT, Maria.A.M.S. História do ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE** Porto Alegre v. 16 n, p. 73-91. 37 maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br>> Acesso em: 06 jan.2020.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do Espaço Escolar por meio do modelo de Ensino Híbrido.In: **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na Educação**. Organizado: Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

SENRA, V.B.C, SILVA, M.S. A educação frente à pandemia de COVID-19: atual conjuntura, limites eConsequências. Braz. J. ofDevelop., Curitiba, v. 6, n.12, p.101771-101785 dec. 2020.

SILVA, Marco Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História Hoje**: errâncias, conquistas e perdas.**Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Diferença e Identidade: o currículo Multiculturalista. IN: **DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica,2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**.

SENRA, V.B.C, SILVA, M.S. **A educação frente à pandemia de COVID-19: atual conjuntura, limites eConsequências**.Braz. J. ofDevelop., Curitiba, v. 6, n.12, p.101771-101785 dec. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu org.)**Alienígenas na sala de aula** / 9. ed. - Petrópolis.RJ] : Vozes, 2011 - (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Isa Monteiro. **O professor como mediador** . Cadernos de Pedagogia Social 1 (2007) 117-123.

TEXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Educação científica e movimento c.t.s. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil**. DCB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Recebido em 29.08.2002 Aceito em 24.08.2003.

-THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 19. Set/dez, 2008, pp. 545-554. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>

TRIVINOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A. — 1987, n.1, p. 116-170.

VIANA, Aline Costa. SANTOS, Cleiton R. CARVALHO, Juliana Barros. ORLANDA, Maria L.J.M. SILVA, Janaina Costa. **Covid-19 e o retorno das aulas presenciais: perspectivas de professores de ciências da natureza da escola estadual santa Genoveva no município de augustinópolis-to**. VIII ENALIC (Encontro Nacional de Licenciaturas), VII Seminário do PIBID, II Seminário de Residência Pedagógica. Edição Digital, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_EV163_MD4_SA101_ID651_22102021220011.pdf.

ZITZKE, Viviane Aquino. PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**. v.17.n.2.2020.p.407-416.

ZURAWSKI, Rafaela Luana. BOER, Noemi. SCHEID, Neusa Maria John. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2020. Recebido em: 06.08.2020. Aprovado em: 10.10.2020.

APÊNDICES

ENTREVISTA

1. Qual a sua formação?
2. O que lhe motivou a ser professor? Sempre atuou como professor de história?
3. Qual o seu tempo de docência?
4. Qual a sua percepção sobre o Ensino de História na contemporaneidade?
5. Você acha importante o uso de novas metodologias para o ensino-aprendizagem, sobretudo, frente as transformações sociais dos últimos anos, tecnologia, globalização e a proporia covid 19?
6. Como você definiria metodologias de ensino e aprendizagem?
7. Quais as metodologias que você utilizava antes da pandemia do covid-19?
8. Os alunos sempre tiveram uma boa adesão a essas metodologias?
9. E com o fechamento das escolas, quais as consequências e os maiores desafios para garantir o processo de ensino e aprendizagem?
10. Quais as estratégias de ensino você utilizou para garantir esse processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia do covid-19?
11. Como você avalia os cadernos de orientação para o ensino remoto disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado da Bahia? Os alunos tinham acesso? Os conteúdos de História como erm trabalhados?
12. Sabemos que no início de 2021 às escolas adotaram o ensino online por meio de plataformas virtuais. Quais plataformas utilizadas pela escola? Nesse sentido quais os maiores desafios e aprendizados? Os alunos participavam ou até mesmo conseguiam acompanhar as aulas?
13. O perfil desses alunos, zona rural ou urbana, possuíam os equipamentos necessários para acompanhar as aulas?
14. Como você avalia a vida profissional durante essa modalidade de ensino?
15. Já no final de 2021, as escolas retornaram na modalidade Híbrida. Como você avalia essa nova modalidade de ensino? Qual a organização da escola e dos docentes?

QUESTIONÁRIO

- 1- Durante as aulas remotas você tinha acesso a internet em casa?
 - Sim, fixa.
 - Sim, dados móveis.
 - Não possuía.

- 2- Esta internet lhe possibilitava acompanhar as aulas?
 - Sim.
 - Não.

- 3- Qual o tipo de dispositivo utilizado para acompanhar as aulas?
 - Celular
 - Tablet
 - Computador/Notebook
 - Nenhum.

- 4- Este aparelho era:
 - De uso individual do aluno
 - De uso compartilhado com outros membros família
 - Não possuía o aparelho.

- 5- Qual a maior dificuldade que você encontrou em estudar a distância?
 - Desconcentrava muito facilmente
 - Ler pela tela do celular
 - Dificuldade de manusear os aparelhos tecnológicos
 - Não possuía o aparelho
 - Não tinha internet de qualidade
 - Não tinha acesso a internet.

6- Em relação as atividades propostas pelo professor você sentia dificuldade na resolução?

- Sim
- Não

7- Na disciplina história você teve dificuldade na modalidade remota emergencial? Quais?

8- Você prefere aulas presenciais ou remotas?

- Presenciais
- Remotas

9- Como você avalia o Ensino remoto Emergencial?

- Bom
- Ótimo
- Regular
- Ruim

