



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

TAINARA ELIS SERRA PAZ

PANDEMIA E ENSINO DE HISTÓRIA: uma experiência de ensino remoto emergencial a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em São Luís-MA (2021-2022)

São Luís
2024

TAINARA ELIS SERRA PAZ

PANDEMIA E ENSINO DE HISTÓRIA: uma experiência de ensino remoto emergencial a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em São Luís-MA (2021-2022)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão para grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

São Luís
2024

Paz, Tainara Elis Serra.

Pandemia e ensino de História: uma experiência de ensino remoto emergencial a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em São Luís-MA (2021-2022). / Tainara Elis Serra Paz. – São Luís, 2024.

f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

1. Recursos Digitais. 2. História. 3. Reino de Kush. 4. PIBID. 5. Ensino Remoto Emergencial. I. Título.

CDU 37:025.177

TAINARA ELIS SERRA PAZ

PANDEMIA E ENSINO DE HISTÓRIA: uma experiência de ensino remoto emergencial a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em São Luís-MA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão
para grau de Licenciatura em História.

Aprovado em: 29/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Prof^a. Dr^a. Bianca Trindade Messias

Dedico este trabalho, a Deus, Nossa senhora, minha família, namorado e todos aqueles que me ajudaram e apoiaram durante estes cinco anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de está concluindo esta está etapa importante para minha vida acadêmica, a Nossa Senhora de Nazaré, por ter me protegido e guiado nos caminhos de Deus até este momento de grande vitória.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, namorado, avós, tios e primos que foram minha base para seguir ao longo desses 5 anos de estudos e esforços. Também aos meus amigos de vida e de faculdade que torcem pelas minhas conquistas.

A Universidade Estadual do Maranhão e a todo o corpo docente do curso de História que foram responsáveis pelo meu aprendizado, mesmo em um momento crítico para o mundo, mas que foram essenciais para o meu progresso pessoal e profissional.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste trabalho e dessa etapa da minha vida. Em especial a toda equipe de funcionários e estagiários do Museu Histórico e Artístico do Maranhão pela oportunidade de pôr em prática meus conhecimentos profissionais.

A minha sogra Giselia Maria Guedes Lima, que me ajudou na construção e correção deste trabalho. E a minha orientadora Raissa Cirino, sem ela não teria chegado até aqui com a certeza de um trabalho bem-feito e pronto para se transformar em produções maiores.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho busca analisar a minha experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2021 e 2022, dentro de um contexto excepcional de isolamento causado pela pandemia de covid-19 neste período. Para entender os desdobramentos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) trouxe para as escolas municipais de São Luis (MA), busquei discutir as regulamentações educacionais, com foco em como elas se referenciam sobre os recursos tecnológicos e como ele pode se aplicar ao ensino de História. Analisei também as práticas de ensino e aprendizagem da escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho enquanto observadora das aulas e durante a aplicação do projeto sobre o reino de Kush, problematizando o ERE e seus limitantes recursos tecnológicos. Para alcançar tais objetivos, busquei referenciais teóricos que conversassem com o tema, entre eles estão BNNC, LDB, pesquisas sobre as dificuldades de acesso de jovens a internet e celular e artigos científicos sobre isolamento social, educação por meio de recursos digitais, ensino de História e pandemia. Apesar de ter participado do programa em um momento difícil para todo o mundo, o PIBID foi a porta de entrada para uma experiência incrível e provocadora para que eu me entendesse enquanto futura profissional da área da educação.

Palavras-chave: Recursos Digitais; História; Reino de Kush; PIBID; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This study aims to analyze my experience as a scholar for the Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) [Institutional Teaching Initiation Programme], between 2021 and 2022, within an exceptional context of isolation caused by the covid-19 pandemic during this period. In order to understand the developments that Ensino Remoto Emergencial (ERE) [Emergency Remote Teaching] has brought to local schools in São Luis (MA), I aimed to discuss educational regulations, focusing on how they refer to technological resources and how it can apply to History teaching. I also analyzed the teaching and learning practices of the UEB Dr^a Maria Alice Coutinho school as a class observer and during the application of the project on the kingdom of Kush, questioning the ERE and its limiting technological resources. In order to achieve these objectives, I looked after to find theoretical references that would relate to the topic, including the BNNC, the LDB, and researches on the difficulties young people have in accessing the internet and mobile phones, as well as scientific articles on social isolation, education through digital resources, history teaching and the pandemic. Based on these guidelines, we can see that municipal education in the capital of Maranhão has been greatly damaged by the abrupt and unprepared way that remote teaching was implemented, despite being a resource established within the educational laws, but without any reference for its implementation, which was challenging and interesting to observe as a scholarship holder. Despite having taken part in the programme at a difficult time for the whole world, PIBID was the gateway to an incredible and thought-provoking experience for me to understand myself as a professional in the field of education.

Keyword: Digital Resources; History; Kingdom of Kush; PIBID; Emergency Remote Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Bolsas concedidas pelo PIBID entre 2014 e 2020	33
Imagem 1- O Egito antigo e o Reino de Kush	42
Imagem 2 - Figurinhas utilizadas durante as aulas	45
Imagem 3 e 4 - Atividade sobre as Pandemias que já ocorreram.....	46
Imagem 5 e 6 - Atividade socioemocional	46
Imagem 7 - Box sobre os cereais	58
Imagem 8 - Atividade de fixação sobre o reino de Kush	59
Imagem 9 e 10 - Associação entre Kush, Egito e o poderio militar	62
Imagem 11 - As <i>Candaces</i>	62
Imagem 12 - Aula sobre as <i>Candaces</i>	63
Imagem 13 - Referência ao Deus leão	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE: BNCC e LDB, ensino de História e uso de recursos digitais no período da Covid-19	15
2.1	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017)	15
2.2	Recursos digitais e ensino de história	22
2.3	Pandemia de covid-19 e seus impactos na educação brasileira e ludovicense	25
3	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: suas aplicabilidades e inserção de alunos como bolsistas na Escola Municipal UEB Dr^a Maria Alice Coutinho	30
3.1	Histórico sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e sua importância na formação profissional de jovens estudantes	30
3.2	O PIBID na Universidade Estadual do Maranhão e suas aplicações: o início da experiência em campo	35
3.3	Metodologias e práticas de ensino em História na UEB Dr^a Maria Alice Coutinho durante o Ensino Remoto Emergencial	41
4	DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O ERE.....	48
4.1	O reino de Kush: entre fatos históricos e a história ensinada.....	48
4.2	Aplicação do projeto sobre o reino de Kush	54
4.3	Ensino sobre Kush: reflexões acerca dos materiais didáticos.....	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 ocasionou a necessidade imperativa por parte dos governos de restringir ao máximo o fluxo de pessoas. Entre as medidas tomadas, vimos o fechamento do comércio não essencial em horas específicas do dia e em casos mais extremos o *lockdown*, o uso obrigatório de máscaras, o distanciamento social e o fechamento de universidades e escolas.

Os ambientes de ensino foram considerados um dos espaços com maior propagação do vírus, como afirma Euclídio Pimentel Arruda (2020), pois sua diversidade em relação às faixas etárias, colocaram no mesmo espaço aqueles que tinham uma alta probabilidade de transmissão e com baixas chances de desenvolvimento de sintomas graves, ao lado de pessoas com idades avançadas que tinham uma alta chance de apresentar a forma mais grave da doença.

Diante desta problemática, o governo federal, sendo acompanhado pelos governos estaduais e municipais brasileiros, em alinhamento com o Ministério da Educação, decidiram a partir do alto número de casos confirmados e suspeitos e dos argumentos e pressão da classe educadora, assinar a Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que retira a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas mínimas de aula por ano no ensino básico, como estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB).

Como forma de reorganizar o calendário acadêmico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parcialmente, junto ao MEC, o parecer nº 5/2020 que reorganiza as atividades escolares e propõem a utilização de atividades não presenciais para cumprimento das horas mínimas, além da utilização de recursos tecnológicos, como sugere a LDB em casos excepcionais de emergência sanitária.

A pandemia de covid-19 inaugurou, assim, uma nova forma de ensino, com a utilização do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que foi a forma a qual os órgãos de educação acharam para que o ensino de crianças e adolescentes não ficasse parado durante tanto tempo. A utilização dessa nova modalidade variou de acordo com cada localidade.

Diante deste quadro, atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre julho de 2020 a março de 2022, no qual pude conferir de perto como o ensino de História foi aplicado para jovens entre 11 e 12 anos de idade na UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, localizado em São Luís, no bairro Turu.

Ao observar as dificuldades do Ensino Remoto Emergencial (ERE), agora na posição de professora, pude constatar a falta de preparo dos docentes para a transição abrupta

para o uso exclusivo de recursos digitais nas aulas. Os materiais tinham que ser adaptados de acordo com a necessidade dos alunos, no qual a maioria não tinha acesso regular a internet, nem a um aparelho celular.

O uso do aplicativo de conversa *WhatsApp*, como recurso de mediação das aulas era outra problemática, devido ao espaço delimitado para a passagem de conteúdo e até mesmo para o contato mais próximo com os alunos. A ausência física tanto de professores, como de alunos, desencadeava a necessidade de utilização de recursos visuais, de áudio e vídeo para chamar a atenção dos alunos, que se dispersavam com facilidade.

Por isto, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o ensino de História e o uso de tecnologias para as aulas na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia de covid-19, na escola municipal UEB Dr^a Maria Alice Coutinho (2021-2022), a partir da experiência do PIBID. Como forma de alcançar essa meta principal, o assunto foi desenvolvido em três capítulos, sendo cada um com 3 seções, para compreensão das particularidades de temas como: legislações educacionais vigentes; organização e implementação do ERE em São Luís (MA); ensino de história durante a pandemia e o uso dos recursos digitais; a história do PIBID; o PIBID na Universidade Estadual do Maranhão e como conheci o programa; metodologias e práticas para o ensino de História, na escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho; o reino de Kush; aplicação do projeto; reflexões sobre os materiais didáticos utilizados durante o projeto.

O capítulo inicial aborda na primeira seção, entender e discutir como os documentos que regulamentam a educação no Brasil como LDB e BNNC se alinham as questões sobre ensino, a partir de recursos digitais, antes do período pandêmico. Isto nos direciona ao segundo tópico, fazendo a relação do uso desses meios tecnológicos com o ensino de História e como eles podem ser utilizados em sala de aula. Em seguida se faz uma análise sobre as mudanças necessárias nessas regulamentações, para se adequarem ao momento de isolamento que se vivia entre 2020 – 2022.

No segundo capítulo, na primeira seção busco fazer uma linha temporal do PIBID nas instituições de ensino superior e a forma como se mostra um importante meio de aproximação dos estudantes de licenciatura com a parte prática do trabalho. O que leva para o próximo ponto que fala sobre como a UEMA se coloca como uma das IES participante e os projetos desenvolvidos pelo curso de História, entre os anos de 2014 – 2022. A próxima seção, explico um pouco sobre a minha experiência enquanto bolsista do programa e faço uma análise sobre as práticas de ensino da professora Lucy Mary durante as aulas de História.

No terceiro capítulo, logo no início, abordo um pouco sobre a história do Império de Kush, sobre o qual ministrei aula aos alunos da escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, o que é o principal ponto de análise do trabalho, e conseqüentemente o tema da segunda seção, onde detalho essa experiência. No último tópico, faço algumas reflexões acerca dos materiais didáticos utilizados durante a aula para repassar o conteúdo.

A pandemia de covid-19 que assolou o mundo entre 2020-2022 deixou claro que o Brasil não estava preparado para lidar com mudanças tão radicais na área educacional. A adaptação para o Ensino Remoto Emergencial durou quase todo o ano de 2020, e segundo Saviani (2021) foi feita de forma aleatória, sem uma capacitação adequada aos professores e sem levar em consideração o acesso dos alunos à internet.

A partir dessas observações, o presente trabalho se torna interessante na medida em que o ERE, a pandemia, o uso do *WhatsApp* como ferramenta de estudos se tornam um objeto de pesquisa ainda pouco explorados, devido à contemporaneidade dos fatos. Referências sobre estes temas se tornam ainda mais escassos quando nos reportamos ao Estado do Maranhão e ao município de São Luís. Entender o impacto do ERE em nível local e suas implicações para o ensino de história a partir das legislações, como a BNCC (2017) e a LDB (1996), são aspectos ainda a serem explorados.

Além das dificuldades dos anos de pandemia, temos também a valorização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se torna de suma importância para os alunos licenciandos, pela possibilidade de aproximação entre teoria e prática, além de ofertar um verdadeiro despertar para esses jovens sobre a docência, principalmente se tratando de um contexto tão adverso que se sucedeu dentro desses anos caóticos.

Para a produção de uma pesquisa é necessário a utilização de alguns métodos para a compreensão do que fazer e de qual forma fazer. A primeira parte consiste em uma pesquisa bibliográfica, abarcando documentos legais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular e a lei n° 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Também analisei artigos e pesquisas sobre a pandemia de covid-19, o PIBID e a educação em tempos de isolamento social e o uso de recursos digitais em sala de aula.

Outro instrumento da pesquisa, foi a análise dos recursos didáticos utilizados e observados ao longo da minha experiência enquanto bolsista. Podemos destacar o uso das figurinhas ou *stickers*, comuns no *WhatsApp*, as atividades, o livro didático, as imagens,

vídeos e áudios utilizados para o enriquecimento do conteúdo e torná-lo mais dinâmico e menos enfadonho, devido a realidade que se vivia.

A pesquisa é de caráter quali-quantitativo, a partir de um estudo de caso sobre a minha vivência, aplicando o projeto para alunos entre 11 e 12 anos de idade, que frequentavam o sexto ano do ensino fundamental. Busco organizar um panorama mais detalhado sobre a experiência desses jovens e professores sobre o ERE, pois segundo Pereira (2018), parafraseando Yin (2015), a utilização desses dois métodos não é excludente, muito pelo contrário, elas se complementam, na medida em que tornam a compreensão sobre o fato, mais detalhada.

2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE: BNCC e LDB, ensino de História e uso de recursos digitais no período da Covid-19

O capítulo tem como objetivo fazer uma análise sobre a forma que as leis educacionais brasileiras se referem aos recursos digitais para uso em metodologias de ensino-aprendizagem, diante da realidade contemporânea. Compreender este contexto, se faz necessário devido à pandemia de covid-19, que afetou o mundo todo e que modificou de forma significativa as formas de dar aula, e instigou ainda mais o uso das telas, já que o isolamento social era a única solução para a emergência sanitária que se desenrolava a partir do ano de 2020.

Inserido dentro deste meio pedagógico, o ensino de história não escapou destas modificações, tornando-se ainda mais necessário para este momento, devido ao acúmulo de informações veiculadas dentro dos meios tecnológicos que incluem as redes sociais e que necessitavam de análises críticas. Todos esses tópicos são tratados ao longo do capítulo, e utilizam referências como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) para compreender as determinações legais que pautam o ensino e o uso de tecnologias. Também lançamos mão de uma análise bibliográfica a partir de autores como Pierre Levy (1999) e Thiago da Silva Nobre (2022) para analisar como o ensino de história a partir do uso de tecnologias possui limites, mas também potenciais.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017)

Discussões sobre o uso de tecnologias para o auxílio de projetos pedagógicos em sala de aula são constantes na área da educação, desde fins da década de 1970 no Brasil. Porém, o uso de tecnologias só é colocado como opção didática na década de 1990, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que regulamentou o Ensino a Distância (EAD). Apesar de ter sido colocada como uma modalidade de ensino restrito ao conhecimento superior e para cursos de formação continuada, ela é uma ferramenta para o ensino presencial e acaba sendo utilizada de forma secundária, até o início do século XXI, quando ganha uma estrutura mais elaborada para sua utilização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, tem como objetivo estabelecer as diretrizes para o âmbito educacional, ou seja, definir direitos e deveres do poder público, privado e da sociedade acerca do contexto

educacional, estabelecendo níveis da educação (infantil, fundamental, médio e superior); garantindo o direito de acesso à educação de forma gratuita, incluindo pessoas com necessidades especiais; definindo padrões básicos de ensino; a valorização de professores, entre outros.

Aprovada no fim do século XX, a LDB traz características comuns ao tempo em que foi criada. Termos e artigos voltados ao uso de tecnologias, sejam digitais ou analógicas, como era o caso do EAD, que poderia ser feito tanto por internet, como por televisão ou rádio, só foram encontradas ao longo das adaptações feitas ao texto, por meio de emendas. De forma indireta, o texto legal já apontava para a formação cidadã dos jovens em idade escolar através dos recursos tecnológicos, o que atualmente pode ser entendido como o uso consciente dos recursos no ciberespaço (Pierre, 1999).

A partir de 2006 é possível encontrar diversas emendas a LDB sobre recursos e usos de tecnologias digitais, dentre elas, a mais recente, no artigo 4º, do ano de 2023:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023). (Vide Decreto nº 11.713, de 2023).

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023). (Brasil, 1996, p. 3, grifos nossos).

É possível observar segundo a leitura feita da lei, que existe uma preocupação contínua dos órgãos de educação, que foi acentuada ainda mais no período de pandemia da covid-19, acerca da aproximação do tema tecnologia e sala de aula. Isso porque segundo Carvalho (2009), a realidade global está cada vez mais conectada e informada sobre tudo que ocorre e a utilização desses recursos em sala de aula se torna de suma importância para a inserção de jovens no mundo digital, ao ponto que eles sejam capazes de diferenciar o real e o virtual e, além disto, possuírem discernimento crítico sobre o que eles ouvem, veem ou leem.

A LDB consegue, em um primeiro momento, trazer de forma tímida, a necessidade que foi se dando ao longo do século XXI sobre a implementação de recursos tecnológicos nas escolas brasileiras. No entanto, foi somente com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que foi dada uma atenção mais precisa sobre o tema, trazendo já em suas competências gerais que este recurso deveria permear todas as áreas do conhecimento, e

não se prender a uma única disciplina, que antes era conhecida como informática (Santos *et al*, 2021, p. 7).

Aprovada no fim de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, também chamada de Base ou BNCC é um documento que tem como proposta a homogeneização dos currículos educacionais, ou seja, ela equipara os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula brasileira, sejam elas públicas ou privadas, de ensino infantil, fundamental ou médio. Desta forma, todas as escolas do país trabalharão o mesmo conteúdo de acordo com a série definida e independente da região onde se encontram.

As secretarias de educação estaduais e municipais devem ter como referência para seus currículos a BNCC e somar conteúdos, metodologias e abordagens pedagógicas de acordo com a especificidade de cada região. As críticas a um documento que normatiza os conteúdos do ensino básico são incisivas¹. Porém, é válido lembrar que desde a Constituição Federal de 1988 estava prevista a construção de um documento com este objetivo, “que possibilitasse uma formação justa e igualitária a todos os cidadãos” (Santos *et al*, 2021, p. 4).

O século XXI vai ficar eternamente marcado pelos seus avanços tecnológicos significativos e pela forma como esses saltos impactaram a vida de toda sociedade. Hábitos, costumes sociais e culturais se modificaram com o acesso e a propagação da internet, diante disto, por se tratar de um documento fruto deste contexto, em meio a explosão da utilização de recursos digitais e tecnológicos, a Base incorpora essa nova realidade dentro das suas competências gerais e do conteúdo dividido para cada área de conhecimento.

Dentre as dez competências gerais estabelecidas pelo documento curricular, com o objetivo de serem desenvolvidas com os alunos ao longo de toda vida escolar, quatro estão ligadas diretamente a recursos tecnológicos e digitais:

1. *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*
2. *Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.*

¹ A BNCC (Brasil, 2017) é um documento que equipara os currículos trabalhados em todo Brasil, o que para muitos não leva em consideração aspectos e contextos de cada região. Assim como a História, a Base também deve ser entendida em um aspecto de disputas de narrativas e verdades. E se tratando do ensino de História, os autores Ralejo, Mello e Amorim (2021) fazem importantes críticas, demonstrando como a organização e produção do texto está ligada a questões de poder e interesse de Estado, o que tem ligações com o caráter eurocêntrico e conteudista da área, que favorece uma percepção naturalista, cíclica e estática dos fatos, o que acaba desfavorecendo ainda mais grupos sociais marginalizados.

4. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*

5. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p.9, grifos nossos).*

A primeira competência fala sobre um ciberespaço (Lévy, 2000), ou seja, a internet passa a ser um espaço de interação e comunicação, onde as pessoas produzem e consomem informações das mais variadas formas e que sempre estão vagando entre o mundo real e o digital. E a escola, como espaço educativo, tem obrigação de ensinar os alunos a diferenciarem essas duas realidades ao manejar aspectos culturais, sociais, físicos, econômicos, políticos e digitais para se entenderem como cidadãos.

Na segunda competência já descreve a parte mais prática nos usos de tecnologias, sejam elas digitais ou não, para a busca de respostas e criação de recursos para situações das mais diversas naturezas. Para Buzato (2010), o tecnológico, nesse sentido, é a criação de algo “*inédito*”², a partir de técnicas ensinadas por um professor que previamente já tem um conhecimento sobre o tema. Esse tipo de competência é muito visto em cursos profissionalizantes encontrados no ensino básico.

Na quarta competência, a tecnologia digital é compreendida com uma das linguagens que, somada a outras formas, tornam as aulas mais atraentes aos alunos. Ou seja, o livro, o quadro e o pincel não devem ser mais as únicas ferramentas de passagem de conteúdo. Uma série de recursos podem auxiliar a trabalhar diferentes aspectos motores, cognitivos e sociais dos alunos, o que favorece para um enriquecimento didático e pedagógico em sala de aula.

Na quinta competência, o digital é entendido como Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), uma ferramenta para o ensino e aprendizagem de forma crítica e reflexiva e que dialogue com outras tecnologias. Segundo a BNCC, os professores devem mediar essa relação aluno-*internet*. Todavia, ainda é muito preocupante a relação dos docentes com esse recurso, já que diferente dos alunos que nascem dentro do contexto

² Segundo Antonie Lavoisier (1785) nada é totalmente novo, tudo tem bases e referências em algo que já foi criado. Se tratando do uso de tecnologias, para construção de novas ferramentas no ensino básico, não há ineditismo para as produções dos alunos, o que existe é uma nova experiência em lidar com habilidades e materiais tecnológicos.

tecnológico e superconectado, a geração dos docentes são inseridos nesses espaços com pouquíssimo domínio.

Levando em consideração essas quatro competências gerais que a BNCC apresenta logo em seu início, é possível observar que existe uma aproximação entre esses quatro elementos de um cotidiano social, principalmente em um contexto que se tornou muito mais conectado virtualmente após a pandemia de covid-19, como demonstra Alves (2020):

A BNCC (2017) traz as demandas educacionais em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea do século XXI. As novas tecnologias, a autonomia, o ensino por meio de pesquisas e problematizações estão à serviço de um novo ser humano que o mundo do trabalho suscita em nosso momento histórico. Com as mudanças oriundas nas relações de produção, mudam-se também os currículos e a forma de se conceber a formação escolar, pois a escola como lugar sistematizado de construção do conhecimento sempre acompanhou as demandas do contexto social ao qual fazia parte. (Alves, 2020, p. 5).

É possível identificar na BNCC questões ligadas à agenda nacional da ONU, no sentido de compreender que as tecnologias digitais enriquecem a formação docente e pedagógica. Como demonstra Rojo (2017, p. 12), ao falar que: existem variadas formas de juntar tecnologias digitais, aula, alunos e professores. Porém, é necessário que haja de forma contínua uma capacitação desses docentes, para que o uso de recursos digitais seja feito de forma eficiente e proveitosa.

O uso de tecnologias digitais em sala de aula e a forma que é citada na BNCC demonstra a necessidade da sociedade contemporânea em se manter conectada, e que a escola como espaço de formação social e política não pode ficar de fora dessas atualizações. Por isto, o documento propõe o uso desses recursos, para que os alunos se tornem cidadãos preparados para solucionar problemas, encontrar novas formas de conhecimento e se tornem indivíduos com um conhecimento mais amplo desses meios.

Em relação aos docentes, o documento propõe a partir da concepção das competências gerais, que citam “digital” e/ou tecnologia, uma série de objetivos que dependendo da área de conhecimento, exigem do docente uma carga alta de domínio dos recursos digitais. Isso se dá porque a BNCC concebe 4 (quatro) formas de tecnologia, que têm significados diferentes e que podem aparecer todas juntas (ou não) na mesma disciplina.

Apesar da importância da abordagem de pontos sobre o uso de tecnologias digitais na BNCC, é sabido que a realidade das escolas brasileiras, principalmente as públicas e de forma ainda mais precária, as municipais, passam longe de um contexto previsto pelo documento, devido a diversas razões, como a falta de recursos, equipamentos e profissionais qualificados.

A necessidade de aproximação entre o mundo digital e a sala de aula, que se viu nos últimos tempos, como a partir de documentos que regem a educação, demonstram uma certa tensão entre professores, alunos e a própria legislação responsável. Isto ocorre por algumas razões, dentre elas: a existência de dois tipos de professores, os que aderem ao uso de tecnologias para enriquecer as aulas e outros que ainda veem este recurso como inimigo. A formação nas licenciaturas ainda é muito precária sobre o tema; os materiais utilizados muitas vezes estão quebrados ou mesmo nem existem, sendo ainda mais difícil na rede pública de ensino.

Apesar de ser uma abordagem encontrada logo no início da Base Nacional Comum Curricular e que possui uma série de modalidades de ensino ligadas a ela, a cultura digital não possui uma definição clara dentro do documento. Isso gera uma diversidade de conceitos que são criados a partir de percepções particulares. Fuza e Miranda (2020) ressaltam que a BNCC não indica como as competências relacionadas à cultura digital seriam efetivadas dentro das escolas.

O uso de recursos digitais pelos profissionais de educação e mais especificamente, os professores, deveriam ser instigados desde o início da graduação, isto porque a necessidade atual que se tem em relação a essa temática está cada vez mais latente e sendo exigida de forma sempre mais inovadora dentro das redes particulares de ensino. Tudo isto pode ser observado pelos graduandos, assim que os estágios em sala de aula se iniciam, em alguns casos até antes, com bolsas de iniciação à docência, que proporcionam importantes vivências com o olhar dos licenciados, como discentes.

A sociedade global tem se tornado cada vez mais dependente do mundo digital e isso fica cada vez mais evidente com o passar dos anos. Esse contexto ficou ainda mais exposto após a pandemia de covid-19, que afetou quase 38 milhões de pessoas, somente no Brasil. O isolamento social causado pelo rápido contágio do vírus ampliou a dependência das telas, que para além de meio de comunicação, trabalho e lazer, passaram a ser mecanismos de interações sociais quase que inevitáveis.

A pandemia traz para dentro do contexto escola uma nova perspectiva da utilização dos recursos digitais, sendo a partir de então o único recurso para as aulas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não previa métodos específicos para situações excepcionais como a de 2020, assim como a BNCC. Isso acabou prejudicando muitos alunos.

Apesar de ser uma ferramenta com um alto poder de disseminação, a *internet* e os meios de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), não chegam a 100%

da população brasileira, sendo que a parcela mais afetada pela falta desse importante recurso são as populações mais humildes do país. Consequentemente, essa realidade se reflete na vida de jovens em idade escolar, que foram duramente afetados no período pandêmico, já que o acesso às aulas era feito pelo espaço virtual e muitos não possuíam aparelhos celulares, nem dados moveis ou planos de internet fixa, o que dificultava a comunicação, o que pode ser encontrado no Plano Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD):

Em 2021, nos 7,3 milhões de domicílios do País em que não havia utilização da Internet, os três motivos que mais se destacaram representavam, em conjunto, 85,2%. Esses três motivos foram: falta de interesse em acessar a Internet (29,3%), serviço de acesso à Internet era caro (28,8%) e nenhum morador sabia usar a Internet (27,1%). O motivo de o serviço de acesso à Internet não estar disponível na área do domicílio abrangeu 5,9% das residências em que não havia utilização da Internet e o motivo de o equipamento eletrônico para acessar a Internet ser caro, 4,0% (PNAD, 2021, p.6).

Ainda segundo o PNAD de 2021, as diferenças entre a utilização do uso da *internet* pelos alunos das escolas públicas e privadas são bem evidentes. Enquanto 98,2% dos estudantes da rede particular possuem um acesso fácil a internet, este número cai para 87,0% para os de escola pública no Brasil. Considerando o Nordeste, estes números caem ainda mais, chegando em 83,2%, o que demonstra que, apesar dos números altos, uma parcela ainda considerável de jovens ainda não têm uma aproximação com esses recursos digitais, destacando que as políticas públicas educacionais para o período pandêmico, eram intermediadas pela internet.

Ainda levando em consideração o PNAD, as diferenças entre instituições de ensino básico público e privado se tornam ainda mais discrepantes quando se trata do equipamento utilizado pelos estudantes para o acesso à internet. Enquanto 80% dos estudantes de escolas particulares utilizavam o computador para acessar a internet, este número cai para 38,8% para as escolas públicas. Já o acesso pelo celular se mantém estável para os dois grupos, ficando em torno de 97,9%. Levando em consideração a idade desses estudantes, que estão entre 10 e 13 anos de idade, estes números caem para 51,4% se tratando do uso pessoal de acesso por aparelhos com internet móvel.

A partir destes números recolhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pelo PNAD e pelos estudos diagnósticos sobre os alunos e suas famílias, a prefeitura de São Luís, no Maranhão, decidiu utilizar como ferramenta de ensino remoto emergencial, durante a pandemia, o aplicativo *WhatsApp*, identificado como o meio mais eficaz de comunicação entre estudantes e professores, apesar de ser limitado por questões que serão aprofundadas posteriormente.

Esse enorme alcance da *internet* e dos meios digitais fazem com que docentes, que em sua maioria são imigrantes digitais, tenham que se adaptar a essas novas ferramentas e por que não dizer, novo jeito de viver. Mesmo diante das dificuldades, alguns se propõem a buscar as melhores possibilidades. Porém, a falta de familiaridade e o incentivo afasta esses professores deste meio.

Há algum tempo, o celular representava um desafio para os professores, pois distraía e tirava a atenção do que eles consideravam prioritário. Atualmente, este recurso pode ser um aliado fortíssimo, se for bem utilizado, com isto, o professor de História se torna essencial na mediação entre aula-tecnologia-análise-pensamento crítico:

A constante evolução tecnológica interfere diretamente na relação do homem com o mundo, principalmente no âmbito social e educativo, se antes utilizar o computador era um desafio, vamos imaginar a situação atual, a invasão dos celulares, tablets, notebooks, dentre outros recursos digitais que permeiam diariamente as escolas. Segundo Sampaio e Leite (apud 1999, p.74) “[...] o professor deve ter clareza do papel delas enquanto instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho”. E os docentes precisam estar atentos para lidar diretamente com essa evolução tecnológica, partindo das necessidades cotidianas dos nativos digitais que se encontram cada vez mais imersos no mundo digital (Santos *et al*, 2021, p. 11-12).

Os documentos que regem a educação brasileira e os dados sobre o acesso dos jovens aos recursos tecnológicos em casa e no espaço escolar evidenciam a dimensão do desafio estrutural para implementar uma educação a partir da cultura digital. Diante disto, a segunda parte deste capítulo traz a aplicação de como o ensino de História se enquadra nesse desafio, utilizando possibilidades e metodologias para aprimorar o conhecimento sobre a área.

2.2 Recursos digitais e ensino de história

O ensino de História é muitas vezes percebido pelos alunos como um conteúdo do passado, sem necessidade, de estilo “decoreba”³, sem espaço de debate ou reflexão, em que só o professor fala e escreve no quadro. A disciplina na maioria das vezes é considerada chata e sem nenhum tipo de acréscimo ao cotidiano deles. Por isso, não concentram suas atenções para as aulas, o que na maioria das situações é estimulada pela didática do próprio professor.

No entanto, os especialistas e estudiosos da área compreendem que a História tem como objetivo estabelecer constantes conexões entre o passado e o presente, o que a torna mais atraente para quem estuda. Ao construir conhecimento a partir do conteúdo da disciplina,

³ Segundo a língua portuguesa o termo *decoreba* é utilizado quando há uma memorização de um conteúdo, sem a compreensão crítica do que está sendo dito.

enriquece-se tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento do aluno. Visto que, o docente tem a capacidade de elaborar narrativas históricas acerca de um tema e fazer com que os jovens reflitam, debatam, compreendam e analisem o passado, o presente e o futuro.

Segundo Locastre (2022), o professor precisa compreender, antes de tudo, que a sala de aula é um ambiente de construção de pensamentos e de conhecimento histórico, em que ele pode utilizar recursos tecnológicos digitais e analógicos para atividades que enriqueçam as metodologias abordadas em salas de aula. Podemos citar como exemplo o uso de filmes contextualizados sobre temas latentes, uso de *sites* oficiais do governo para a análise de documentação histórica, o uso de documentação manuscrita, de músicas, *slides*, entre outros recursos.

Apesar do uso de tecnologias digitais, *internet* e celular serem algo que está muito presente - na maioria dos casos - no cotidiano de alunos e professores, é importante destacar que há um abismo na forma como esses dois grupos lidam e utilizam esses recursos. É o que Santos (*et al*, 2021, p. 10-11) compreende por imigrantes digitais e nativos digitais, sendo os primeiros, as pessoas que nasceram antes da era virtual, ou seja, pessoas adultas, sendo elas pais e professores, que foram inseridos dentro do mundo hiper conectado, sem conhecimentos básicos de utilização. Podemos também encaixar dentro desse contexto de imigrantes digitais, pessoas com o acesso limitado a recursos tecnológicos e financeiros.

Enquanto o segundo grupo se refere aos jovens, que nasceram nos últimos 20 a 15 anos, que desde a infância já estavam conectadas as redes sociais, e que não sabem diferir de forma crítica o mundo real e o virtual.

Dentro desse contexto e definições criadas por Santos (*et al*, 2021), compreendemos o motivo central das dificuldades de alguns professores, principalmente da rede pública de ensino, de aderirem ao uso de tecnologias digitais para o ensino de História. Podemos dividir essas dificuldades em quatro motivos. O primeiro é a falta de habilidade em lidar com programas, *sites*, o próprio celular ou computador, que na maioria das vezes foram usados pelos docentes pouca ou nenhuma vez para fins didáticos.

O segundo é a falta de conhecimento sobre o próprio recurso digital. O professor não sabe como ir atrás desses materiais, como usar, quais referenciais se basear, já que nas licenciaturas isso é pouco abordado. O terceiro motivo é a falta de incentivo tanto dos próprios professores, como da gestão, mas principalmente dos órgãos responsáveis pela educação que não oferecem de forma suficiente e eficiente formações continuadas sobre o tema. E por último, a falta de recursos financeiros e materiais para a utilização dos

mecanismos digitais, já que não há incentivo nem público, nem pessoal para o uso dessas ferramentas.

Apesar das dificuldades encontradas para a utilização desses recursos, é de compreensão geral que o avanço e o uso de recursos digitais fora de sala de aula não irão cessar. Por isso, é necessária a utilização desses mecanismos para dialogar com uma realidade vivida pela maioria dos jovens em idade escolar. Tal diálogo deve ser feito de forma planejada e com objetivos bem definidos, uma vez que existem riscos, como demonstra Souza (2022, p. 3):

Podemos enquadrar essa questão em duas dimensões. Na primeira, temos um volume incalculável de informações e recursos disponíveis, sendo que imagens, textos, vídeos e uma infinidade de outros materiais com potencial educativo estão a um clique de distância. Na outra dimensão, há o desafio de se orientar e orientar os alunos nesse labirinto de possibilidades, para o qual é preciso estar minimamente preparado e dotado de bases teóricas e metodológicas sólidas para um trabalho educacional qualificado e efetivo.

Em outras palavras, apesar das dificuldades para colocar as TIDIC's⁴ em prática no ensino de história, a comunidade escolar precisa considerar uma série de questões para o uso dos recursos digitais em sala de aula, como por exemplo, uma seleção em quantidade adequada de informações para os alunos, além de perceber se o conteúdo presente condiz com a idade deles. Um dos recursos mais interessantes e acessíveis atualmente são canais de aula do *Youtube*, que podem ser direcionadas pelo professor, fazendo com que os alunos criem percepções particulares sobre os temas.

Destacamos que a presença das tecnologias no Ensino de História ultrapassa a perspectiva de mero recurso, útil adotar uma atividade por meio de uma via mais aprazível aos estudantes reforçando ideias sobre um ensino que privilegia a narrativa linear do conteúdo. Estimular o trabalho com as fontes históricas passíveis de serem utilizadas de modo digital e integrar os conteúdos em projetos de ensino onde o aluno seja convidado ao protagonismo nas atividades, explorando ambientes virtuais de aprendizagem, museus virtuais, sites educativos, são caminhos que tendem a integrar de modo mais efetivo o ensino de História e a tecnologia. Nesse mesmo sentido, tornar a sala de aula um espaço que agregue cultura digital, multiplicidade de informações e competência digital (Locastre; Szlachta Junior, 2022, p. 12).

Uma das principais temáticas que podem ser interessantes, e fazer ligações importantes entre o ensino de História e o uso de tecnologias digitais e entre passado e presente, é acerca da propagação de *fakenews*⁵, que proporcionam efeitos imprevisíveis nos

⁴ Tecnologias digitais da informação e comunicação.

⁵ Notícias falsas que são divulgadas na internet.

⁶ Apesar de ser um recurso muito útil para professores e estudante pois possui um aparato visual e didático bastante acessível a esses grupos, o *You Tube* deve ser usado com cuidados, já que existem uma quantidade enorme de conteúdo disponível, no qual se faz necessário filtrar as informações relevantes.

ambientes virtuais, que na maioria das vezes são levados para o mundo real. As mentiras são veiculadas, por exemplo, como forma de alavancar a imagem de pessoas.

Embora esse tipo de circulação de informação já ocorra há bastante tempo, atualmente o uso das redes sociais e de aparelhos tecnológicos alcançam um patamar mais complexo e sofisticado, já que milhões de pessoas são impactadas. Podemos lembrar como as notícias falsas afetaram de forma jamais vista as eleições de 2018 para presidente da república no Brasil e na pandemia de covid-19, com discursos de ódio e negacionistas, o que torna o tema essencial para ser debatido e estudado em sala de aula.

Tendo como base os argumentos e sugestões colocadas nesta seção, podemos verificar que o uso de tecnologia tem potencialidades para o ensino de história. Porém, a pandemia de covid-19 do início de 2020 trouxe para o contexto educacional muitas incertezas, o que pressionou esse âmbito, ensejando alguns prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. Junte-se a isso as dificuldades que a geração de professores já tinha, assim como problemas de acesso à tecnologia, e temos uma conjuntura ainda mais desafiadora para implementar o ensino de história aliado às TIDIC's na educação básica. O tópico a seguir detalha esse quadro, analisando-o a partir do enfoque da educação em São Luís (MA).

2.3 Pandemia de covid-19 e seus impactos na educação brasileira e ludovicense

Em 2020, a pandemia do SARS-CoV-2 afetou a rede escolar de forma sem precedentes, devido as enormes proporções alcançadas pelo vírus, fazendo com que houvesse diversas incertezas sobre como aconteceria o ensino nas escolas do mundo todo. Com isto, foi instituído no Brasil o Ensino Remoto Emergencial, para garantir que a educação brasileira não fosse interrompida de forma abrupta por um longo período.

Além disso, outras medidas provisórias foram aprovadas. O governo federal brasileiro, alinhado ao Ministério da Educação, decidiu a partir do alto número de casos confirmados e suspeitos, além de considerar os argumentos da classe educadora, assinar a Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que retirou a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas mínimas de aula por ano no ensino básico, como estabeleceu a LDB.

Levando em consideração o expressivo aumento de pessoas confirmadas com o vírus no Maranhão, o governo do estado emitiu o Decreto nº 35.677, que visava proibir a aglomeração de pessoas em um mesmo espaço por 15 dias, além de estabelecer quais serviços

eram essenciais e que poderiam continuar em funcionamento. Conforme o decreto do governo estadual, a prefeitura de São Luís publicou o Decreto nº 54.936 de 23 de março de 2020 que entre as mais significativas medidas, estabeleceu a suspensão imediata por 15 dias das aulas presenciais.

Como forma de reorganizar o calendário acadêmico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou de forma parcial, junto ao MEC, o Parecer nº 5/2020 que reorganizou as atividades escolares e propôs a utilização de atividades não presenciais para cumprimento das horas mínimas, além da utilização de recursos tecnológicos, como sugere a LDB em casos excepcionais de emergência sanitária.

Dentro desta conjuntura de acontecimentos, o ensino de História adquiriu ainda mais importância para estimular professores e alunos a refletirem sobre a sua presença no tempo e no espaço, proporcionando para esses indivíduos a responsabilidade da tomada de atitudes coesas sobre as suas realidades e reflexões sobre a vivência daqueles que estão fora de sua bolha social.

A experiência vivida pelas pessoas que permeavam o meio educacional durante o período pandêmico, pode tornar este evento intrinsecamente ligado ao ensino prático da História. Apesar de que este momento possa ser visto pela maioria como um motivo de fragilidade e desesperança, também forçou o desenvolvimento de possibilidades didáticas e metodológicas trazidas por este acontecimento para dentro das salas de aula. Como exemplo, os professores da área de História poderiam falar sobre acontecimentos que afetaram o planeta de forma parecida com a covid-19, como a gripe espanhola que afetou o mundo em meados do século XX e de quais formas ela se espalhou pelos continentes e como foi contida, fazendo uma contextualização sobre a primeira grande guerra, sempre levando em consideração a faixa etária das crianças e jovens que vão lidar como esses tipos de conteúdo.

Educação se interliga com a cultura digital, não só a partir de uso de recursos tecnológicos, como slides, sites, fotos, acesso a acervos virtuais, mas também como modalidades de ensino, a partir da utilização da internet para repasse de conhecimento que não pode ser feito de forma presencial. Dentro desse leque de possibilidades, encontramos termos que ficaram bastante conhecidos com a pandemia, por conta da necessidade de se encontrar um meio mais acessível para a volta às aulas.

Santana e Sales (2020) estabelecem conceitos para cada uma das modalidades de ensino, que são utilizadas no sistema educacional brasileiro e que já possuem toda uma bagagem teórico-metodológica para sua aplicação com os estudantes e professores. Elas estão

divididas entre: Ensino Híbrido, Ensino a Distância (EAD), Aula on-line e Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O EAD já era uma prática difundida pelo mundo há bastante tempo, isto porque é possível encontrar desde a idade moderna, registros de monges que fazia universidade por correspondência, o que caracteriza a modalidade de ensino, ela pode ser encontrada também durante a segunda grande guerra, quando jovens e crianças tinham aulas por rádio. No Brasil, o uso da modalidade EAD também podia ser encontrado nas televisões, a partir de programas de aula, como o Telecurso (1978-2008), que tinha em média 60 minutos e era de fácil acesso, mas segundo as normas educacionais brasileira, o EAD foi institucionalizado para o nível superior, pois já estava presente na legislação educacional (LDB), que estabelecia diretrizes para o uso, acompanhamento qualificado, além de regras para avaliações de aprendizagem.

O Ensino Híbrido vem como uma modalidade que tem como objetivo ser um meio termo entre ensino presencial e ensino a distância, dando a oportunidade de estudantes terem sua carga horária dividida, o que segundo as autoras Santana e Sales (2020), se torna uma tendência natural, levando em consideração o contexto da TDIC's que cresce cada vez mais. E assim como o EAD, também já possuía uma base conceitual avançada e suporte legal pelo Ministério da educação desde o ano de 2004 para sua utilização, sendo majoritariamente encontrado no ensino superior, que propõe como tática de ensino dividido entre aulas e atividades presenciais e on-line.

Diferente do EAD e do Ensino Híbrido, a modalidade Aula on-line não é compreendida como uma forma institucionalizada de ensino, devido a sua definição ampla e multifacetada, que não cabe em um conceito de metodologias e regras engessada. Ou seja, ela foi classificada como um mecanismo de potencialização e complementação de outros meios de aprendizagem, como os citados anteriormente e até mesmo o modo presencial. Isso ocorre, pois, o leque de possibilidades de compreensão se torna mais amplo para alunos e professores com o auxílio de ferramentas on-line:

Deste modo, não são os encontros mediados por tecnologias telemáticas nem a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem que caracterizam essa perspectiva educativa, mas sim a cibercultura enquanto fenômeno social associado à maneira como os atores do processo se apropriam das tecnologias digitais e do ciberespaço por meio de processos interativos de autoria e cocriação (Santana; Sales, 2020, p 7).

Tratando-se de ERE, este surge em função da realidade de emergência sanitária por conta da covid-19. Diferente das outras modalidades, o ERE não possuía nenhum tipo de legislação que abalizasse o seu uso. Todavia, o termo se popularizou na mídia, nas redes

sociais e entre os gestores públicos, pois foi a única nomenclatura que conseguiu abarcar as novas ações pedagógicas que foram criadas para esse período, que se tornaram excepcionais.

As aulas durante a pandemia de covid-19 em sua maioria eram feitas a partir do ERE nas escolas de ensino básico. No Maranhão, o acesso a estes espaços tecnológicos era bastante restrito. Antes dos acontecimentos que envolvem o início da pandemia de 2020, o governo estadual em parceria com as prefeituras municipais e redes de telefonia conseguiram melhorar, de forma considerável, a realidade de muitos jovens em idade escolar, com a doação de chips que possuíam uma carga de internet suficiente para sua utilização durante o horário de aula. Primeiramente, foi implantado nas turmas de terceiro ano do ensino médio das escolas estaduais e, a partir de acordos políticos, se estendeu para as crianças e adolescentes do ensino fundamental da rede municipal.

Essa distribuição de chips para as escolas de São Luís, ocorreu em meados de dezembro de 2020, sendo que o calendário escolar, parado em março só foi retomado de forma híbrida em setembro do mesmo ano. Durante esses meses de aula, as atividades e aulas para os alunos que não estavam dentro de sala, eram feitos a partir de atividades impressas, que eram planejadas pelos professores de cada área. Apesar do compartilhamento das cargas de internet, nem todos os alunos foram contemplados, por diversas razões, que entre elas recai sobre a falta de um aparelho celular apto para o recebimento dos chips.

O contexto político maranhense deste período é marcado por uma intensa disputa de “quem fazia mais pela população” entre o governo estadual e municipal. Esse embate favorece a criação de políticas públicas que favorecessem o estudante de São Luís, ao passo que oportunidades de acesso a internet foram dadas a ele por meio da parceria das esferas públicas com as redes de telefonia.

Apesar das diversas críticas ao ensino remoto e como ele impacta os conteúdos históricos e de todas as áreas da educação básica, ficou evidente durante o período de isolamento social que o uso de múltiplas linguagens é um importante recurso didático para a produção de conhecimento, que podem ser utilizadas para ilustrar acontecimentos importantes para a humanidade, como afirma Costa (2022). Porém, Coelho (2022) faz importantes ressalvas sobre essas utilizações, já que o uso destes recursos tem que ser feito de forma cuidadosa, para não causar uma confusão de narrativas, sendo assim, o uso desses materiais deve ser sempre acompanhado de uma contextualização sobre os processos que os envolvem.

Diante do que foi exposto neste capítulo é possível compreender que as leis educacionais brasileiras estão cada vez mais alinhadas com o momento atual em que vivemos,

aproximando o mundo digital da sala de aula. Apesar de ser algo que é necessário para as novas gerações, essa implementação significativa ainda possui algumas resistências, que tem como principal obstáculo a falta de incentivos públicos para o ensino a partir de recursos digitais e o receio de alguns docentes em se apropriar desses materiais.

Foi possível ver também, que o ensino de história e o uso de TDIC's podem caminhar juntos, principalmente se levarmos em consideração a pandemia de covid-19 que assolou o mundo no ano de 2020, que se estendeu por mais dois anos e que trouxe uma nova realidade, que envolvia isolamento social, o uso mais intenso dos aparelhos de tecnologia moveis (celular, notebooks e tablet) para lazer e para obrigações sociais como estudar e trabalhar.

Assim como no início dos anos pandêmicos, o momento atual em que vivemos está sempre recheado de informações falsas, teorias da conspiração e uma enxurrada de notícias tendenciosas. O ensino de História está cada vez mais alinhado ao uso de recursos digitais, já que é nesses ambientes que buscamos e consumimos informações, isso nos permite analisar o passado e o presente, o que faz com que sejamos cada vez mais críticos e conscientes das coisas que ocorrem ao nosso redor.

Como parte da minha experiência pessoal com o ensino remoto e o ensino de História, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, entre 2021 e 2022, com os jovens entre 11 e 12 anos de idade, que frequentavam o sexto ano da escola municipal UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, foi perceptível a dificuldade que eles tiveram para a compreensão de conceitos básicos da História, devido às falhas metodológicas de ensino causadas pelo afastamento da escola no ano anterior.

Outro agravante para esse contexto foi a forma de acesso às aulas remotas, que era pelo aplicativo de conversa *WhatsApp*, o que dificultava muito a interação mais pessoal entre professora e alunos, pois eram quase 100 alunos em um mesmo grupo, e que falavam ao mesmo tempo.

São compreensíveis as dificuldades da então professora Lucy Mary de Jesus Pereira, a cerca de quais abordagens e assuntos ela falaria no grupo, devido ao espaço limitado de comunicação. Vídeos, áudios, fotos e até documentos contendo as atividades tinham que ser compactados para que pudessem ser acessados pelos aparelhos dos estudantes. No entanto, sem estes arquivos, seria ainda mais difícil manter a atenção dos alunos, que se perdiam com facilidade diante de tantas mensagens e do contexto em que se posicionavam em casa para estudar.

Apesar dos obstáculos observados ao longo do período de vivência com os alunos da UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, a experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi desafiadora, mas ao mesmo tempo apaixonante. Devido ao momento excepcional que vivíamos entre os anos de 2021 e 2022, lidar com a sala de aula foi importante para entendermos se a docência era algo que de fato queríamos, assunto que será tratado de forma mais aprofundada nos próximos capítulos.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: suas aplicabilidades e inserção de alunos como bolsistas na Escola Municipal UEB Dr^a Maria Alice Coutinho

Neste capítulo, a principal meta é demonstrar o poder transformador que as políticas de inserção dos estudantes das licenciaturas no chão da sala de aula, por meio de programas educacionais, com remuneração, são fundamentais para a compreensão deste enquanto docente. O PIBID-UEMA, em parceria com a secretaria municipal de educação de São Luís, foi essencial para a percepção de estudantes do outro lado da carteira da sala de aula, onde podemos observar as didáticas e metodologias necessárias para se construir uma aula em um momento excepcional causado pela covid-19.

3.1 Histórico sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e sua importância na formação profissional de jovens estudantes

Muito se fala sobre a excelência didática e metodológica exigida para que um professor seja considerado bom, porém, poucas oportunidades são dadas a ele para que essa habilidade seja desenvolvida desde os primeiros anos de graduação. O mercado de trabalho dispensa com facilidade recém-formados nas áreas de licenciatura, devido à falta de experiência, sendo um tema bastante debatido dentro e fora do âmbito das universidades.

Autores como Fontineles e Frota (2019), já falavam sobre a necessidade da aproximação real das instituições superiores de ensino, especificamente dos cursos de licenciatura e as escolas de ensino básico. Com a necessidade de fazer com que esses jovens experimentassem, desde o início do seu processo de formação profissional, como seria lidar com o ambiente em que provavelmente eles trabalhariam.

É muito comum observar esse tipo de vivência somente nos últimos períodos da graduação, o que acaba pondo em xeque o sentimento de pertencimento e afinidade com a sala de aula e todas as obrigações que envolvem este ofício. É recorrente ouvir em conversas entre estudantes de licenciatura, já no fim da graduação, que perceberam que ser professor não é algo que eles se veem fazendo no futuro, por conta das experiências malsucedidas nos estágios obrigatórios e da falta de um direcionamento por parte dos professores mais experientes, como já demonstrava Santos, et al (2021) ao parafrasear Tardif:

A prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. Estes condicionantes não podem ser classificados como problemas abstratos, como aqueles identificados por cientistas nem problemas técnicos como aqueles que se desenvolvem no âmbito do tecnólogo, antes, porém pertencem ao que se classificou como “habitus”, ou seja, disposições adquiridas na e pela prática do fazer docente (Tardif, 2002, p. 287).

Temas como estes já são bastante debatidos desde a década de 1990, em âmbito global. Um marco relevante que envolvem o tema é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, sendo sediada na Tailândia, com organização da Unesco, que teve como consequência a elaboração de diversas reformas educativas pelo mundo, alcançando um dos principais objetivos do encontro, que era de promover esforços para a educação adequada em vários níveis de ensino, como relatam Cornelo e Schneckenberg (2020).

Diante disto, e como forma de cobrir este déficit corriqueiro dos cursos de licenciatura, o Governo Federal, em uma ação oriunda da Política Nacional de Formação de Professores, Ministério da Educação (MEC) e com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), lançou em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Com objetivo de ser um recurso materializado da aproximação entre graduandos e a sala de aula, o PIBID surge como apoio e valorização do magistério, além de elevar o padrão de qualidade da educação básica. Também contribui de forma enriquecedora para professores, alunos e espaço escolar. O PIBID proporciona, ainda, um incentivo financeiro, a partir da concessão de bolsas para os estudantes e para todo o corpo de estruturação do programa, formado por professores supervisores e professores coordenadores de área.

As primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) a serem contempladas com as bolsas foram as da rede pública federal de ensino. O edital de lançamento feito em 2007, só é de fato instituído em 2010, a partir da portaria nº 72 de 9 de abril e em seguida pelo Decreto nº 7.219, que dá status de lei ao programa. Esses dois documentos trazem características, obrigações e objetivos que devem ser alcançados por estudantes, escolas e professores que serão contemplados com os recursos.

Entre os anos de 2007 e 2013 a Capes lança 5 editais⁶ de convocação para a inscrição de projetos que inseriam estudantes no ambiente escolar. Esses processos, ocorriam

⁶ 2009: Edital nº 02/2009; 2010: Edital nº01/2010; 2011: Edital nº001/2011; 2012: Edital nº 011/2012; 2013: Edital 061/2013

com o tempo de 12 a 24 meses de concessão das bolsas e serviram como base para a melhor estruturação do programa. Muitas coisas foram acrescentadas aos editais ao longo dos anos e de acordo com as necessidades, como a aceitação de estudantes com vínculo empregatício.

Durante os anos de 2014 a 2018, o PIBID é regido pelo edital de número 061/2013 que tinha em sua regulamentação a concessão de 72.000 (setenta e duas mil) bolsas, que contemplava alunos e professores. Além disto, também fazia referência às instituições superiores particulares, sobre a aceitação de projetos, desde que, o recurso financeiro repassado fosse apenas para estudantes que compusessem o Programa Universidade para Todos (ProUni) e em caso de IES privada, com fins lucrativo, seriam responsabilizadas por todo o custo das bolsas de professores e alunos.

Um dos pontos que chama mais atenção dentro do edital lançado em 2013 é sobre o tempo de vigência que ele teria, como ressalta Cornelo e Schneckenberg (2020):

O prazo destinado à execução dos projetos, indicado no edital nº 061/2013, seria, inicialmente, de 48 meses, tendo início em março de 2014, sendo que poderia ser prorrogado uma única vez por até 48 meses, a critério da Capes. Em síntese, esse Edital previa que os projetos iniciados em 2014 permanecessem ativos até março de 2018, podendo ainda ser prorrogados por mais quatro anos, ou seja, até 2022. Entretanto, não houve prorrogação, sendo lançado novo edital, nº 7/2018, que traz uma nova configuração ao PIBID (Cornelo; Schneckenberg, 2020, p.8)

Apesar de não ter sido prorrogado até 2022, o edital de 2013 foi o que passou mais tempo em vigência, contabilizando ao todo 4 anos de existência.

O período de concessão das bolsas para os estudantes e o tempo de carga horária que ele possuía na universidade foram um dos pontos que sofreram mais mudanças no edital que sucedeu o de 2014-2018. O novo documento, registrado pelo nº 7/2018, traz medidas que “antes era voltado aos estudantes de licenciatura em qualquer período do curso, e agora, aos licenciados da primeira metade dos cursos, ou seja, alunos que ainda não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental” (Cornelo; Schneckenberg, 2020, p. 9).

O edital nº2/2020 traz como principal característica a redução em diversos aspectos, como o financeiro e de alcance, pois, diminuiu em cerca de 30% o número de universidades a serem contempladas com o programa, além de um corte de 28% na concessão de bolsas aos estudantes. Enquanto em 2018 foram ofertados cerca de 45.000 auxílios, em 2020 esse número cai para 30.096, sendo que estes números já vinham em decadência desde o ano de 2014, como demonstra Tigre (2021, p.15):

Quadro 1 - Bolsas concedidas pelo PIBID entre 2014 e 2020

ANO	NÚMERO DE BOLSAS ATIVAS
2014	72.845
2016	58.055
2018	45.000
2020	30.096

Fonte: Tigre (2021, p.15)

Até o ano de 2013, o PIBID se encontrava em constante ascensão. O número de estudantes, escolas e universidades escolhidas para o repasse das bolsas se mantinha em alta. Porém, a partir do ano seguinte se observa uma curva decrescente na quantidade de bolsas, além de tornar mais flexível a participação de voluntários para os cargos de professores coordenadores de área e de graduandos, como ação de contrapartida das faculdades com a CAPES.

Em 2015 e 2016 boatos sobre a extinção do programa começam a se espalhar pelo Brasil, fazendo com que diversas manifestações fossem organizadas, com a exigência de que nenhuma bolsa fosse cortada, nem o programa extinto. Com o alcance e o impacto das notícias, o Ministro da Educação, juntamente com o presidente da Capes, fez uma nota⁷ destacando que as informações veiculadas na imprensa eram inverídicas e que nenhum estudante e universidade seria afetado.

Todo esse imbróglio em relação ao financiamento do PIBID se formula a partir da crise econômica enfrentada pelo Brasil durante os anos que se seguem a partir de 2014, segundo declarações feitas pelos líderes da CAPES e do governo brasileiro, por meio do MEC. Outro ponto importante sobre esse momento de baixa na oferta de bolsas do programa é o cenário político que se desenrola a partir de 2014 no Brasil. Vemos o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e a tomada do poder federal, por membros do centro-direito brasileiro, que passaram a sucatear a educação pública brasileira, cortando verbas e bolsas de estudos para os universitários.

⁷ A partir de um comunicado veiculado na plataforma oficial da Capes, o então presidente em exercício Carlos Afonso Nobre, escreve o seguinte: “A CAPES esclarece que nenhum bolsista do PIBID que se encontra no sistema de pagamento da CAPES terá sua bolsa descontinuada. Ressalta-se ainda que todos os comunicados desta instituição são divulgados pela Direção do órgão, não sendo autorizado o envio de mensagem de caráter oficial por servidores. A CAPES informa ainda que está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação, de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais. Ressaltamos novamente que não haverá interrupção de programas em funcionamento” (Brasil, 2015).

Porém, não se pode deixar de levar em consideração que a força de manifestação dos estudantes universitários para a continuação do programa foi essencial para que ele se mantenha ativo até hoje.

O fato dos bolsistas se reunirem como forma de protesto em relação às medidas que estavam sendo pensada para o futuro do programa demonstra como o PIBID foi e ainda é importante para quem o conhece e teve a oportunidade de participar.

Muitos estudantes veem o programa como um divisor de águas. Aquele responsável por demonstrar o verdadeiro sentido do magistério, já que ele traz a esses futuros professores a vivência real no “chão da escola” e com a oportunidade de receber uma remuneração. Na prática, essa experiência pode perpassar por altos e baixos durante o período de execução, como: dificuldades, que podem estar ligados às metodologias de ensino; a adaptação com o novo ambiente; a “descoberta” enquanto professor e não mais como aluno; as alegrias e satisfações que rodeiam o ofício e as atividades realizadas.

Toda essa rotina de aprendizado proporcionada pelo PIBID realça os objetivos estabelecidos pelo programa em seus editais. Do primeiro decreto publicado em 2010, que estabelece essas finalidades, até o ano de 2020, é possível observar um detalhamento e uma expansão dessas intenções:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
 - II - Contribuir para a valorização do magistério.
 - III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
 - IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.
 - V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
 - VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- (Brasil, 2020, p. 1-2)

Como destaca Soczek (2018, p.65), o programa se torna um aliado necessário para as áreas de licenciatura, pois a aproximação do âmbito teórico, trabalhado dentro das IES, com as escolas de educação básica proporcionam uma atividade prática e acaba por “ampliar e tornar mais críticas” as concepções dos graduandos acerca do magistério.

Além de proporcionar um reconhecimento do espaço escolar como lugar de produção, construção e divulgação do conhecimento científico, o PIBID permite um

enriquecimento das práticas metodológicas e didáticas de ensino e da própria licenciatura, consolidando, assim, a partir do programa de iniciação à docência, uma nova possibilidade para a formação de professores.

O PIBID sempre levou em consideração uma dinâmica de aproximação entre escolas e IES a partir de um contexto presencial. Porém, em razão da expansão e do alto contágio de covid-19 que ocorreu entre os anos de 2020 a 2022, foi necessário que toda a vivência docente praticada pelos estudantes contemplados pelo Edital nº 2/2020 fosse adaptada a partir do uso de ferramentas digitais, durante o regime de ERE decretado pelo Ministério da Educação em março de 2020.

Em São Luís, a proposta de ERE se fez a partir do uso do aplicativo de conversa *WhatsApp*. Os estudantes com bolsa do PIBID alocados na escola UEB Dr^a Maria Alice tiveram que se adequar a um novo contexto de sala de aula, que até então só tinha se apresentado para esses graduandos no âmbito das universidades, enquanto alunos. Participar do programa, com todo o contexto pandêmico, tornou-se um desafio para os bolsistas, professores de área e professores supervisores.

3.2 O PIBID na Universidade Estadual do Maranhão e suas aplicações: o início da experiência em campo

Até o ano de 2013, o PIBID atendia somente a rede de ensino superior federal. Essa situação muda com o Edital nº61/2013, inserindo todas as universidades públicas, sem fins lucrativos, para o acesso do programa. Dentro deste contexto, a Universidade Estadual do Maranhão se insere como uma das IES participantes da concessão de bolsas. A publicação do Edital nº031/2014-PIBID-PROG/UEMA buscou selecionar os estudantes para os 10 subprojetos da universidade, que contemplaram áreas de História, Música, Matemática, Pedagogia, Letras, Química, Geografia, Física, Ciências Sociais, Biologia.

Trazendo um destaque maior para a utilização do programa na área da História, nos anos de 2014-2018, o programa tinha como nome “Conhecendo as escolas e os livros didáticos”, que tinha como um de seus objetivos iniciais a análise do livro didático utilizado pelo professor de História na rede básica de ensino e um estudo e catalogação do acervo das bibliotecas das escolas escolhidas para receber os licenciandos.

O primeiro projeto da UEMA, no curso de licenciatura em História, contava com 10 bolsistas de iniciação à docência, 2 professores de supervisão e 1 professora coordenadora

de área. Além disto, os alunos se dividiam em 2 escolas de São Luís, a primeira Centro de Ensino Médio Bernardo Coelho Almeida, de nível médio e a segunda Unidade integrada Raimundo Correia de ensino fundamental.

O segundo projeto englobava o período de 2018-2020, e foi coordenado pela professora Carine Dálmas, contando com três escolas participantes da rede estadual de ensino: o Centro de Ensino Liceu Maranhense, o Centro Educa Mais Paulo VI e o Centro Educa Mais João Francisco Lisboa. A temática principal do projeto girava em torno da História das Américas, enfatizando as revoluções mexicanas e haitianas, além das ditaduras militares ocorridas na América Latina.

O terceiro projeto, do qual fiz parte, entre os anos de 2020-2022 tinha como tema “Promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica” e contava com 24 bolsistas, 3 professores de supervisão e 1 professora de área. Os bolsistas se dividiam em 3 escolas: Centro de Ensino Cidade Operária II e Centro de Ensino Santa Teresa, ambas de ensino médio; e Unidade de Ensino Básico Dr^a Maria Alice Coutinho, de nível fundamental.

Antes de iniciar a parte prática do programa, que consiste em ir para a escola, conhecer a sala de aula e os alunos, é dado aos bolsistas e professores supervisores uma instrução introdutória, que consiste na leitura de bibliografias sobre o ofício de lecionar, sobre o PIBID e suas aplicações, a forma de se estudar o Projeto Político e Pedagógico da escola e sobre as formas de coordenar uma instituição de ensino a partir de uma gestão democrática.

O primeiro contato que tive com o programa após a divulgação da lista de aprovados, foi no dia 15 de julho de 2020, onde foi possível ter os esclarecimentos de algumas dúvidas sobre documentações comprobatórias, de currículo e de conhecer as professoras Sandra Regina Rodrigues, coordenadora de área e a coordenadora institucional da UEMA Maria Goretti Cavalcante.

O mês de outubro foi focado na distribuição dos bolsistas em 3 grupos, no qual fiquei alocada na escola Dr^a Maria Alice Coutinho, localizada na região do Turu. Essa reunião também foi essencial para que pudéssemos conhecer nossos professores supervisores, que atuavam nas escolas para qual fomos deslocados. No dia 14 deste mês, houve a *live* de abertura oficial do programa, com a participação do então reitor Gustavo Costa e da coordenadora institucional, que explicaram de forma mais detalhada sobre os objetivos do PIBID e seu calendário.

A escola Unidade Básica de Ensino Fundamental Dr^a Maria Alice Coutinho se encontra na cidade de São Luís, no Maranhão, mais especificadamente, no bairro Turu, na

avenida São Luís Rei de França. Assim como as demais instituições de ensino que são gerenciadas pela prefeitura da cidade, a escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, atende a estudantes de ensino fundamental.

Os recursos destinados à instituição proveem de impostos arrecadados pelo governo municipal e estadual, além de subsídios destinados pelo Ministério da educação. A escola dispõe de diversos espaços necessários para seu funcionamento básico, como: salas de aula, salas para questões administrativas, sala reservada para os professores, quadra esportiva, banheiros, auditório, biblioteca e área verde.

Em virtude da pandemia de covid-19, que afetou o mundo de forma violenta e a partir de decretos sanitários do Ministério da saúde e educação, boa parte das atividades desenvolvidas pelo PIBID entre 2020 e 2022 foram feitas de forma remota. Ou seja, toda a comunicação feita entre bolsistas e professores utilizou mensagens de texto, a partir do aplicativo de conversa *WhatsApp*, *lives* e reuniões *on-line* a partir do aplicativo *Google Meet*.

Em novembro de 2020, houve uma reunião com a proposta de apresentar para bolsistas e professores supervisores o subprojeto para a área de História, com o tema: “Promovendo integração entre a educação superior e a educação básica”. Além disto, também foi possível saber os horários de aula de História de cada escola e conhecer mais sobre o Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

Ainda no mês de novembro, foi possível realizar algumas atividades complementares, como a participação na *live* do dia 18, que tinha como objetivo:

[...] expor o dia 20 de novembro como um marco nacional e sua relevância para sala de aula. Pautados na lei 10.639/2003, conversaram sobre o ensino da cultura afro-brasileira, africana e suas lutas por aceitação. E sobre a lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas Escolas (Santos, 2020, p. 6).

O que foi enriquecedor para alunos e professores supervisores, já que é um tema latente dentro da sociedade, e que como futuros discentes, temos que nos apropriar das temáticas afro-brasileira, africana e indígena, para usá-la como um mecanismo de democracia, resistência e perpetuação da História do povo preto e da terra, o que é cobrado dentro das leis federais 10.639/2003 e 11/645/2008.

Ainda no penúltimo mês de 2020, foi iniciado no dia 18 a observação dos bolsistas nas aulas de História ministradas pela professora Lucy Mary aos alunos do sexto ano do ensino fundamental, que ocorriam todas as quintas-feiras. Inicialmente, houve um estranhamento dos pibidianos ao se depararem com um modelo de ensino virtual inédito, feito

pelo aplicativo de conversa *WhatsApp*, algo totalmente diferente com o que estávamos acostumados, até para o ERE⁸.

A partir deste mês, todas as atividades ocorriam de forma concomitante, ou seja, ao mesmo tempo que fazíamos as atividades do programa, que estavam relacionadas a parte operacional, de produção dos relatórios de cada mês e semestre. O acompanhamento das aulas remotas acontecia junto, sendo um dos principais temas das conversas nas reuniões entre bolsistas e coordenadora de área, que ocorriam mensalmente.

Já em dezembro de 2020, as atividades ocorrem de maneira mais assíncrona, ou seja, a partir da leitura e elaboração de fichamento dos textos com referenciais teóricos sobre questões administrativas do espaço escolar. No fim de dezembro, houve um encontro para a socialização das atividades feitas no bimestre e o planejamento para os dois meses que se sucederiam.

O objetivo da leitura desses autores se deu para a sustentação teórica, sobre questões que encontraríamos no âmbito das atividades práticas do programa. Fonseca (2003) e Veiga (2012), trazem conceitos sobre o Projeto Político Pedagógico, que foi de suma importância para que os bolsistas entendessem o valor significativo deste documento para o funcionamento das atividades escolares. Além de tornar a compreensão do PPP da escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho mais acessível, devido a esse contato prévio com a temática.

Os outros dois textos, escritos por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e Oliveira, Duarte e Clementino (2017) tinham como temática central a gestão escolar democrática, algo importante para o debate educacional atualmente. O PIBID, para além de uma experiência dentro da sala de aula, também é importante para a compreensão da dinâmica administrativa do espaço de administração escolar.

No mês de janeiro de 2021, foi socializado um texto diagnóstico, produzido pela professora de área Sandra Regina, com alguns pontos a serem observados pelos estudantes nas visitas a escola na qual ficaram alocados. Esses textos foram essenciais para que pudessemos analisar como a covid-19 impactou o funcionamento das instituições de ensino,

⁸ De acordo com a resolução nº1421/2020-CEPE/UEMA, ficou estabelecido a volta as aulas em 24 de agosto de 2020 na UEMA. O canal de comunicação para as aulas síncronas – que colocava alunos e estudantes no mesmo ambiente virtual – poderia ser feito pela plataforma oficial da universidade, SIGUEMA. Mas o documento deixou a critério de cada professor, desde que todos os estudantes tivessem acesso aos *links* para participar do momento. O aplicativo mais utilizado pelos professores foi o *Google Meet*, em razão do sistema operacional ser “mais leve” e mais intuitivo, dentre as opções de canais de comunicação. A nova modalidade de ensino causou estranhamento nos primeiros momentos de aplicação, alguns estudantes conseguiram se adaptar, enquanto outros preferiram parar seus cursos e voltar na modalidade presencial.

já que no momento da visita elas se encontravam vazias e sem nenhuma perspectiva próxima de uma volta ao ensino presencial.

Em fevereiro de 2021 foi realizada uma apresentação em trio⁹, com auxílio de slides e tendo como resultado um artigo¹⁰ com o tema escolhido. O objetivo das apresentações foi analisar todos os 4 textos sobre questões teóricas-metodológicas enviados pela Prof. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos, juntamente com a análise do Plano de Ação e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola UEB Dra. Maria Alice Coutinho, para ratificar se a escola seguia as afirmações destes textos. As apresentações foram importantes para comparar o que está escrito no PPP da escola, com o que de fato se aplica e com o que se fala nos textos de referência.

Os meses de março e abril de 2021 foram reservados para a produção dos relatórios dos primeiros seis meses de programa. Foram feitas algumas reuniões para a explicação do modelo definido pela CAPES e as informações que deveriam constar nos documentos. Além disto, foi definido com os professores supervisores os temas das aulas que os bolsistas ficariam responsáveis entre os meses de maio e junho, e o início das discussões sobre os projetos pedagógicos que seriam produzidos para esses momentos com os alunos.

Os projetos pedagógicos produzidos pelos bolsistas consistiram na preparação teórica e metodológicas para a aplicação das aulas que ocorreriam um tempo depois. Cada grupo ficou responsável por um assunto, que foi definido a partir de conversas com a coordenadora de área Sandra Regina, feitas a partir do plano mensal produzido pela professora supervisora Lucy Mary, onde se avaliou que os conteúdos do terceiro bimestre seriam mais fáceis de serem repassados, devido a volta do período de férias.

O mês de maio de 2021 foi destinado aos bolsistas para a pesquisa dos referenciais teóricos acerca dos assuntos escolhidos e para a produção do primeiro modelo de projeto que seria aplicado nas salas de aula. No mês seguinte, houve reunião com todo o grupo de bolsista do PIBID-HISTÓRIA para inscrição dos grupos para a apresentação dos trabalhos no VI Encontro de Iniciação à Docência (ENID), que aconteceu de maneira *online*.

Julho, por ser um mês de férias escolares, não teve reuniões frequentes, sendo feita apenas uma para o esclarecimento de dúvidas acerca do ENID. Em agosto, houve o planejamento de aula para a aplicação do projeto sobre o reino de Kush. No mês de setembro houve a aplicação do projeto sobre o reino de Kush para os alunos da escola UEB Dr^a Maria

⁹ A apresentação da qual participei, tinham como participantes as alunas Aline Costa Nascimento e Julianna Carolina Ferreira Mendes.

¹⁰ O artigo intitulado “Autonomia, Planejamento e Gestão escolar” foi feito como produto da comparação entre as bibliografias lidas sobre o tema e o Plano Político e Pedagógico da escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho.

Alice Coutinho, o que foi de suma importância para o enriquecimento das experiências proporcionadas pelo programa, visto que, até esse período, não havia tido um contato mais próximo entre os bolsistas e os alunos.

A partir do planejamento e da aplicação do projeto na aula, foi possível pôr em prática pontos importantes estabelecidos pelo edital do programa, como a “articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2020). Houve a necessidade de se pesquisar e estudar sobre o Reino de Kush e suas particularidades, e trazer isto para uma linguagem própria para a idade dos alunos, trazendo também uma desconstrução de imaginários, para essa temática que já foi excluída do ensino de história.

O mês de novembro foi marcado pelo envio dos relatos de experiência e os slides narrados para o ENID. No fim do mês também foi realizada uma *live* comandada pela coordenadora de área Sandra, em alusão ao Dia da Consciência Negra, com a mesma finalidade da que foi feita no ano anterior.

Em dezembro, houve as apresentações dos bolsistas no ENID, em razão da pandemia de covid-19 que ainda causava a necessidade do isolamento social, por causa do número de casos ativos, o evento aconteceu de forma remota, com apresentações feitas a partir de uma pré-produção com slides narrados.

Participar deste tipo de evento foi essencial para apresentar para o público interessado sobre os desafios e as novidades trazidos para a sala de aula, em virtude do período pandêmico. Tratar de ações, compartilhar e ouvir vivências sobre este período evidenciou que o ineditismo do momento demandou uma aprendizagem coletiva sobre as novas condições educacionais.

Em janeiro de 2022, as atividades foram pausadas por conta das férias escolares e pelas festividades do período, mas em fevereiro começou-se a organizar a última etapa do PIBID 2022, que consiste na elaboração de um relatório final, que trataria de todas as atividades feitas ao longo de 1 ano e 6 meses de programa.

O mês de março e o último de atividades em campo foi iniciado com uma conversa com a professora coordenadora institucional do PIBID-UEMA, onde foi possível falar sobre as experiências adquiridas pelos bolsistas durante esses dezoito meses de programa.

Conseguiu-se observar com os relatos dos bolsistas o quanto o programa foi enriquecedor para o entendimento do que é ser professor, as dificuldades e alegrias que fazem parte do ofício de lecionar. Como esse trabalho pode ser exaustivo, levando em consideração

o momento histórico que se viveu ao longo de 2020 a 2022, marcado pelo distanciamento e pela necessidade de adaptação ao modelo remoto emergencial de aula.

A emergência sanitária que assolou o mundo deixou claro que a rede municipal de ensino do Maranhão não estava preparada para lidar com mudanças tão radicais. A adaptação para o Ensino Remoto Emergencial durou quase todo o ano de 2020, e segundo Saviani (2021) foi feita de forma aleatória, sem uma capacitação adequada aos professores e sem levar em consideração o acesso dos alunos a internet.

Diante disto, houve a necessidade de diversificação metodológica para o ensino de acontecimentos históricos importantes, como por exemplo, o uso de imagens para análises, atividades mais lúdicas e interativas, uso de recursos audiovisuais, o que foi observado dentro das aulas da professora Lucy Mary.

3.3 Metodologias e práticas de ensino em História na UEB Dr^a Maria Alice Coutinho durante o Ensino Remoto Emergencial

Diante da emergência sanitária causada pela covid-19 e consequentemente a necessidade do isolamento social, as aulas presenciais se tornaram um evento impossível frente a esta realidade. Por conta disto e da adoção do ERE para a continuidade do ano letivo, professores tiveram que se reinventar, ou seja, todo o *modus operandi* utilizado por eles no ensino presencial teve que ser reestruturado para a nova modalidade de ensino, que se apresentava a partir dos acontecimentos de 2020.

Neste contexto, foi possível observar junto à professora supervisora Lucy Mary as ferramentas de linguagem utilizadas para tentar tornar o ambiente de aula mais atrativo para os estudantes. Em um momento em que o contato presencial não era possível, havia a necessidade de buscar estratégias, que fugiam do “tradicional” para chamar a atenção dos estudantes para o conteúdo da aula.

Um dos recursos mais utilizados por ela durante as aulas eram visuais, ou seja, vídeos e principalmente fotos, que tinham uma carga menor para serem baixados no aplicativo. A partir dessas imagens, ela conseguia fazer uma série de apontamentos referentes ao conteúdo, sempre buscando uma linguagem de fácil compreensão, já que a idade dos alunos e o pouco contato deles com esse tipo de tecnologia para fins pedagógicos fazia com que houvesse essa necessidade. Porém, havia uma dificuldade constante em manter esses alunos focados no conteúdo, por conta da facilidade com que se dispersavam.

Costa e Pereira (2022) realçam o uso de diferentes linguagens para o ensino de História e como elas podem auxiliar no processo de produção do conhecimento histórico, pois são importantes aliadas para a reflexão sobre temas, construção de conceitos, entender o contexto e a intencionalidade de cada período.

Vale ressaltar que essas linguagens devem ser vistas como estratégias do processo de ensino e aprendizagem de História que propiciem aos alunos um processo mais autônomo, prazeroso e que tenha algum significado para sua vida, dando-lhes condições de se posicionarem criticamente frente a diversas questões e aos problemas que os cercam. (Costa; Pereira, 2022, p. 2)

O uso de múltiplas linguagens favorecia para tornar as aulas menos monótonas, trazendo boas contribuições e questionamentos dos estudantes acerca dos temas trabalhados. Como exemplo, podemos destacar a primeira aula na qual tivemos contato, ainda em 2020, que falava sobre civilizações do continente africano, dando destaque para o Egito e Reino de Kush.

Em relação às aulas sobre o Egito antigo, o que chamava mais atenção dos alunos era a construção das pirâmides e a forma como a sociedade se comportava, além do interesse acerca dos cultos religiosos e da quantidade de deuses presentes no panteão religioso dessa sociedade. Já o Reino de Kush despertou ainda mais curiosidade nos alunos devido ao pouco conhecimento prévio que eles tinham sobre o povo e a forma como eles mudaram a sociedade egípcia após a invasão, dando um destaque incontestável às mulheres, conhecidas como “Candaces”.

Como forma de instigar o apreço dos estudantes sobre o tema, em todas as aulas eram colocadas no grupo de *WhatsApp* muitas imagens representativas deste momento histórico, que eram retiradas tanto dos livros didáticos dos estudantes quanto de sites confiáveis, como podemos observar a seguir:

Imagem 1- O Egito antigo e o Reino de Kush

O Império egípcio

Nas aldeias, as disputas por terras férteis e poder levaram a alianças e guerras entre os chefes. Os vencedores passaram a governar um território maior e com mais pessoas, os **nomos**. Os administradores dos nomos eram os **nomarcas**. As disputas entre os nomarcas deram origem a dois grandes reinos: o Alto Egito, localizado no sul, e o Baixo Egito, localizado no norte.

Por volta do ano 3100 a.C., o rei Menés, do Alto Egito, conquistou o Baixo Egito, unificando os dois reinos. Menés tornou-se então o primeiro faraó (nome que se dava ao rei entre os egípcios) e o fundador da primeira dinastia (sucessão de reis pertencentes a uma mesma família). Nasceu, assim, o Império egípcio, com capital na cidade de Tínis, depois substituída por Mênfis, atual Cairo.

Estátua do faraó Khafre com a cabeça envolta nas asas do deus Sótis-Hórus de Giza. Antigo Império, Dinastia IV. Museu Egípcio, Cairo, Egito.

Fonte da ilustração: FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito dos faraós e sacerdotais. São Paulo: Atual, 2001. p. 6.

Nessa ilustração, à esquerda vemos o faraó com a cabeça do Baixo Egito, no centro, com a cabeça do Alto Egito, e, à direita, com a cabeça representando a unificação do Alto com o Baixo Egito.

Periodização

A história política do Império egípcio pode ser dividida em três períodos, entre os quais existiram os "períodos intermediários", quando o Egito viveu momentos de crise, com o enfraquecimento do poder do faraó e invasões externas. Veja a linha do tempo.

3100 a.C.	2686 a.C.	2180 a.C.	2040 a.C.	1780 a.C.
Antigo Império	1 ^o período intermediário	Novo Império	3 ^o período intermediário	Período Ptolemaico

Sob o domínio egípcio, os cuxitas adotaram alguns deuses e algumas práticas funerárias egípcias, como, por exemplo, a mumificação. Observe a imagem.

Mas houve um tempo em que o Reino de Kush também conquistou o Egito. Por volta de 730 a.C., após uma guerra prolongada, os cuxitas tomaram Tebas, a capital do Egito na época. O faraó Pey, originário de Kush, tomou o poder, dando início à 25ª dinastia, conhecida também como dinastia dos faraós negros. Os faraós desta dinastia usavam uma coroa com duas serpentes que se erguiam sobre suas fronteiras para indicar que reinavam ao mesmo tempo sobre Kush e o Egito. Eles se consideravam sucessores dos faraós egípcios e também ordenaram a construção de pirâmides para lhes servirem de túmulos.

A 25ª dinastia foi derrubada pelos assírios, que invadiram e conquistaram a capital do Egito (Tebas), em 644 a.C. Após essa data, os cuxitas retornaram para o sul, instalando a sede do Reino de Kush na cidade de Napata e, mais tarde, em 580 a.C., na cidade de Méroe.

Características do Reino de Kush

Grças à arqueologia e à epigrafia sabe-se que, na época em que a capital foi a cidade de Méroe, Kush se distinguiu de outros reinos antigos por duas importantes características: o modo como o rei era eleito e o papel da mulher na política.

Epigrafia: ciência que estuda as inscrições lapidárias em monumentos antigos, como túmulos e urnas funerárias.

Estátuas dos faraós negros da 25ª dinastia, que reinou nos tempos em que o Reino de Kush dominava o Egito (730 a.C.-644 a.C.).

Fonte: Boulos Júnior (2018)

De acordo com as explicações da professora de História e dos vídeos sobre a temática, era possível observar que os alunos compreendiam essas imagens como “documento-monumento”, que foram preservados ao longo do tempo e que atualmente serve para a nossa compreensão sobre essa sociedade.

Segundo Jacques Le Goff (1994), um monumento pode ser útil de duas formas para muitas sociedades, a primeira como materialização de um passado glorioso, a partir de um contexto militar, como é demonstrado no livro didático utilizado pelos estudantes da escola Dr^a Maria Alice Coutinho. E em um segundo momento, como um tributo funerário a uma pessoa necessária para a construção da memória coletiva de um lugar.

Um dos principais objetivos de um monumento nas sociedades antigas, segundo o autor, é demonstrar de forma voluntária ou não, o triunfo delas perante a perpetuação de poder e a ligação disto, com a memória coletiva e com a própria História desses lugares. Porém, durante toda a consolidação da área histórica enquanto ciência, esses recursos foram deixados de lado, em favor de documentos escritos.

No século XX, uma nova interpretação é dada a esses monumentos, o que levou a historiografia a rever conceitos e narrativas, principalmente sobre as sociedades do continente africano, que muito mais do que grupos militares, eram organizações políticas, econômicas e sociais tão refinados, quanto os estados nacionais europeus.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para

evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1994, 472-473).

Como demonstra Le Goff (1996), é necessário haver uma problematização desses recursos materiais, para que não fiquem apenas com impressões à primeira vista, de que são monumentos que se ligam ao passado sem a interferência e interpretação de quem a produziu. Partindo disto, a professora de História Lucy Mary não conseguia fazer esses apontamentos, devido ao seu teor mais complexo para explicação, que se tornaria ainda mais incompreensível para os alunos que estavam tendo acesso as aulas através de um aplicativo de mensagens de texto e que já sofriam constantes déficits educacionais desde o início do ano de 2020.

O uso dessas imagens pelo docente em sala de aula, acabava por reforçar em algumas situações estereótipos ligados as comunidades africanas, partindo da ideia de que são militaristas, violentas e até mesmo selvagens. O que já foi superado desde o século XX, porém continua a se perpetuar até o período presente e que ainda são utilizadas em recursos didáticos de sala de aula, como os livros.

Estas referências eram colocadas em pequenos boxes informativos, ao lado dos textos principais encontrados nos livros didáticos. Porém, alguns alunos não possuíam livros, o que tornava o trabalho pedagógico com mais dificuldades, já que só conseguiam ter acesso por meio de imagens das páginas, enviadas pela professora ou pelo arquivo pdf.

Além do uso de imagem e vídeos, outra forma de fixação do conteúdo utilizado pela professora Lucy eram as atividades, que na maioria das vezes tinham os enunciados digitados no celular e enviado como mensagem de texto para os alunos. Como forma de administrar o tempo para a conclusão da tarefa, era sempre dado aos alunos cerca de 10 a 15 minutos, de acordo com a complexidade e tamanho das perguntas.

As atividades eram na maioria das vezes dissertativas, isto porque a professora de forma conjunta com os outros docentes, precisava avaliar o nível da escrita e da interpretação dos alunos. Por conta do modelo de ERE, ficou difícil medir a capacidade de compreensão dos estudantes sobre o conteúdo, por isto a preferência por respostas escritas.

Assim como o acesso limitado ao livro didático e consequentemente ao conteúdo histórico, a aprendizagem desses jovens ficou bastante comprometida. Isto se reflete na

participação deles nas aulas, que ocorria de forma mínima e com um repertório teórico bastante superficial, já que a maioria buscava respostas no navegador.

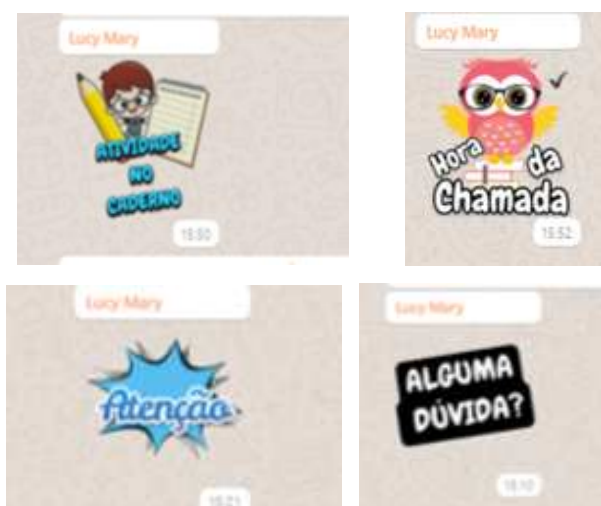
A forma encontrada por ela, para conseguir chamar a atenção dos alunos para pontos importantes da aula, era utilizando os famosos *sticker* ou *figurinhas*¹¹ com palavras de “atenção”, “Hora da chamada”, “atividade no caderno”.

Os *stickers* constituem um mecanismo de reação. É como se os usuários coletassem (e colecionassem) respostas prontas para usar em ocasiões futuras. Por serem polissêmicos, podem ser empregados em diferentes situações de interação, o que dá um tom mais divertido e atual ao assunto a que se referem. Nesse sentido, as figurinhas acabam assumindo o papel que convém a quem as usa. Esses são apenas alguns dos motivos que podem elucidar a intensa frequência de adesão a esse recurso nas conversas via WhatsApp (Carmelino e Kogawa, 2020, p. 156-176).

A utilização destes recursos em aulas, onde a ferramenta de comunicação são mensagens de texto e não a fala, consegue, mesmo que de forma mínima, tornar o ambiente mais interessante para estudantes que já estão desestimulados, em virtude de todo o processo traumático causado pelo isolamento social. Este interesse surge em razão da tentativa de aproximação e estética “animada e engraçada” dessas figurinhas.

A seguir podemos observar alguns exemplos de figurinhas utilizados pela professora Lucy na hora das aulas:

Imagem 2 - Figurinhas utilizadas durante as aulas



Fonte: Arquivo particular da autora.

¹¹ Segundo Carmelino e Kogawa (2020), a palavra em inglês *sticker*, significa adesivos, comumente utilizados no aplicativo de conversa WhatsApp e que tem como objetivo estabelecer de forma simples e lúdica um diálogo, também pode demonstrar sentimentos e chamar atenção a questões importantes.

Outra estratégia interessante, que foi muito utilizada em todas as aulas, era em relação à restrição no envio de mensagem por participantes do grupo, com exceção dos administradores, que eram os professores. Tal medida foi tomada como forma controle dos estudantes e das informações compartilhadas pelos docentes, para que elas não se perdessem diante da enorme quantidade de mensagens que chegavam a todo instante.

Em relação ao conteúdo de História ministrado pela professora aos alunos do sexto ano, ficou muito evidente durante o período de observação das aulas as tentativas dela em tornar o conteúdo mais didático e acessível. Isso significa que, para além das leituras feitas nos livros, ela buscava criar interações para que os alunos participassem dos momentos colocando interpretações deles sobre os assuntos.

Por isto, um dos recursos utilizados por ela no fim de cada conteúdo era fazer atividades que trouxesse a eles algum tipo de recompensa, como *Quiz* de verdadeiro ou falso, a busca por conceitos básicos, como exemplo “o que é ser escravizado no Egito antigo?”, que ao final de cada capítulo resultava em pontos a mais na nota desses estudantes.

Esse tipo de metodologia instigava e favorecia na participação dos alunos, que era de extrema necessidade, já que devido a modalidade de ensino daquele momento, que era feita de forma totalmente remota, causou uma diminuição drástica na participação efetiva desses alunos nas aulas e o aumento da evasão escolar.

A História para além de uma área que estuda o passado, faz importantes apontamentos sobre a sociedade e cultura do presente, como demonstra Cuevas (2016), o que a tornou de extrema importância para o debate sobre o momento pandêmico e todas as suas consequências. Percebendo tal relevância, a professora Lucy Mary no início do ano letivo, em março de 2021, propôs duas atividades, uma de caráter histórico e outra de compreensão do estado mental e emocional dos alunos.

A primeira tinha como estratégia, a leitura de alguns quadrinhos, com imagens bem coloridas, sobre a pandemia de covid-19, com o título “Planeta terra contra o Corona Virus”. Após a leitura era sugerido 8 perguntas, mais a construção de uma tabela sobre as pandemias que já ocorreram no mundo e informações sobre elas.

Imagem 3 e 4 - Atividade sobre as Pandemias que já ocorreram

UEB DRª MARIA ALICE COUTINHO

SÃO LUIS/MA, ____/____/____

ALUNO: _____

TURMA: _____

ATIVIDADES DE HISTÓRIA

De acordo com o livro: Planeta Terra contra o corona vírus, responda as questões.

- 1) De acordo com o texto, como é chamado esse Reino?
- 2) Qual o nome do vírus que contagiou o planeta Terra?
- 3) De acordo com o texto, qual missão foi dada às crianças?
- 4) E você? Que cuidados tem tomado para se proteger do corona vírus?
- 5) Hora de pesquisar:
 - a) O que é pandemia?
 - b) Que sintomas são apresentados pela doença?
 - c) Qual é o vírus que causa a covid-19?

NOME DA PANDEMIA	PERÍODO DO SURGIMENTO	VÍRUS OU BACTÉRIA	TRANSMISSÃO	SINTOMAS	PREVENÇÃO

Fonte: Arquivo particular da autora.

A segunda atividade tinha o caráter mais socioemocional e foi de extrema importância para estes alunos, devido a todo impacto traumático causado pela emergência sanitária. Por isto, o objetivo principal dessa primeira conversa com os alunos era identificar como eles estavam para além da sala de aula.

A aplicação deste exercício foi muito interessante para que observássemos, mesmo que superficialmente, as dificuldades que estes estudantes passaram no ano anterior e quais perspectivas eles tinham para o futuro.

Imagem 5 e 6 - Atividade socioemocional

Escola: _____
 Professor(a): _____ Data: ____/____/____
 Aluno(a): _____

Atividade de acordo com o BNCC: EF01H0101

Trabalhando as emoções

Escreva um fato ocorrido no período de isolamento social que te fez ficar:

FELIZ	TRISTE
COM RAIVA	COM MEDO

© sugestões pedagógicas

Escola: _____
 Professor(a): _____ Data: ____/____/____
 Aluno(a): _____

Atividade de acordo com o BNCC: EF01H0101

Pote da Gratidão

Escreva no potinho algo pelo qual você é grato neste ano que se inicia!

Em 2021 sou grato(a)...

Fonte: Arquivo particular da autora.

Com a aplicação dessas atividades, pudemos perceber que o período de aula remotas emergenciais foi um desafio de adaptação para professores e alunos, já que não havia preparo de nenhuma das partes e a incerteza sobre o que aconteceria ainda era enorme.

Apesar das tentativas de aproximar e facilitar os conteúdos dos estudantes, houve a frustração por parte da professora em não ter tido os resultados esperados em relação as notas e participações. Boa parte das aulas tinha a presença dos mesmos alunos, que variavam entre

5 e 10 e que em certos momentos se dispersavam devido às respostas iguais e a disputa para ver quem entregava a atividade com mais rapidez.

É dentro deste contexto de ERE que como parte do programa de docência, tivemos a oportunidade de planejar e executar planos de aulas, acompanhados pela professora de História da escola, Lucy Mary, sobre a civilização Cuxita, em 2022. Aplicar uma aula sobre o tema foi de suma importância para que os alunos percebessem a força e grandiosidade do continente africano. Alguns pontos chamaram a atenção dos bolsistas de PIBID em relação ao interesse dos alunos sobre aspectos do reino de Kush, como as denominadas Candaces, que eram mulheres que faziam parte do contexto político daquele povo.

Ao longo deste segundo capítulo, observou-se a importância que os programas de iniciação à docência têm para os estudantes que estão se formando, para serem futuros professores. Entender que o chão e as obrigações da escola transcendem a momentos de 1 hora em aula são necessários para que os discentes destes cursos compreendam se este de fato é o futuro que estão planejando.

Retirar ou até mesmo diminuir a oferta dessas bolsas, favorece para uma não vivência real da profissão logo nos primeiros anos de faculdade, algo que é bastante comum em cursos mais elitistas como engenharia e medicina. O fomento a esses cursos vem diminuindo ao longo do tempo, o que permite o primeiro contato com a parte prática da profissão nos anos finais da graduação, onde o estudante se observa longe daquela realidade.

Por estas razões, a experiência que tive na escola municipal UEB Dr^a Maria Alice Coutinho durante o período de pandemia, foi primordial para que eu compreendesse o contexto de metodologias e práticas utilizados pela professora Lucy Mary, para o momento excepcional que vivemos entre 2020 e 2022.

4 DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O ERE

Este capítulo final tem como objetivo explicar as razões que levaram à escolha do reino de Kush como temática para a produção e aplicação do projeto pedagógico aos alunos da escola municipal UEB Dr^a Maria Alice Coutinho. Por conta do pouco conhecimento que as pessoas têm sobre o assunto, falar sobre Kush para além do seu período de dominação ao Egito antigo, se mostra essencial para demonstrar a riqueza cultural, social, política, religiosa e econômica das sociedades do continente africano.

Como fonte bibliográfica para construção do plano de aula e da metodologia de ensino utilizamos o livro *História, sociedade e cidadania* (2018), da editora FTD, voltado aos alunos do sexto ano e escrito por Alfredo Boulos Júnior, juntamente com os textos historiográficos *O Império de Kush: Napata e Méroe* (2010) do autor Jean Leclant e *A civilização de Napata e Méroe* (2010), escrito por A. M. Ali Hakem em colaboração com I Hrbek e J. Vercoutter, ambos publicados no livro *História Geral da África II: África antiga*.

A lei 10.639/03 traz ao contexto educacional a importância e a obrigatoriedade de se contar sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira para além do Egito, o que se espera encontrar dentro dos livros didáticos como o de Boulos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de forma mais regional no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

Levando em consideração este assunto e a aplicação do projeto em meio a uma pandemia e através do ERE, pelo aplicativo de conversa *WhatsApp*, falar sobre essas nuances também se torna imprescindível para se compreender as dificuldades e incertezas geradas por este momento difícil para a educação básica.

4.1 O reino de Kush: entre fatos históricos e a história ensinada

O reino de Kush foi escolhido como uma das temáticas para escrita e aplicação do projeto pedagógico do PIBID-UEMA na escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho devido a necessidade de ressignificar questões relacionadas às sociedades africanas que por muito tempo foram ignoradas e “apagadas” pela História eurocêntrica, reforçando estereótipos de selvageria e atraso sobre os povos africanos.

Apesar da riqueza da sua história, Kush ainda tem importantes lacunas que precisam ser preenchidas pelo estudo do tema. Boa parte das informações que se têm sobre o

reino foi baseada em achados feitos em escavações, empreendidas pelo arqueólogo americano George Andrew Von Reisner, que descobriu túmulos de uma série de membros da sociedade real, que contribuíram para a construção da história do reino núbio, como destaca Leclant:

Na primeira metade do II milênio, a chamada cultura de Kerma correspondia ao rico e próspero reino de Kush, mencionado nos textos egípcios. As prospecções arqueológicas bastante irregulares dessa região ainda hoje pouco conhecida tornam muito difícil elaborar o seu quadro histórico após a fase brilhante, mas relativamente curta, de domínio egípcio durante o Novo Império (a.C1580 a a.C1085); por quase três séculos parece ter-se rompido o vínculo entre a África e o mundo mediterrânico e um silêncio quase total envolve a Núbia. (Leclant, 2010, p.273).

Kush foi um reino africano da Antiguidade que existiu, aproximadamente, entre 2.000 a.C. e 350 d.C. e que tem suas primeiras datações encontradas na região sudeste do continente africano, mais especificamente nos planaltos da Núbia (atual Sudão). Apesar de achados arqueológicos, pouco se sabe sobre as reais divisas desse império, devido à falta de operações específicas para a investigação desses vestígios em razão dos desertos, como demonstra Leclant (2010).

De acordo com Oliveira (2019), utilizando como base, Heródoto em sua obra História¹², os etíopes, como eram chamadas pessoas que possuíam a cor da pele preta pelos gregos, tinham uma localização difícil:

[...] a região ocupada por eles correspondia ao sul da Baixa Núbia, território que engloba da Quarta Catarata do Nilo aos rios Nilo Branco e Azul. Na atualidade a região corresponde ao território do Sudão, que está localizado ao sul do Egito. Segundo Heródoto, a região da Etiópia era composta por um relevo montanhoso e por descontinuidades no curso do rio Nilo, o que causava dificuldades de acesso ao território. A cadeia montanhosa presente na região é a Arábica, que aumenta em direção ao sul. As variações de clima presentes nesta região do Saara contribuíram para que ocorressem diversas migrações em distintos períodos, ocasionando uma ocupação das margens férteis do rio Nilo. Os grupos que ocuparam as margens do rio possuíam um elevado grau de afinidade, considerando desde o Delta do Nilo até as regiões da Baixa Núbia e Alta Núbia. (Oliveira, 2019, p.12)

Apesar de poucas informações sobre as divisas do reino, duas cidades se destacam na história de Kush: Napata e Méroe. Inicialmente, a capital do reino ficava na cidade de Napata, que foi um importante entreposto comercial entre as regiões do sul da África e o Egito, o que deu ao lugar um valioso status perante a história dos povos da Antiguidade, visto que, por ser um lugar estratégico para o comércio, permitiu acumular riquezas materiais significativas para o estudo dessas sociedades no último século.

¹² Fonte documental da Antiguidade, que descreve costumes e geografia de áreas do continente africano e que é muito utilizada para estudos nesta área.

No século III antes da era cristã, a capital é transferida para Méroe, ao sul do império, provavelmente por questões econômicas e climáticas, já que a nova capital tinha uma área mais propícia para a agricultura e criação de animais, devido sua proximidade com bacias hidrográficas. O deslocamento deixou Napata com o título de capital religiosa do reino, devido a montanha sagrada de Djebel Barkal, onde ocorria os maiores cultos ao deus Âmon e a coroação dos reis cuxitas.

O reino de Kush ganha destaque na história mundial apenas quando se junta com o reino egípcio, que deu origem a XXV dinastia, conhecida pelos faraós negros ou núbios. Após esse momento e até mesmo antes dele, a história dessa sociedade foi ignorada em âmbitos da História científica e da história como disciplina escolar, cujas principais ferramentas são os livros didáticos. No Brasil, a partir das históricas lutas do Movimento Negro pelo reconhecimento de suas memórias e histórias, temos a implementação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas das sociedades africanas e afro-brasileiras, entre as quais se destacou o reino de Kush.

Durante o período em que dominaram o Egito, os cuxitas incorporaram a sua cultura característica do povo dominado, como forma de demonstrar legitimidade perante o processo de controle e aceitação social do novo governo. Dentre essa assimilação, se deu o uso de monumentos típicos do Egito, como a utilização religiosa do deus Âmon. Apesar da utilização de símbolos e costumes da cultura egípcia, os cuxitas preservaram aspectos marcantes da região sudanesa, como brincos e berloques de colares com cabeça de carneiro.

O culto ao deus Âmon já era comum no Egito desde a XVII dinastia, oscilando entre momentos de grandes destaques, até adorações mais regionais e de fusão deste com o deus Rá, conhecido como deus sol. Porém, com a XVIII dinastia, após conquistas militares e de territórios, a adoração a divindade se torna esplendorosa, sendo os faraós designados agora como filhos adotivos do rei do panteão egípcio. A adoração a Âmon-Rá se espalhou pelo norte do continente africano, chegando a Núbia, fazendo com que a XXV dinastia também se associasse a esta divindade para legitimar seu poder após a dominação dos egípcios.

O império cuxita encontra seu momento de maior e rápido esplendor durante o domínio ao Egito, porém os ataques assírios à região levaram a uma rápida retirada, determinando à civilização um processo de decadência. A partir deste momento, Kush sobrevive por mais mil anos, sendo três séculos sem nenhuma informação escrita ou material que possa revelar mudanças ou continuidades. Somente no século XIX se tem registros de achados do século IX a.C., que foram encontrados em escavações de túmulos reais.

Apesar das lacunas na história de Kush, alguns pontos desse império chamam a atenção de quem o estuda e, principalmente, de jovens e crianças que trazem consigo, de forma despretensiosa, na maioria das vezes, conceitos e estereótipos negativos das culturas do continente africano. Dentre essas questões que ganham destaque, temos a utilização da figura feminina como sinônimo de poder, conhecimento e descendência, já que era dada às *Candaces* ou rainhas-mães, a tarefa de fazer ritos religiosos e de preparação dos futuros reis.

O motivo que nos leva a escolher tal temática foi contribuir de forma didática e pedagógica ao ensino da história africana para crianças, que apesar da pouca idade, conseguem compreender a dinâmica que se estabelece neste continente que por muito tempo foi taxado como obscuro e estático. Tentar dar os primeiros passos rumo a desmistificação do estereótipo do continente africano, desde os primeiros anos de ensino de história, é de suma importância para demonstrar para as crianças que muito do que se fala leigamente sobre as sociedades que estavam naquele território na Antiguidade, pode não ser de toda verdade.

Neste sentido, é imprescindível relacionar o reino, o povo, a economia, a religiosidade e a história dos cuxitas dentro das salas de aula, especificamente no 6º ano de ensino básico, onde os alunos irão aprender e desenvolver habilidades para entender a dinâmica social destes espaços que possuem traços marcantes. De acordo com o livro didático usado pelos discentes: “[...] Kush se distinguia de outros reinos por duas importantes características: o modo como o rei era eleito e o papel da mulher na política” (Boulos Júnior, 2018, p.80).

De acordo com Boulos Júnior (2018), as *Candaces* ou rainhas-mães, tinham no reino cuxita um papel de suma importância política e religiosa, já que eram dadas a elas o reconhecimento do sagrado, pois eram as responsáveis por gerar, cuidar e educar os futuros soberanos do povo, por isto eram associadas à deusa Isis, como explica Oliveira (2019).

Diferente do que costumamos observar nas sociedades europeias, as sociedades do continente africano, e especificamente a de Kush, a sucessão real era designada através da linha maternal, ou seja, apesar de serem os homens a ocupar o governo, eles somente poderiam assumir tal posição se sua mãe o preparasse para assumir tal responsabilidade. A figura da esposa também era notória, pois era adotada pela mãe do rei, que a ensinaria todos os preceitos de ensinamento para o filho deste casal, que se tornaria o futuro soberano.

A figura da mãe do governante representa uma união a ancestralidade, a geração anterior, enquanto junto com a figura de sua esposa, o soberano pode continuar sua geração e influenciar o futuro. Observamos assim a importância do aspecto feminino junto ao soberano, pois sem ele sua investidura no cargo, que é dada a partir de sua

descendência materna, e sua prosperidade em seu governo, alcançada junto a sua esposa, não seriam possíveis (Oliveira, 2019, p. 34).

Além de terem um papel essencial na preparação e escolha do futuro rei, elas também se destacavam na esfera religiosa, pois eram dadas a elas o título de “esposas do deus Âmon”. Este título representava a ligação terrestre do soberano com o mundo espiritual e que durante a dominação cuxita ao Egito, se tornou ainda mais latente:

Na XXV dinastia, segundo Graves-Brown⁵⁰, é o momento em que a função de Esposa do deus Amon esteve em seu apogeu. O poder religioso, político e econômico assumido pelas mulheres que detinham esta função passa a ser de maior importância e reconhecimento, pois os soberanos núbios se utilizam de seu conceito de governo, onde o elemento feminino era carregado de extrema relevância. Essa instituição instrumentalizou os soberanos núbios de forma a exercerem seu poder no Egito, pois de acordo com sua ideologia, deveria haver um equilíbrio entre o masculino e o feminino no poder (Oliveira, 2019, p. 28-29).

Em Kush, as imagens do feminino e masculino deveriam viver em constante igualdade. No período que antecede o domínio ao Egito, essa prática se dava a partir das obrigações que a mãe e a esposa do rei exerciam perante a educação do soberano. Com a conquista dos faraós negros e a necessidade de se firmarem diante a sociedade egípcia, as mulheres da nobreza cuxita se nomearam filhas e esposas do deus Âmon, por conta do prestígio da função, mas não deixaram suas obrigações originais.

Observando o livro didático de Boulou Júnior (2018), outro ponto que se destaca é na escolha do rei que governaria o império cuxita, que diferente do que se via entre os faraós egípcios, onde o trono passava de pai para filho ou era usurpado por alguém, entre os núbios a escolha se dava através de eleição.

A eleição ocorria entre os “irmãos reais”, ou seja, toda a descendência do soberano, entre irmão e filhos estavam aptos. Os votos ficavam a cargo de pessoas da alta sociedade, sendo eles membros da realeza, militares, funcionários com altas funções, sacerdotes e líderes de cidades menores do reino.

A predileção por um dos irmãos facilitava a exclusão de impopulares ou de quem os eleitores acreditavam não ter capacidade suficiente para assumir a função. Além disto, existiam rituais para a confirmação do futuro soberano pelos deuses. Porém, segundo Hakem e Vercoutter (2010), esses ritos ocorriam mais como forma de ludibriar a população pobre, que não tinha o direito de escolha, do que propriamente um pedido de autorização.

Após a escolha e a confirmação dos deuses, o soberano eleito partiria para uma expedição ao longo do império. Sua primeira parada era na cidade de Napata, no templo de Âmon-Rá, onde recebiam uma insígnia destinada aos reis de Kush e eram de fato coroados. A

partir disto, iniciavam as visitas a diversos templos espalhados pelo reino. As rainha-mãe desempenhavam o papel de organizar e liderar todo o rito de coroação do filho, já que era dado a ela o cargo de esposa do rei do panteão e seu filho, a partir da coroação também passava a ser o filho adotivo da divindade.

Apesar de ser soberano em todas as áreas que envolviam o império cuxita, o rei tinha seu poder limitado pelo direito consuetudinário¹³, que eram monitorados pelos sacerdotes do império, que em alguns momentos poderiam interferir na vida do rei, como demonstra Hakem e Vercoutter (2010).

Estrabão e Diodoro da Sicília citam casos em que os sacerdotes, alegando terem recebido instruções divinas, ordenavam ao rei que cometesse suicídio. Afirmam que tal costume persistiu até a época de Ergamenes (cerca de -250 a -215), que, tendo recebido uma educação grega que o havia libertado das superstições, mandou executar os principais sacerdotes para puni-los por sua arrogância; após esse episódio, o costume de suicídio real foi abolido (Hakem; Vercoutter, 2010, p. 303).

A partir da análise do livro de Boulos Júnior (2018), foi possível estabelecer uma relação do conteúdo sobre o reino de Kush presente no livro, com o projeto pedagógico criado e aplicado em sala de aula pela professora Lucy Mary, junto com as bolsistas do PIBID-UEMA Aline Costa e Tainara Elis, no 6º ano do fundamental, levando em consideração os documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e estudos complementares que foram feitos ao longo da construção do projeto, que serviram para enriquecer e tornar o conteúdo ainda mais atrativo.

A BNCC e o DCTMA descrevem as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, praticamente iguais, sendo o último documento com alguns enfoques ao estado do Maranhão, em relação as atividades sugeridas para serem aplicadas em sala de aula. Em razão desta proximidade, percebe-se o caráter eurocêntrico, racista e da não aplicação completa da Lei 10.639/03, dado a essas normatizações da educação, devido aos seus termos generalizantes quando se trata de contextos não brancos.

Além de resumir o continente africano ao Egito, no objeto de conhecimento da unidade temática “a invenção do mundo clássico e o contraponto das outras sociedades”, os dois documentos também deixam subtendido, a partir da habilidade EF06HI07 no DCTMA¹⁴, que toda dinâmica em África pode se resumir aos egípcios, demonstrando assim, que por não ser citado, o reino de Kush e toda sua importância historiográfica pode ser ignorada.

¹³ Costumes, práticas e crenças que são aceitos como leis de condutas e que são muito utilizados por povos da Antiguidade, indígenas e comunidades locais.

¹⁴ “Identificar aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais nas formas de registro das sociedades antigas a África...”

Como demonstra Jesuíno e Ribeiro (2021), apesar da BNCC e o DCTMA fazerem referências aos termos “África, impérios, mulheres no mundo antigo” eles são utilizados de forma abrangente, dentro dos componentes curriculares para o sexto ano do ensino fundamental, além de não levar em consideração questões étnico-raciais, como estabelece a lei 10.639/03 no inciso primeiro.

O reconhecimento do outro, como capaz de possuir tecnologia, cultura, economia, organização política arrojada, fica de certa forma comprometido se levarmos em consideração as habilidades e competências encontradas nos documentos que guiam os currículos nacionais e estaduais de educação, pois “correspondem a habilidades que se propõe identificar diferenças, mas não a interpretar os sentidos atribuídos socialmente a elas” (Jesuínio e Ribeiro, 2021, p. 55).

Apesar de questões conturbadas em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira, o DCTMA sugere atividades de fixação para serem aplicadas com os alunos em sala de aula. Dentre essas sugestões, utilizamos na aplicação do projeto a que se refere à habilidade EF06HI19, que propõe uma produção textual relacionando o papel das mulheres na política cuxita com o papel que desempenham no contexto atual.

Em consonância com a didática da professora, cujas técnicas foram apreciadas no capítulo anterior, foi possível levar aos alunos os aspectos mais importantes da História, que por essência volta-se para a conquista do Egito e aspectos da dinastia de faraós negros; importância das mulheres na política, escolha do rei e economia. Ou seja: além de aspectos históricos, foi possível levantar questões mais atuais como o papel de homens e mulheres negras na sociedade, comparando suas permanências e diferenças com o contexto de hoje.

4.2 Aplicação do projeto sobre o reino de Kush

O projeto pedagógico, segundo Guimarães e Marin (1998), tem como objetivo ser uma proposta educativa que mira no alcance de objetivos que busquem as concepções sociais que alunos tenham sobre si, sobre o outro e sobre o espaço-tempo, utilizando para isto a participação pessoal de cada um deles. Para se alcançar tais metas, há a necessidade de se estipular caminhos e uma constante análise do produto educacional a ser elaborado.

Assim como também defende Barros (2009), eles são como uma “bússola”, que servem para guiar a viagem de quem os produz e que boa parte das vezes vão sofrendo alterações ao longo do tempo, devido as necessidades que vão surgindo. Por estas razões, o

projeto pedagógico sobre o reino de Kush, aplicado para os alunos do 6º ano, da escola Drª Maria Alice Coutinho, seguiu essas propostas.

O principal objetivo do projeto foi o conhecimento das características sociais, culturais, religiosas e comerciais que este império tinha dentro do continente africano. A partir disto, se estabeleceu objetivos mais específicos, voltados para a importância do domínio dos núbios no Egito, o papel das rainhas-mães e escolha do rei e a relevância deste assunto para o ensino de cultura e história afro-brasileira, a partir da lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo desses temas (Brasil, 2003).

Como forma de se iniciar as pesquisas para a construção do documento, houve a necessidade de buscar referenciais teóricos, para além do que estava no livro didático. Tal medida foi necessária por duas razões, a primeira era que trouxesse uma visão mais atualizada e científica sobre o tema. Para isto, foram utilizados dois artigos da coletânea História da África II, com os títulos *O Império de Kush: Napata e Méroe*, do autor Jean Leclant (2010) e o texto *A civilização de Napata e Méroe*, escrito por A. M. Ali Hakem (2010).

A segunda parte para a construção do referencial teórico da pesquisa foi a busca por materiais que pudessem ser utilizados de forma visual, como por exemplo imagens, vídeos, áudios e as figurinhas disponibilizadas pelo aplicativo *Whatsapp* que ajudavam a dinamizar os encontros, visto que as mídias trabalham com os estímulos visuais e sonoros, instigando a criatividade, importante elemento para a aprendizagem.

As pesquisas para além do livro didático se fizeram necessárias pelo aspecto superficial sobre Kush, isto porque na BNCC não existe nenhuma menção ao império cuxita de forma mais específica, pois tudo o que se observa sobre o continente africano nos documentos curriculares de educação, se dá a partir de questões mais generalizantes, associados ao termo “idade antiga”, o que dificulta o desenvolvimento de metodologias de ensino sobre essa sociedade.

Quando existem menções ao continente africano, na maioria das vezes, são de grupos que têm ou já tiveram algum tipo de ligação com o Egito, como se observa na narrativa escrita por Boulos Júnior (2018) sobre o reino de Kush, apagando assim toda uma história que transcende esse contato. Foi essa perspectiva de olhar para além dessa aproximação que buscamos mostrar aos alunos durante a aplicação do projeto pedagógico.

Devido o momento de isolamento social que se viveu ao longo dos anos de 2020 a 2022, que demandavam a utilização do ensino remoto, por meio do aplicativo de conversa *WhatsApp* nas escolas da rede municipal, como o meio de ministrar as aulas, os recursos

visuais e interativos, como vídeos e jogos eram primordiais para o alcance dos objetivos estipulados no projeto pedagógico.

Após a correção do projeto pela professora Sandra Regina, partimos para a construção dos planos de aula. Para isto, tivemos auxílio da professora Lucy Mary, que ajudou sobre a forma de abordar os alunos no primeiro momento, dicas de como manusear o grupo de conversa ao longo da aula e como repassar as informações sobre o conteúdo.

As aulas sempre foram planejadas na perspectiva do que seria compreensível, didático e interessante para os alunos. Assim, nos colocamos no lugar deles e utilizamos diferentes recursos e linguagens, colhendo informações para uma compreensão mais abrangente do conhecimento.

Ficou definido que, como já era de costume, a leitura do livro didático seria feita através de áudios e pelo envio da foto da página, devido muitos alunos não possuírem o livro físico e como forma de não se perderem ao longo da explicação tinham a possibilidade de ouvir e acompanhar a leitura do texto.

Outro ponto acordado foi na utilização de vídeos sobre o tema, que tinham base no livro utilizados pelos alunos do 6º ano, escrito por Boulos Júnior (2018), que foi dividido em diversos tópicos para acompanhar o assunto dado em cada aula. As atividades seriam repassadas ao fim de cada duas aulas, a primeira contou com uma produção textual sobre as *Candaces*, a intenção era fazer com que os discentes fizessem uma comparação entre as mulheres da política cuxita e as mulheres na política atualmente, para que eles pudessem compreender a diferença entre uma sociedade patriarcal e matriarcal.

A segunda atividade teve uma proposta mais gameficada¹⁵ sobre o assunto, com um *quiz* de verdadeiro e falso, o que trouxe uma importante interação com o assunto da aula. Nas duas aulas seguintes, as atividades ficaram divididas novamente em duas partes, sendo uma com perguntas e respostas sobre a temática e uma questão mais subjetiva sobre a importância do império para o continente africano.

A primeira aula ocorreu no dia 08 de setembro de 2021, após a apresentação das bolsistas Tainara Elis e Aline Nascimento houve o início da aula e um dos primeiros recursos utilizados para a compreensão dos alunos sobre o tema era lembrá-los o que tinha sido visto na aula anterior. Por isso, a ferramenta usada foi o envio diário da agenda de programação de atividades logo na abertura da aula, para que os alunos tomassem ciência do conteúdo proposto naquele dia, que contava com a leitura e um vídeo sobre as *Candaces*. Neste

¹⁵ Aplicação de mecanismo e dinâmicas dos jogos em outros âmbitos para motivar e ensinar os usuários de forma lúdica.

primeiro encontro, houve pouca interação por conta do tempo, mas foi possível ver o bom acolhimento dos alunos.

No segundo encontro, foi repassado o vídeo da aula anterior para que os alunos pudessem lembrar do que foi dado, também para complementar o assunto foram passados áudios com informações e curiosidades acerca das configurações políticas neste reino e foram passadas imagens sobre os relevos das rainhas cuxitas, para que através das imagens os alunos visualizassem o legado artístico deixado por esta civilização.

Logo após, foi passada a atividade com resolução em sala, onde no *quiz* de “verdadeiro ou falso”, algumas proposições eram colocadas no grupo acerca do assunto dado e eles tinham que responder as perguntas, em um determinado tempo. Contou-se com grande participação dos alunos, que em sua maioria responderam corretamente as questões, inclusive questionando e criticando as proposições que estavam com dúvidas.

A atenção e participação dos alunos foram fundamentais para a fluidez, compreensão do assunto e para que os estudantes percebessem a influência feminina no reino cuxita, onde as Rainhas-Mães exerciam papel decisivo em âmbito religioso, político e social. Ao final da aula, foi enviada uma atividade para responder em casa, de questão única, com o tema: “Pesquise sobre as *Candaces* no reino de Kush e compare com a participação feminina na política brasileira. As mulheres no Brasil têm o mesmo destaque que as Rainhas-Mães na África Antiga? Faça uma produção textual sobre o assunto de no mínimo 10 linhas.” Essa verificação objetivava observar a compreensão dos alunos sobre o papel feminino atualmente na política brasileira e a participação feminina em Kush.

Boa parte dos alunos refletiu sobre as mulheres atualmente não terem a mesma importância política e social como na sociedade de Kush, falando como elas são violentadas e desmoralizadas a todo o momento. Alguns associaram a representação das mulheres no poder político ao fato do Brasil já ter tido uma mulher como presidenta da república. Essas duas visões demonstram como alguns tentaram aproximar as duas realidades e outros afastaram, revelando assim a percepção diferente sobre o conteúdo e como as questões de gênero são complexas.

Quando foram questionados sobre as dúvidas a respeito da atividade ou do conteúdo, os alunos responderam que não havia e sempre foi reforçado que nós bolsistas, estávamos a disposição para auxiliá-los em relação aos estudos. Cabendo a responsabilidade do professor instigar e estimular o desenvolvimento crítico, objetivo alcançado por esta atividade. Foi perceptível a maior interação e atenção dos alunos nestas duas primeiras aulas,

devido ao caráter inesperado que a sociedade cuxita apresenta em relação as mulheres e a política.

Alguns alunos demonstravam sua curiosidade sobre a linhagem matrilinear a partir de comentários feitos ao longo das aulas, algumas falas eram em relação a como isso poderia ter continuado até a atualidade, pois as mulheres são bastante inferiorizadas na sociedade em que vivemos atualmente. Outro fato que chamou a atenção deles, eram as diferenças no tratamento do feminino entre os egípcios e os cuxitas, pois havia sido a aula sobre o Egito algumas semanas antes.

O fato de características do império de Kush ter causado tanto interesse desses alunos demonstra que desde muito cedo eles aprendem conceitos racistas, machistas e tendenciosos sobre esses povos. Não associando questões fundamentais relacionadas ao cotidiano dos cuxitas, como: a política, a tecnologia, o comércio, a economia, a religiosidade, a descendência matrilinear a espaços não brancos e sem as interferências europeias neles, como se fossem incapazes de conceber sistemas independentes.

Em 16 de setembro, terceiro dia de execução do projeto, a aula foi focada na segunda parte do conteúdo referente à economia, comércio, sociedade e artesanato, para que os alunos pudessem visualizar a dinâmica do cotidiano do reino, como eram os cargos e funções sociais de diferentes atores sociais, os achados arqueológicos e como essa sociedade era rica e criativa em relação ao artesanato e produção de joias.

Para iniciar a aula, foi feita a leitura do livro didático, a partir de fotos enviadas por nós das páginas, já que nem todos os alunos tinham o livro físico, enviado vídeo com foco nos temas da aula. Ao serem questionados se estavam com dúvidas, e sobre a opinião pessoal a respeito do conteúdo, muitos alunos comentaram que entenderam a riqueza do solo cuxita, rico em minerais e para auxiliar neste entendimento foi passado uma leitura complementar do *box* de informações do livro didático em que trata sobre o sorgo, um cereal africano rico em proteínas e muito presente no cotidiano desta população.

Imagem 7 - Box sobre os cereais

Economia e sociedade

Enquanto a capital foi Napata, a principal atividade econômica dos cuxitas era a pecuária; eles criavam cabritos, cabras, cavalos e burros (usados, sobretudo, no transporte de produtos). A riqueza de uma pessoa era medida pelo tamanho do seu rebanho. Por volta de 580 a.C., com a mudança da capital para Méroe, onde as chuvas eram mais regulares, houve um aumento da área de terra irrigada e uma expansão da agricultura. As plantas mais cultivadas por eles inicialmente foram o trigo, a cevada e o sorgo.

PARA REFLETIR

Sorgo, cereal africano rico em proteínas

Originário da África, provavelmente da Núbia, o sorgo é um cereal rico em **proteínas** e **carboidratos**; é parecido com o milho, mas tem os grãos menores. Atualmente, alguns tipos de sorgo são usados somente na alimentação de animais, como bois, carneiros e camelos. Outros tipos, como o sorgo bicolor, são utilizados também na alimentação humana. O sorgo é empregado na fabricação de barras de cereais, farinha, álcool, entre outros.

O Sudão, país africano cujo território corresponde aproximadamente ao da antiga Núbia, é hoje o quinto maior produtor mundial de sorgo. O Brasil, onde o sorgo foi introduzido para servir de ração para o gado, também vem se destacando na produção desse cereal africano. Os estados brasileiros onde as plantações de sorgo estão em expansão são: Ceará, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul.

- Qual é a origem do sorgo? Como é sua aparência?
- Para que serve o sorgo?
- As plantações de sorgo estão em expansão em vários estados brasileiros; quais são eles? Responda usando as siglas dos estados.



Sorgo em Patos de Minas (MG).

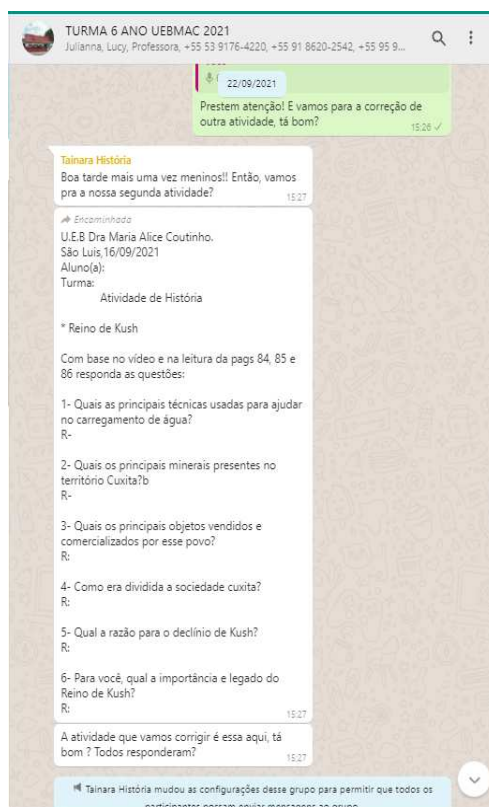
Proteína: material necessário para os seres vivos se formarem e se conservarem.
Carboidrato: composto que fornece energia aos seres vivos. Está presente nos açúcares e no amido, como na batata e no arroz.

83

Fonte: Boulos Júnior (2018)

Ao final, foi passada uma atividade para responder na aula seguinte, com algumas questões para fixar o conteúdo dado, referentes à divisão da sociedade, ao comércio da região e a última para responder de forma subjetiva, questionava sobre qual o legado e importância deste reino. Através dessa pergunta, almejamos ouvir o que eles compreenderam e quais ensinamentos o estudo da África Antiga pode nos ensinar.

Imagem 8 - Atividade de fixação sobre o reino de Kush



Fonte: Arquivo particular da autora

Observou-se uma boa participação dos alunos nesta aula, e mesmo com a abertura de vários momentos para eles tirarem suas dúvidas e o acompanhamento de nós bolsistas e da professora Lucy Mary, poucos explanaram dúvidas a respeito do conteúdo, sendo algumas relacionadas sobre a forma de responder e enviar as respostas das atividades e outras sobre uma explicação mais didática sobre a eleição do rei cuxita.

O último dia de execução do projeto, 22 de setembro, foi destinado para a resolução das duas atividades passadas para casa, a primeira a produção textual e a segunda sobre as questões da sociedade cuxita. Por instrução da professora e supervisora Lucy Mary, fomos direcionadas a dividir a correção das atividades, sendo assim, cada bolsista ficou com a correção de uma a fim de facilitar a revisão. A primeira atividade a ser corrigida foi sobre a produção textual com o tema: “Pesquise sobre as Candaces no reino de Kush e compare com a participação feminina na política brasileira. As mulheres no Brasil têm o mesmo destaque que as Rainhas-Mães na África Antiga? Faça uma produção textual sobre o assunto de no mínimo 10 linhas.”

Através do direcionamento da supervisão, os alunos deveriam enviar a atividade para o privado de uma das bolsistas e no grupo geral da turma, seria pontuado os principais equívocos percebidos nas produções a fim de tirar as principais dúvidas dos alunos e auxiliá-

los. Posteriormente, já no grupo da turma, foi feita a correção da atividade das questões referentes à economia, sociedade, artesanato e comércio, onde muitos alunos participaram, enviaram suas respostas e falaram sobre a importância deste reino, sendo possível ver muitos alunos comentando sobre a importância do empoderamento feminino nesta região.

Neste encontro de forma pontual, foi possível observar que muitos alunos não sabiam de qual atividade se tratava e até confundindo com atividades de outras disciplinas. Houve a necessidade de oferecer um tempo maior para que eles conseguissem responder as questões. Era comum ocorrer a utilização de respostas iguais entre os alunos, tanto na cópia de um com o outro, quanto na retirada da internet e não através dos vídeos, livro didático e das aulas.

Sobre as respostas, chamamos a atenção no grupo da sala e informamos novamente que a fonte de pesquisa a ser utilizada era o livro didático e os vídeos, reforçando ainda as páginas que foram estudadas para que eles pudessem se situar. A prática era comum durante as aulas ministradas pela professora Lucy Mary, fazendo com que em muitos momentos ela tivesse que interromper as explicações por discussões entre os alunos que se acusavam sobre a cópia das respostas.

Ao fim, passamos a mensagem de que todos são capazes de reformular sua própria resposta e estávamos ali para assisti-los e que para nós, mais importante que avaliar e dar nota, era perceber o esforço e dedicação de cada um. Ao final, todos entregaram as atividades corretamente, expuseram suas dúvidas e demonstraram conhecimento acerca do conteúdo e puderam perceber a riqueza cultural e o legado histórico desta sociedade.

A partir da experiência vivida com o estágio do PIBID-UEMA na escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, foi possível observar de perto as dificuldades que o ERE trouxe para a vida de jovens alunos e professores. A forma imediatista e despreparada do uso das ferramentas tecnológicas, causaram um déficit no ensino de História na rede básica de ensino, onde podemos destacar: a passagem do conteúdo, a facilidade com a qual as crianças se dispersavam ou até mesmo não participavam de forma ativa da aula, a produção de conteúdos e atividades que instigassem a curiosidade, a falta de domínio dos alunos com o aplicativo, entre outros.

4.3 Ensino sobre Kush: reflexões acerca dos materiais didáticos

Como observamos nas seções anteriores, como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem sobre o reino de Kush, foi necessário a utilização de materiais que fossem além do que estava exposto no livro didático de Alfredo Boulos. Todo esse esforço para enriquecer e trazer um olhar mais apurado, independente e didático sobre o assunto se deve ao fato das aulas serem feitas de forma remota e por um aplicativo de conversa.

O primeiro ponto que chama atenção, se dá quando Boulos começa a falar sobre os cuxitas, e reduz a história desse povo ao contato com os egípcios e os momentos de dominação que um exerceu sobre o outro. Fatos estes que são relevantes, porém é de conhecimento historiográfico que o reino de Kush se torna significativo ao mundo antigo devido a sua localização estratégica em relação às rotas comerciais entre a África subsaariana, o Mediterrâneo e em alguns momentos ao Oriente Médio, o que é citado no final da página 85 do livro.

Por ser um ponto estratégico para as relações comerciais do mundo antigo, é compreensivo que o poder militar de Kush fosse intenso. Porém, ao se referir a eles como um povo guerreiro, mais uma vez o autor resume, a constantes batalhas contra os egípcios. Fato este que não deve ser ignorado, mas que deveria haver uma contextualização mais elaborada, pois os núbios sofriam com constantes ataques a suas rotas marítimas de povos nômades.

O controle dessa extensa rede de rotas era uma preocupação constante dos reis meroítas, pois os povos nômades atacavam frequentemente as caravanas. Como medida de segurança, os soberanos construíram fortalezas em pontos estratégicos da estepe de Bajuda – entre Meroe e Napata, por exemplo – e mandaram abrir poços ao longo das rotas comerciais (Hakem, 2010, p. 324).

Esses dois primeiros pontos, apesar de não serem apresentados juntos, se encontram no livro, isto pode causar uma certa falha de interpretação sobre o povo cuxita, na medida em que somente se associa a sua história aos egípcios, como podemos observar a seguir nas imagens do livro:

Imagem 9 e 10 - Associação entre Kush, Egito e o poderio militar

O Reino de Kush

A história de Kush está estreitamente ligada à do Egito: os arqueólogos encontraram grande número de objetos egípcios (pérolas, vasos, peças de artesanato etc.) em terras núbias, e produtos núbios (peles de animais, marfim, ouro, ébano etc.) em terras egípcias, o que prova que o contato comercial entre eles foi intenso.

Sabe-se também que, por volta de 1530 a.C., o Reino de Kush foi conquistado pelo Egito. Para administrá-lo, o faraó egípcio nomeava vice-reis que deviam receber os tributos pagos pela população e encaminhá-los às autoridades egípcias. Essa pintura mural foi encontrada na tumba de um desses vice-reis.

Ébano: madeira de cor escura.



Pintura representando núbios levando tributos, como ouro e peles de animais, a serem pagos aos egípcios. Mural encontrado em túmulo de Tebas, Egito, c. 1300 a.C.

79

Entre os artesãos cuxitas, destacavam-se os ferreiros e os marceneiros, que fabricavam camas, cadeiras, porta-joias; os tecelões, que faziam panos de linho e de algodão; os ceramistas e os joalheiros. Estes faziam colares, braceletes, brincos e anéis de ouro, prata e pedras preciosas; algumas combinavam o ouro com o marfim. Sabemos disso pois muitos desses objetos preciosos foram encontrados nos túmulos reais.



Os objetos exibidos nesta página foram encontrados no século XIX. Neste anel cuxita e na joia ao lado se notam influências egípcias nos desenhos. No bracelete abaixo pode-se notar um estilo próprio desenvolvido posteriormente.



Fragmento de uma joia de ouro com nomes de faraós em hieróglifos egípcios.

Bracelete com a imagem de um deus núbio.



Boa parte do artesanato cuxita era vendida para outras regiões do mundo antigo. Méroe ficava na encruzilhada por onde passavam caravanas de comerciantes carregadas de produtos provenientes de vários pontos da África. De Méroe, as caravanas cuxitas seguiam por terra em direção ao mar Vermelho e, pelo rio Nilo, até o Egito; essa rota fluvial era a mais importante do nordeste africano, na época. Para proteger esse volumoso comércio, os reis cuxitas construíam fortalezas ao longo das rotas comerciais.

Os cuxitas vendiam para o Egito ouro, incenso, ébano, óleos, marfim, pedras preciosas, penas de avestruz e pele de leopardo. E da terra dos faraós eles compravam, sobretudo, vasos, pérolas e papiro.

85

Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 79-85)

Em relação ao que o texto de Boulos Júnior (2018) fala sobre as *Candaces*, é interessante o destaque dado a essa parte da história e as referências que ele traz para demonstrar essa importância das rainhas-mães através da *Amanishaketo* e sobre seu papel diplomático na relação com o exército romano, evitando a dominação do império cuxita, na página 82 do livro.

Imagem 11 - As Candaces

Candace, a mulher na política

Candace: título que deriva da palavra merotia Khe e que significa rainha-mãe.

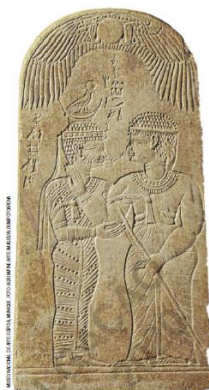
Há indícios arqueológicos de que as mulheres ocupavam posições de destaque no Reino de Kush. Elas podiam ser sacerdotisas, administradoras de uma cidade e podiam, ainda, chefiar o governo, com o título de *candace*.

As imagens também confirmam o poder feminino em Kush. No interior das pirâmides cuxitas, as *candaces* são mostradas como as principais portadoras de oferendas aos deuses; e nas paredes dos templos são representadas como mulheres poderosas. As *candaces* do Reino de Kush foram soberanas, superando em importância seus filhos ou maridos.

Entre as *candaces* mais conhecidas está *Amanishaketo* (42-12 a.C.), que, provavelmente, liderou a resistência cuxita ao poderoso Império Romano.

Quando o exército romano avançou sobre o nordeste da África e conquistou a cidade de Napata, os cuxitas resistiram aos romanos. Até que, em 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo de paz com os romanos: ofereceu a eles uma faixa de terra no norte de Kush e, em troca, manteve a soberania de seu reino, livrando-o de ter de pagar impostos a Roma.

Para alguns historiadores africanos, a participação da mulher na política e o controle do governo cuxita sobre o ouro, as pedras preciosas e o ferro ajudam a explicar a prosperidade do Reino de Kush, bem como sua longa vida.



Relievo em que se vê a rainha Amanishaketo, à direita, de braço dado com a deusa Amesem, século I d.C.

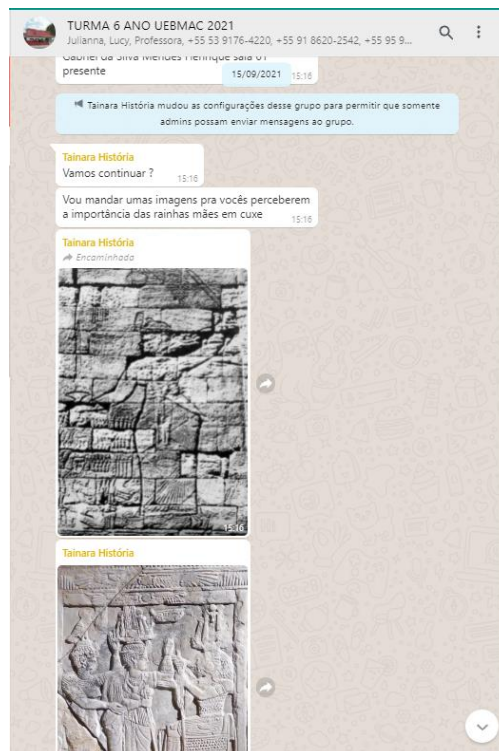
82

Fonte: Boulos Júnior (2018, p.82)

No momento de aplicação do projeto, quando fomos falar sobre a importância das *Candaces*, tentamos demonstrar aos jovens que diferente do que costumamos observar nas sociedades modernas, a linha maternal entre os cuxitas era que determinava a descendência real. E que era dada a essas mulheres o poder de criação e educação dos futuros monarcas e que as esposas dos reis, eram adotadas pela sogra que repassavam esse conhecimento a elas. A mãe representava os antecedentes e a esposa os descendentes desse rei.

Para além disso, buscamos mostrar a importância que elas tinham nos templos religiosos e durante a coroação desses reis, para isto, houve a pesquisa de imagens de estelas, com figuras das rainhas-mães que foram encontradas em sepulturas, que certificam esse poder diante das obrigações reais:

Imagem 12 - Aula sobre as *Candaces*



Fonte: Arquivo particular da autora

Ambas as imagens se referem à rainha *Amanishaketo*, sendo a primeira em seu momento de glória, livrando o povo de Kush da dominação dos romanos e a segunda demonstra a sua aproximação religiosa com o Deus Âmon-Ra, sendo ela filha da divindade, levando oferendas e sendo intermédio entre ele e o rei.

Em relação às divindades do panteão cuxita, há somente uma rápida referência no fim do capítulo, em um *box* informativo, na página 86.

Imagem 13 - Referência ao Deus leão



Fonte: Boulos Júnior (2018, p.86)

Existem mais menções ao Deus Âmon-Rá, que foi muito importante para a história, por demonstrar o contato intenso com os egípcios, mas existe a influência de deuses exclusivamente meroíta, com o Deus Leão, que era conhecido como *Apedemak* e o deus *Sebiumeker*.

Apedemak, deus guerreiro, era uma divindade de grande importância para os meroítas. Ele é representado com uma cabeça de leão, animal que, ao que se sabe, desempenhava um certo papel nas cerimônias do templo, especialmente em Mussawarat es-Sufra⁵⁹. Nessa mesma localidade encontramos outro deus meroíta desconhecido dos egípcios, *Sebiumeker*, que talvez fosse a principal divindade local, já que era tido como criador. Algumas deusas também estão representadas em Naga, mas seus nomes e posições no panteão meroíta continuam desconhecidos (Hakem, 2010, p. 326).

Um ponto que merece destaque, pelo lado positivo, foi a forma que Boulos Júnior (2018) se refere às questões relacionadas a economia, comércio e mineração do império de Kush, pois apresenta um panorama geral e se debruça sobre as nuances particulares da sociedade, como seu solo rico em ouro e em pedras semipreciosas, além de fazer referência ao uso do ferro.

Sobre a utilização e manuseio do ferro, ainda existem muitas especulações, que necessitam de pesquisas mais elaboradas, diante disto, dentro do texto o autor busca destacar isto. Segundo Hakem (2010), afirmar que Méroe foi o centro de produção de utensílios com

base no ferro é frágil, devido à falta de vestígios materiais que demonstrem uma produção em larga escala.

Apesar das dúvidas em relação a utilização do ferro, é de conhecimento historiográfico e arqueológico o trabalho majestoso que os cuxitas realizavam em relação às joias, que exigiam um alto nível técnico, como pode ser observado na **Imagem 10**. Inicialmente, por causa do intenso contato com os egípcios, é possível observar uma forte influência na forma de produção das peças. Ao longo do tempo, diante do afastamento dessas duas sociedades, os acessórios passam a incorporar características próprias do povo meroíta.

Falar sobre o povo cuxita, durante uma pandemia, onde se adotou o ERE, através do aplicativo de conversa *WhatsApp* foi um desafio. Em razão dessas dificuldades e como forma de não deixar passar nenhuma informação que considerávamos importante ao longo da construção do projeto, utilizamos um vídeo aula, que se baseia no livro do Boulos Júnior (2018) como auxílio, o que facilitou na chamada de atenção dos alunos para o conteúdo.

A história ensinada por nós, licenciandos de fato teve alguns pontos que podemos afirmar que foi aprendida pelos estudantes, isto porque, observamos um interesse enorme deles em questões ligadas às mulheres e a política praticada no reino de Kush. Esses dois pontos demonstram questões relacionadas a atualidade, como as eleições para eleger um presidente da república, que pode ser visualizado na perspectiva do rei e da discrepância de tratamento dado as mulheres hoje, em relação as *Candaces*.

Esses dois eixos da sociedade cuxita já demonstra a enorme complexidade que envolve a história desse povo, o que pode ser facilmente colocado como item de valorização e de contraponto aos constantes insultos que essas comunidades africanas sofrem, sendo associados a selvageria e com poucos recursos cognitivos para criarem contextos tão elaborados e sofisticados como os estados nacionais europeus.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar ao longo da leitura deste trabalho, pontos de dificuldade que são comuns a quem fez e ainda faz parte da área educacional, seja aluno, professor ou parte do corpo administrativo. A pandemia de covid-19 afetou todo o mundo de forma inesperada e observando isto, conseguimos perceber a fragilidade que o ERE trouxe para dentro das instituições de ensino.

Diante destes apontamentos e inserida dentro do contexto escolar, como aluna universitária e como bolsista do PIBID, que me trouxe um olhar enquanto professora, da escola UEB Dr^a Maria Alice Coutinho, observei os desacordos e a falta de preparo didático e metodológico para o uso de recursos digitais como mecanismo exclusivo de ensino para os professores e para os alunos.

Esse despreparo está ligado a dois fatores: o primeiro é a forma inesperada e rápida como o vírus se espalhou pelo mundo em um curtíssimo período, matando milhares de pessoas pelo mundo; O segundo ponto é sobre a falta de legislações vigentes que falam sobre o tema, já que a BNCC e a LDB fazem referências ao uso de recursos digitais em seus textos, porém não exemplificam de que forma deve ser feita. A partir disso, abre-se margens para diversos problemas que envolvem este tema.

Por isto, no primeiro capítulo busquei analisar a BNCC e a LDB sobre como as duas se comportam diante da nova realidade tecnológica que se apresenta no Brasil antes do período pandêmico e como essa legislação e os recursos digitais foram aplicados dentro de sala de aula, a partir do ensino de História.

Constatai que a pandemia evidenciou as fragilidades relativas ao uso de tecnologias na educação, principalmente quando se tratam das escolas municipais, onde nem alunos, nem professores estavam preparados. Em meio ao contexto pandêmico, o ensino de História foi essencial para combater a intensa circulação de *Fake News* em redes sociais e sites mal-intencionados.

Já no segundo capítulo, busquei fazer uma análise do histórico do PIBID e sua importância para alunos das áreas de licenciatura, já que o objetivo do programa é inserir desde o início da graduação, os licenciandos dentro das escolas, para observar seu funcionamento e sobre a parte prática de ser professor. Discorri sobre a inserção deste programa na Universidade Estadual do Maranhão e a forma como me coloquei dentro dele,

tendo as primeiras experiências em campo, ao acompanhar a professora Lucy Mary durante as aulas, com os alunos do sexto ano, do ensino fundamental.

No terceiro capítulo, busquei mostrar toda a trajetória da parte prática do PIBID, iniciando sobre a história do Império Cuxita e como ela se torna importante, devido as suas nuances, ao ser colocado nos livros didáticos, para validar a lei 10.639, que briga os currículos a falarem sobre sociedades do continente africano.

Logo em seguida, tentei demonstrar sobre as dificuldades de aplicação do projeto, diante de um estado apocalíptico causado pela covid-19, que levou ao isolamento social e consequentemente a ERE, e a adoção de metodologias e técnicas para aulas a partir de um modo não convencional de contato, que foi pelo aplicativo de conversa *WhatsApp*.

Finalizando o capítulo, busquei analisar a partir do livro de Boulos Júnior (2018) questões relacionadas ao conteúdo, fazendo crítica em alguns pontos onde ele deveria ter chamado mais atenção do aluno, ou até mesmo reformulado a abordagem dos temas, como a aproximação entre Egito e Kush, o uso do poder militar dos cuxitas e a importância das rotas comerciais para este povo.

Por fim, podemos verificar pontos de análises e discussões sobre o ERE, as legislações educacionais vigentes, o ensino de história durante o período de pandemia, a problematização no uso de *WhatsApp* como meio de comunicação das aulas, a importância do PIBID para alunos de licenciatura, e para além, a análise dos recursos didáticos utilizados e observados durante o período de concessão da bolsa.

Portanto, este trabalho se mostra como o início de uma análise sobre uma problemática, que merece ser aprofundada, devido ao curto espaço de tempo que separa o auge da pandemia, para o início do ano de 2024. Enfim, o impacto dessas medidas do uso dos recursos digitais, ainda estão acontecendo. Por esta razão, pesquisas sobre o tema devem continuar sendo feitas, para entendermos de fato o que aconteceu e as formas de melhorar o contexto educacional brasileiro e a utilização de recursos tecnológicos com mais eficiência.

REFERÊNCIAS

AKINRULI, Luana Carla M. C.; REBELATTO, Martha. Desafios e aprendizagens no ensino de História em tempos de pandemia: uma experiência de interdisciplinaridade com a Pré-ONHB. **Anpuh**, [s. l.], v. 11, ed. 23, p. 81-101, 15 ago. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.14387/1304>. Acesso em: 20 set. 2023.

ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 20 set. 2023.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ASSIS, Cristina Ferreira de; BRITO, Gilmário Moreira. Práticas no ensino de História e Metodologias Ativas: Desafios e Perspectivas no contexto de educação por competências. **Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BARROS, D'Assunção José. O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. In: _____. **O projeto de pesquisa em História**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-53.

BOULOS JÚNIOR, Arnaldo. **História Sociedade e Cidadania**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Recuperado em 02 de abril, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atosnormativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp2020>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Brasília: MEC, 2004**.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas In: HÖFLING, Camila (Org.). Jornada de Letras. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010 p. 69 – 88.

CARMELINO, Ana Cristina; KOGAWA, Lídia. A intertextualidade como marca dos stickers do WhatsApp. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p. 156-176, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/28518>. Acesso em: 04 set. 2023.

CARVALHO, Rosiani. As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, v. 11, ed. 23, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

CAVALCANTI, Karolina Beatriz Barros; SILVA, Lays Caetano da. O PIBID como ferramenta de formação inicial de professores: um relato de experiência de bolsistas do PIBID de História da UFPE. **VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS/VII SEMINÁRIO DO PIBID/II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, [s. l.], 2021.

CERRI, Luís Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 27–47, 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14935>. Acesso em: 04 set. 2023.

COELHO, George Leonardo Seabra et al. Entre o esperado e o real: tecnologias digitais, ensino e manuais didáticos de História. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 102-127, 2022. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/924>. Acesso em: 20 set. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasília). Edital de seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nº 23038.018672/2019-68. **Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência - PIBID**, Brasília, p. 1-14, 2020.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, 2020. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100134&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2024.

COSTA, J. C. V. da; PEREIRA, A. de A. Ensino de História em tempos de pandemia. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 209–230, 2022. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/914>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CUEVAS, Joaquim Prats. Combates por la História em la educación. **Enseñanza de las ciencias Sociales: revista de investigación**, n.15, p. 145-153, 2016.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+PROJETO+POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO+E+O+PLANO+DE+DESENVOLVIMENTO+DA+ESCOLA%3A+DUAS+CONCEP%C3%87%C3%95ES+ANTAG%C3%94NICAS+DE+GEST%C3%83O+ESCOLAR+MAR%C3%8DLIA+FONSECA&btnG=. Acesso em: 20 set. 2023.

FONTINELES, C. C. da S.; FROTA, T. R. Histórias que transformam: o PIBID em história e a formação docente. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 165–189, 2019. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/532>. Acesso em: 04 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250009, 2020.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 4, n. 4, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/71>. Acesso em: 04 set. 2023.

HAKEM. A. M. A.; VERCOUTTER, Jean. A Civilização de Napata e Méroe. In: Gamal Mokhtar. **História Geral da África II**, 2.ed. rev., Brasília: UNESCO, 2010. p. 297-333.

HISTÓRIA, **Por amor à África Antiga**: O Reino de Kush por Prof. Dr. Alfredo Boulos Júnior. Youtube, 23/12/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_sJrnXalXs. Acesso em: 04 set. 2023.

HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. **XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, [s. l.], p. 1-10, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios** (PNAD): Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101963>. Acesso em: 20 set. 2023.

JESUINO, Giovanna Sanches Serbilla; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações Étnico-Raciais e ensino de História: tensões entre a Lei nº 10.639/2003 e a BNCC. **Jamaxi**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5994>. Acesso em: 23 nov. 2023.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, pág. e521974299, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 18 out. 2023.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994.

LECLANT, J. O Império de Kush: Napata e Méroe. In: Gamal Mokhtar. **História Geral da África II**, 2.ed. rev., Brasília: UNESCO, 2010. p. 273-297.

LOCASTRE, Aline Vanessa; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Domínio(s) do digital como competência: Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Historiar**, [s. l.], ano Jan./Jun. de 2022, v. 14, ed. 26, 2022.

MARANHÃO, **Decreto nº 35.677, de 21 de março de 2020**. Estabelece medidas de prevenção do contágio e de combate à propagação da transmissão da COVID-19. Diário Oficial do Estado do Maranhão. 2020.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

NOBRE, Thiago da Silva. Ensino de História em tempos de ensino remoto emergencial: metodologia, avaliação e reflexão. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 121-137, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000100121&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2023.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A Educação a distância no Brasil: da LDB ao novo PNE. **25º simpósio brasileiro e 2º congresso Ibero-americano de políticas e Administração da educação**, [s. l.], 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Minas Gerais, v. 33, n. 3, p. 707-726, 31 dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul. 2018. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300876&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2023.

OLIVEIRA, Karen de Sousa. Direito à educação e pandemia: uma análise de regulamentos especiais para continuidade do acesso à educação no Maranhão. **Conteúdo Jurídico**, Brasília

- DF: 28 out, v. 04, p. 53, 2022. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigo/59692/direito-educacao-e-pandemia-uma-analise-de-regulamentos-especiais-para-continuidade-do-acesso-educacao-no-maranho>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara Iakowsky. O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. **Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, [s. l.], v. 14, p. 1-10, 2021.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, ano 2021, v. 37, n. 77041, 24 set. 2023.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. Formas de Representação das Candaces na Cultura Material em Kush (I AEC e I EC). **NEARCO: Revista Eletrônica de Antiguidade**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. XII, ed. II, p. 89-115, 21 jul. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. O Lugar do feminino e a maternidade: interações sociais e culturais entre Egito e Kush na Antiguidade. **Áfricas e suas relações de gênero**, [s. l.], 2019.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria/ RS: Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PIERRE, Lévy. **Cibercultura**. São Paulo: Copyright, 1999. p. 231.

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

RIBEIRO JUNIOR, Manoel Cícero et al. Ensino remoto em tempos de Covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 107-126, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/66>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multitratamentos em tempos de WEB2. **O ESPECIALISTA**, [S. l.], v. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Promovendo a Integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica**. Relatório de Atividades de Núcleo. Núcleo de História.

Coordenadoria Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UEMA. out.2020 à abr.2021.

SANTOS, S. R. M. dos .; MANESCHY , P. .; MORAES, J. M. de O. . Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os licenciados: uma análise sobre as experiências formadoras. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e034, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60972>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTANA, Camila Lima S.; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia de covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, Willian Lima et al. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 6, p. 55908–55921, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30929>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SÃO LUÍS (MA). **Decreto Municipal nº 54.936, de 23 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública no Município de São Luís e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente da COVID-19 e do aumento no número de casos de H1N1. Covid-19 São Luís. 2020. Disponível em: https://slz.w3com.com.br/midias/anexos/2801decreto_n_54.936-2020-_declara_estado_de_calamidade_publica_no_municipio.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SÃO LUIS (MA). **Decreto nº 54.890, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre os Procedimento e Regas para fins de Prevenção de Transmissão da COVID-19 (Novo Coronavírus), Institui o Comitê Municipal de Prevenção e Combate ao COVID-19 e dá outras providências. Portal da transparência de São Luis. São Luis, MA, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação na pandemia**: a falácia do "ensino" remoto. Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional. Brasília, DF: Andes-Sindicato Nacional, 2021. v. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11890>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, Chayene C. S. C. da e; TEIXEIRA, Cenidalva M. de S. **O uso do WhatsApp no ensino remoto emergencial**: uma experiência no ensino fundamental. In. II Simpósio Internacional e V Nacional de Tecnologias Digitais na Educação: Leitura e Escrita no Mundo Digital., 2020, São Luis – MA, p. 3215-3228.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 91–106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 57–69, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, E. C. de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **Escrita da História**, [S. l.], n. 10, p. 70–91, 2018. Disponível em: <https://escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/149>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, Éder C. de. Pensamento histórico e cultura digital: desafios e experiências na formação de professores. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 38–53, 2022. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/911>. Acesso em: 23 nov. 2023.

TIGRE, Diana Martins. Trajetória e potencial formativo do PIBID: análise dos editais de 2007 a 2020. **VIII ENCONTRO NACIONAL DE LICENCIATURAS/VII SEMINÁRIO DO PIBID/ II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, [s. l.], 2021., [s. l.], 2021.]

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 23 nov. 2023.