

# Ensino de História em tempos de pandemia

## *Teaching History in Times of a Pandemic*

Júlio Cesar Virgínio da Costa\*

Andreia de Assis Pereira\*\*

### RESUMO

Este artigo é um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência, com a finalidade de descrever as experiências vivenciadas por dois docentes de um colégio de aplicação de uma universidade pública federal do Brasil, no Ensino Remoto Emergencial. Apresentamos suas experiências, reflexões e dados desse processo que se articulou e se desenvolveu mediado pelas tecnologias digitais e pelos desafios presentes nesse inédito cenário. Por meio da aplicação de questionários e análise da própria prática, essa experiência permitiu conhecer as peculiaridades do acesso, uso e mediação das tecnologias digitais pelos estudantes. Identificamos que podemos trazer novas metodologias, novas ferramentas para que, diante dos estudantes, as interações sejam potencializadas com o uso das tecnologias, como recurso de criticidade e criatividade.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia.

### ABSTRACT

This article is a descriptive, qualitative study, of the experience report type, with the purpose of describing the experiences lived by two professors of an application college of a federal public university in Brazil, in Emergency Remote Teaching. We present their experiences, reflections and data from this process that was articulated and developed mediated by digital technologies and the challenges present in this unprecedented scenario. Through the application of questionnaires and analysis of the practice itself, this experience made it possible to know the peculiarities of access, use and mediation of digital technologies by students. We identified that we can bring new methodologies, new tools so that, in front of students, interactions are enhanced with the use of technologies, as a resource for criticality and creativity.

Keywords: Teaching History; Emergency Remote Teaching; Pandemic.

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. [juliocesarhistoria@gmail.com](mailto:juliocesarhistoria@gmail.com) <<https://orcid.org/0000-0002-1184-591X>>

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. [andreaassis@ufmg.br](mailto:andreaassis@ufmg.br) <<https://orcid.org/0000-0002-7915-8470>>

O processo de produção e difusão de saberes históricos é influenciado pelas múltiplas linguagens (imagética, literária, iconográfica, musical, digital, entre outras) que fazem parte do nosso cotidiano. Nossa experiência como docentes da educação básica na rede pública e a literatura têm evidenciado que a utilização dessas linguagens no ensino de História é um importante recurso didático para a produção do conhecimento histórico em sala de aula, conforme explicitado por Silva (2007, p. 109). Elas são estratégias que podem ser usadas para mobilizar e construir saberes; refletir sobre os acontecimentos históricos e os modos como são representados; pensar as narrativas sobre a História; refletir acerca das relações de ensino, ou como instrumento de investigação e, especialmente, como meio de articular nossa ação docente.

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. A escolha dos materiais que levamos para as salas de aula depende de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo.

Porém, é nesse cenário que Silva (2007, p. 111) nos alerta sobre o devido cuidado para o entusiasmo com o espaço virtual. Ele nos adverte que tal “entusiasmo por essas conquistas técnicas deve estar mesclado a algumas cautelas, para se evitar que se transforme num deslumbramento com a aparelhagem, destituído de pensamento sobre os instrumentos e as conclusões a que eles nos dão acesso”.

No cenário contemporâneo, as tecnologias digitais, que não se limitam à internet, estão alterando as maneiras pelas quais docentes e estudantes se relacionam com o ensino de História e, cremos, com a própria história. A utilização direta dos diversos tipos de linguagens nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionada pelas tecnologias digitais, pode auxiliar na necessária transformação da estrutura do ensino de História, incorporando a ideia de que essa é uma disciplina viva e construída a partir do presente.

O futuro do ensino de História depende da nossa capacidade e flexibilidade para nos acomodarmos ao acelerado ciclo de mudanças impulsionado pelas tecnologias digitais. Mudanças essas que vêm transformando o ensino,

a aprendizagem, a pesquisa e a produção do conhecimento histórico. Obviamente que nos adaptamos, sem abandonar a reflexividade necessária diante de um tempo acelerado e voltado às demandas do sistema capitalista e neoliberal, que busca a todo custo nos desenraizar de nossas origens e identidades. Assim, vivemos um presente contínuo que se referenda pelo consumismo e pelo desinteresse por questões sociais.

Nesse sentido, Pádua e Martins (2016, p. 281), analisando o impacto da rede mundial de computadores no ensino de História, utilizam argumentos de diversos pensadores da temática, como por exemplo, Castells, Perrounou e, especificamente, do ensino de História, Bittencourt (1997), para pensar a questão. O sentido dessa reflexão leva a uma proposição no mínimo potente desta autora, a de que, diante das problemáticas impostas pela situação, como por exemplo, o aceleramento do tempo, de que o ensino de história precisa ter como “preocupação libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos” (PÁDUA; MARTINS, 2016, p. 281).

Ainda nesse sentido, Bittencourt (2006, p. 11) nos adverte que, nesse cenário, o primeiro desafio seria, na verdade, procurar responder aos jovens: por que estudamos história? Por que nos preocupar com o passado se o que nos interessa é o presente? Na sequência de sua argumentação, a autora ainda nos informa que as gerações de estudantes com as quais temos contato atualmente vivem o “presenteísmo” de forma intensa e, dessa maneira, não conseguem perceber as associações com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro (BITTENCOURT, 2006).

Esses estudantes, principais atores nesse processo, estão hoje profundamente habituados a circular entre espaços reais e virtuais, a se comunicar uns com os outros de forma rápida, a acessar as incomensuráveis fontes de informação com um simples toque. São ávidos consumidores de conteúdos, mas por vezes têm dificuldade em distinguir o essencial do acessório, o correto do errado, até mesmo a diferença entre um documento histórico e uma *fake news* (desinformação).

Nesse contexto, os docentes continuam a exercer um papel fundamental no processo educativo, cabendo-lhes a primordial tarefa de ajudar seus estudantes a lidar com esse enorme volume de informação que circula velozmente e a construir aprendizagens de qualidade. E, assim, auxiliá-los a realizar o processo de compreensão da historicidade de seu tempo e sua própria presen-

ça nesse tempo. É importante que eles façam essa necessária leitura de mundo, conectados com as tecnologias digitais, porém, sem se descolarem do mundo “real” no qual estão inseridos e se posicionam como sujeitos históricos.

O ensino de História é convocado por essas demandas do tempo presente a ser um elemento estruturador e, muitas vezes, a liderar esse giro epistemológico, apesar de ser o campo que mais vem sofrendo ataques, justamente por tudo acima listado e porque ele é um dos ramos da ciência capaz de trazer mais luz ao cenário atual e nos fazer lembrar do perigo de uma “História única”, sem embasamento e fruto de interesses nada democráticos.

Nesse contexto, este artigo pretende descrever as experiências vivenciadas por dois docentes de um colégio de aplicação de uma das maiores universidades públicas federais do Brasil, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresentando suas experiências, reflexões e dados desse processo que se articulou e se desenvolveu mediado pelas tecnologias digitais e pelos vários desafios presentes nesse inédito cenário.

## PANDEMIA

Narra o mito que o poeta grego Hesíodo, que viveu no século VIII a.C., conta que o titã Prometeu presenteou os homens com o fogo para que dominassem a natureza. Zeus, o chefe dos deuses do Olimpo, que havia proibido a entrega desse dom à humanidade, arquitetou sua vingança criando Pandora, a primeira mulher. Antes de enviá-la à Terra, entregou-lhe uma caixa, recomendando que ela jamais fosse aberta, pois, dentro dela, os deuses haviam colocado um arsenal de desgraças para o homem, como a discórdia, a guerra e todas as doenças do corpo e da mente, mais um único dom: a esperança.

Da caixa de Pandora saíram muitas doenças e coisas terríveis que não havia na Terra. Do mito à realidade, o que essa história pode nos ensinar? Quem saiu da caixa de Pandora, o vírus Sars-CoV-2? O Ensino Remoto Emergencial? As notícias falsas? O negacionismo? Ou, diferentemente do mito, a esperança conseguiu escapar por uma pequenina fresta da caixa de Pandora e ninguém viu?

Talvez este texto não possa responder a todas essas questões, mas pode refletir sobre como a pandemia alterou as práticas educativas, remodelou as formas das aulas, na educação básica, tema deste texto, e como os docentes

tiveram que se reinventar, a partir da abertura da caixa de Pandora/pandemia e do ERE, em sua relação com as tecnologias digitais.

Um cenário sem precedentes exige medidas sem precedentes. Com a instauração da pandemia do vírus Sars-CoV-2, em 2020, diversas instâncias (Secretarias, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, entre outros) tiveram de desenvolver e implantar, em um curto prazo, estratégias e suportes para que a escola brasileira conseguisse manter os estudantes conectados ao processo formativo.

As escolas fecharam suas portas fisicamente e foram impelidas a abrir espaços de comunicação, antes não utilizados. O surto de Covid-19 abriu o caminho para iniciar o aprendizado digital como uma emergência de ensino alternativo em todos os níveis de ensino. Nessa perspectiva, oportunizou (pela primeira vez, em muitas escolas brasileiras) o uso de estratégias inovadoras e interativas mediadas pelas tecnologias, ajudando a tornar os sistemas educacionais mais resilientes e preparados para possíveis crises e incertezas futuras. É claro que essa não é uma afirmativa generalizante, porque as disparidades regionais e sociais são gigantescas no Brasil.

Tal fato, sem precedentes na História da educação nacional e mundial, nos colocou diante de um cenário desconhecido e nada amigável, pois o que se delineava no horizonte era inédito e sem nenhuma base disponível para uma ambientação anterior à sua implementação. Essa assertiva está baseada em dois instrumentos de coleta de dados que foram utilizados com os discentes do nono ano em 2021. No trecho seguinte, por exemplo, uma estudante extrapola sua vivência no ERE e leva sua análise para uma percepção mais ampla do contexto.

Acho preocupante pois as pessoas, por exemplo, não conversam mais pessoalmente, pois existem chats de conversa, as pessoas não saem mais e tudo que fazer tem que ser gravado e postado nas redes sociais. (ME)<sup>1</sup>

Já em outro trecho, ainda buscando, por meio das percepções dos estudantes, compreender como as “pragas” da caixa de Pandora eram percebidas por esses jovens, temos:

Na minha opinião, a internet é boa e ruim, ruim, pois compartilhamos muitos preconceitos via internet, porém, a internet ajuda em várias outras, como, por

exemplo, coisas que envolvem banco. Acho a internet como as drogas, são viciantes, principalmente entre os adolescentes. (V3)

Esses trechos corroboram a crença de que o ensino de História é capaz de mobilizar e provocar deslocamentos quando, mesmo em condições adversas, como no ERE e no contexto pandêmico, fato que não podemos esquecer, ele é capaz de proporcionar a reflexão sobre nossa presença no tempo. O que pode despertar consciências e permitir que os envolvidos nesse processo tomem atitudes. Indo ao encontro da proposição de Bittencourt (2006, p. 14).

É nesse sentido que há muito tempo a história escolar é pensada como um elemento articulador e mobilizador considerável para a formação da cidadania. Afirmação essa que não se restringe ao contexto internacional, mas especialmente no Brasil (AUDIGIER, 2016, p. 25). No Brasil, onde o processo histórico, de uma História única, via processo de exclusão e silenciamentos curriculares mobilizou uma república moldada na concepção de “estadania”, e não na cidadania. E foi por esse processo que se buscou esvaziar qualquer ideia de consciência histórica na população brasileira.

Infelizmente, no caso brasileiro, tivemos/temos outro agravante: o negacionismo propalado nas mídias, por autoridades governamentais em seus atos, e nas falas distanciadas de tudo que a ciência propõe e que o bom senso prega, o que, com certeza, prejudicou/prejudica muito as ações das pessoas sérias embasadas em fatos e nas observações científicas sobre a pandemia.

Esse elemento contextual – o negacionismo – não pode ser deixado de lado porque, a partir dele, muitas outras falsas notícias foram sendo criadas, manipuladas nas redes sociais e fazendo uso das tecnologias digitais, muitas vezes, desrespeitando autoridades, instituições e a comunidade, tanto nacional quanto internacional, que estava à frente do combate à pandemia, como, por exemplo, a Organização Mundial de Saúde (OMS). Tais ações impactam as famílias e os estudantes em todo o território brasileiro.

Dentro desse cenário, o ERE foi sendo implantado no Brasil, com muitas diferenças e muitos arremedos, por algumas autoridades públicas que se viram obrigadas a responder à demanda de um campo que, antes da pandemia, não era valorizado e respeitado.

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O debate sobre a inserção das tecnologias na educação não configura tema novo. Contudo, ganhou atenção nos últimos dois anos, dada a necessidade de adoção do ERE. É importante ressaltar que o modelo de “ensino remoto de emergência” adotado não é sinônimo de Educação a Distância. São métodos de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem significativamente diferentes. O planejamento de um curso na modalidade a distância geralmente é de seis a nove meses. Além disso, o público a que se destina é de adultos. Já o objetivo do Ensino Remoto Emergencial é encontrar uma solução temporária para o ensino que possa ser empregada com agilidade na emergência e na crise.

Todo esse processo demandou um cuidado extremo, porque estamos lidando com educandos em sua principal fase de formação. Assim, diante das “pragas” que saíram da caixa de Pandora, não nos esquecendo de que, em nossa versão, a esperança conseguiu fugir por uma pequenina fresta, buscamos refletir sobre a experiência por nós vivenciada.

Em março de 2020, por meio do Decreto n. 17.304, de 18 de março de 2020, as aulas das escolas do Município de Belo Horizonte foram suspensas. Em um esforço rememorativo e breve, a escola investigada organizou uma comissão composta por docentes e técnicos para desenvolver estudos no âmbito teórico e técnico, com o objetivo de desenvolver um espaço de vivências educacionais mediadas pelas tecnologias digitais. Essa modalidade emergencial de ensino e aprendizagem foi nomeada Ensino Remoto.

É importante esclarecer que a instituição de ensino destacada neste artigo é um colégio de aplicação federal, que atua na educação básica (do 1º ao 9º ano de formação humana), inserida no contexto de uma universidade pública da cidade de Belo Horizonte. Apesar de ser uma escola pública, como as demais escolas municipais e estaduais da cidade, é uma escola de certa forma privilegiada em relação às demais escolas públicas.

Nas turmas há menos alunos/as que o normal. Todos os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva e a maioria fez doutorado, o que proporciona um quadro de professores-pesquisadores, na maioria dos casos, sobre a educação básica, ou seja, sobre o seu campo de atuação. Dessa forma, fornecem dados e constroem saberes que podem ser utilizados na própria prática ou socializados em suas publicações, nos cursos que ofertam e nas parce-

rias com outras redes públicas de educação. Além desses fatores, a escola é de tempo integral e apresenta um currículo diferenciado, que oferece, por exemplo, um número maior de aulas de História e de disciplinas como audiovisual, teatro, música e espanhol.

Outro elemento que nos diferencia das demais instituições é que somos submetidos diretamente a uma Pró-reitoria de Graduação e, portanto, todos nossos estudantes são alunos da universidade. Sendo assim, eles podem tanto usufruir das várias bibliotecas como circular pelo *campus*, uma oportunidade única para uma criança, um pré-adolescente e um jovem, que é o fato de já estarem inseridos em uma das maiores universidades federais do Brasil.

Com o avanço da pandemia e sem perspectiva de retorno presencial à instituição de ensino investigada, optamos por utilizar o ambiente de aprendizagem virtual (AVA) *Moodle*, o único AVA institucional disponível de forma gratuita.

Professores, estudantes, técnicos administrativos e a comunidade escolar como um todo passaram a enfrentar obstáculos diários, diante da necessidade de ensinar e aprender em tempos pandêmicos. Todos tiveram de aprender a lidar com limitações de ordem técnica, social e cultural, para dar conta do mínimo que se propunha nas diferentes situações educacionais.

Destacam-se a partir dos relatos dos estudantes desse nono ano, os desafios vividos no cenário pandêmico.

O cansaço de ficar vendo uma tela, por 2 horas com alguém falando. (N9)

Gente próxima de mim morreu. A secretária da escola morreu! Muitos amigos se afastaram. (B1)

Minha mãe precisou voltar a trabalhar no meio da pandemia. Eu tive que ficar cuidando da Bia (irmã bebê), assistindo às aulas da escola. (C3)

Já era sonho a festa de formatura do 9º ano. Desde o 7º estávamos planejando. Não pudemos nem encontrar para despedir da escola. Piscamos e já estava cada um pro canto. (D3)

Os dados são extremamente relevantes, porque descortinam questões relacionadas ao ERE, ao ensino de História e sua interface com as tecnologias digitais, à vida transformada pela pandemia e, como salientado anteriormente, à ideia de que essa é uma disciplina viva e construída a partir do presente. Dessa forma, ela permite que as questões vividas no cotidiano adentrem a



sala de aula, instiguem os discentes a se posicionar, narrar suas experiências e refletir sobre nossa condição no mundo.

A fim de compreender a realidade dos estudantes, para adequar as ações da instituição, questionários desenvolvidos no *Google Forms* foram enviados a todos os estudantes. O primeiro, com uma abordagem mais diagnóstica, foi aplicado no início da pandemia (2020), e o segundo, mais específico, ao final do ano de 2021, em duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental. Embora os dados estivessem diretamente ligados a questões de acesso, uso do site da escola, principais aplicativos usados antes e após o início do ERE, entre outras questões, salientamos que conhecer esse contexto e seus limites foi esclarecedor das questões que influenciaram o processo de ensino e aprendizagem como um todo e, em particular, o ensino de História.

No primeiro questionário, obtivemos 458 respostas, o que equivale a 95% do total de estudantes da instituição investigada. Como foram coletados muitos dados, neste texto faremos um recorte, destacando as informações que mais potencializam a discussão aqui proposta. Para termos uma ideia da totalidade de dados, foram 12 perguntas e 458 respondentes, perfazendo um total de 5496 respostas.

O segundo questionário foi aplicado especificamente em duas turmas de 9º ano da instituição investigada (38 estudantes). Esse recorte se deu em função da atuação dos pesquisadores e também porque os estudantes e responsáveis consideraram que essas turmas foram as mais prejudicadas pelo distanciamento social, pois, como seria seu último ano na instituição, muitos precisariam fazer processos seletivos para dar continuidade aos estudos, e essa saída impediria qualquer ação pedagógica de “recuperação” das perdas causadas pela pandemia.

O questionário inicial identificou que todos os estudantes da escola possuíam computador/notebook em suas residências. Todas as famílias e/ou os estudantes tinham acesso ao smartphone. Todos os estudantes tinham acesso à internet pelo smartphone, e 69%, pelo computador.

Ao serem perguntados sobre qual foi ou está sendo a maior dificuldade vivida por eles no período de pandemia, as famílias e/ou estudantes destacaram principalmente:

- Manter os filhos ocupados com alguma coisa.
- Fazê-los estudar nos horários estipulados.
- Estudar e não ter os colegas para brincar.

- Diminuição drástica da renda.
- Ficar em casa e não realizar nenhuma atividade física.
- Dificuldades de planejamento escolar.
- Ficar isolados fisicamente de amigos, familiares e convívio social.
- Manter horários para estudos, horários para acordar, se alimentar.
- Manter as crianças menos de 5 horas longe das telas.
- Alguém que fique com as crianças em casa, já que nós, pais, estamos trabalhando.
- Acesso precário à internet.
- Desmotivação total para estudar online.

São questões relevantes e estiveram presentes desde o início do ERE. Tanto docentes quanto estudantes precisaram realizar movimentos de superação das limitações técnicas, como acesso precário à internet, a invisibilidade da maioria dos estudantes (que permaneceram quase dois anos com câmeras de vídeo desligadas), ambiente inadequado para trabalho e estudo. Não esquecendo que os temores em relação à vida eram constantes.

Durante os dois anos de ERE, foram frequentes os relatos de estudantes que não ouviam bem a aula devido à baixa conexão com a internet, a quedas ou oscilações de conexão. Muitos precisavam compartilhar notebooks com seus irmãos e irmãs.

Em 2020, por meio de um instrumento de pesquisa aplicado por um grupo de estagiários do curso de História no sétimo ano, foram identificados estudantes que apresentaram casos de tristeza e suspeita de depressão. Constatamos em nossa prática que muitos estudantes não abriam suas câmeras, por mais que isso fosse solicitado e incentivado. E que um grupo de estudantes quase nunca participava da aula, nem pelo chat nem pelo microfone.

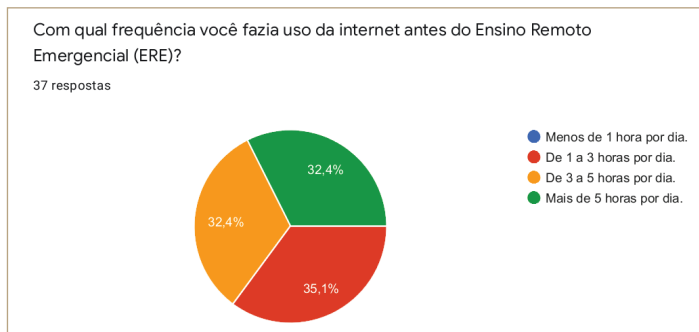
Esses exemplos são muito elucidativos de como foi enorme a tarefa de ensinar História diante de uma disrupção mundial. Mostram como nós, docentes de História, tínhamos a “história bem na nossa frente”, mas estávamos limitados por fatores técnicos, emocionais, sociais, econômicos e, ainda, vivendo uma distopia diante do negacionismo impetrado por autoridades públicas e, a partir daí, disseminado pelas tecnologias digitais.

Cenário extremamente hostil em que mais do que nunca fomos convocados por nossa consciência a não deixarmos de ensinar História como um ato de cidadania e como um elemento mais do que nunca pertinente da formação da consciência histórica do tempo em que vivíamos. Da necessária ação edu-

cativa na direção do questionamento e do alerta em relação ao perigo de “uma história única.” (AUDIGIER, 2016; ADICHIE, 2019).

Na sequência, apresentamos os dados do segundo questionário. Destacamos que, mesmo antes da pandemia, os estudantes tinham amplo acesso diário à internet, como evidencia o Gráfico 1:

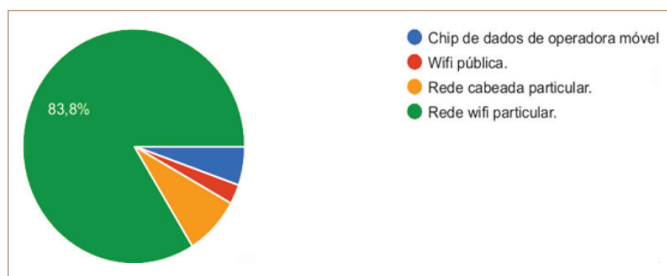
Gráfico 1 – Frequência de uso da internet antes do ERE



Fonte: Questionário aplicado pelos autores, 2021.

Quase a totalidade dos estudantes acessava a internet por meio do Wi-Fi residencial, o que confirma o grande acesso à internet (comparado à realidade global brasileira). Como a instituição investigada, apesar de estar inserida em uma Universidade Federal, não disponibiliza Wi-Fi aos estudantes do Ensino Fundamental, o acesso deles à internet é restrito ao domicílio, 84% acessa a rede de casa.

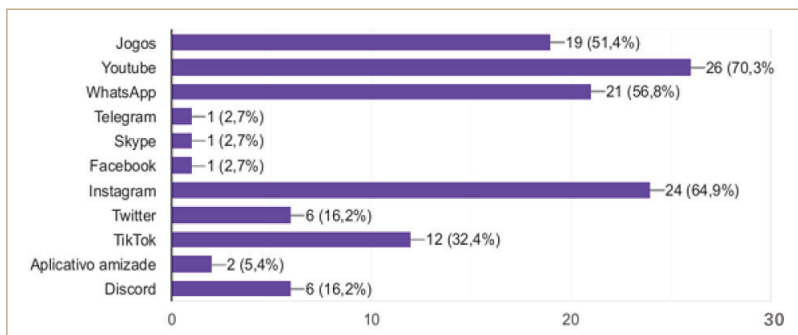
Gráfico 2 – Fonte de acesso à internet



Fonte: Questionário aplicado pelos autores, 2021.

As redes sociais e o *Youtube* são os principais aplicativos utilizados. Em uma das aulas de História, cujo objetivo foi refletir acerca dos perigos e possibilidades das redes sociais, pedimos aos estudantes do 9º ano que verificassem, no celular, o tempo diário de acesso ao *Facebook*, *Youtube*, *Instagram* e *Whatsapp*. As respostas apontaram que 86% dos estudantes ficam diariamente de 4 a 6 horas conectados ao *Facebook* e/ou *Instagram*; 95% permanecem de 6 a 8 horas diariamente conectados ao *Whatsapp*; o conteúdo do *Youtube* é acessado por 80% dos estudantes, por mais de duas horas diariamente. Compreendemos que o *Youtube* é uma ferramenta com muito potencial de ensino, entretanto, como todos os outros recursos tecnológicos, precisa ser utilizado a partir da compreensão da natureza pública e viral das mídias sociais.

Gráfico 3 – Uso da internet pelos estudantes investigados



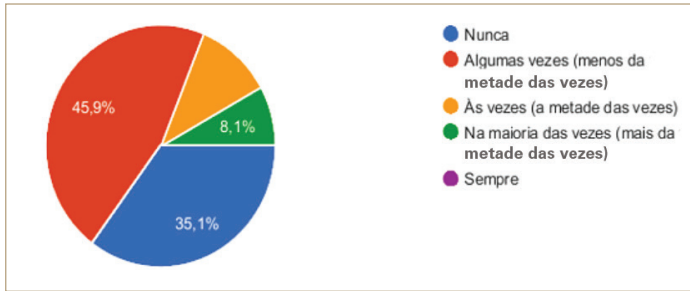
Fonte: Questionário aplicado pelos autores, 2021.

A internet é utilizada por quase totalidade dos investigados para atividades de lazer. Dado relevante porque, quando do início do ERE, foi nitidamente percebida a dificuldade dos estudantes para se deslocarem pelo *Moodle*, encontrar as abas de cada disciplina e mesmo o simples ato de postar um arquivo. Ou seja, o fato de ficarem muito tempo conectados à internet não significa, necessariamente, que estejam em um processo de desenvolvimento de competências digitais, como, por exemplo, saber filtrar informações confiáveis e relevantes a uma pesquisa; compartilhar ideias em ambientes virtuais; utilizar diferentes plataformas (como, por exemplo, o *Google Drive*); entender como usar editores de texto; conhecer os procedimentos de segurança e privacidade.

O gráfico 4 evidencia que os estudantes do 9º ano precisaram desenvolver

novas habilidades após o ERE, mesmo tendo acesso a laboratórios de informática; aulas de audiovisual no currículo, entre outras formas de interação midiática na instituição de ensino.

Gráfico 4 – Acesso à internet para estudos escolares antes do ERE



Fonte: Questionário aplicado pelos autores, 2021.

Essa percepção se materializa quando, nas aulas de História, foram sugeridas pesquisas acerca de temáticas relacionadas ao conteúdo programático. Na maioria das vezes, as informações foram trazidas sem uma análise prévia quanto à veracidade da fonte e qualidade da informação. Ou seja, essa habilidade trouxe a oportunidade de refletir sobre o assunto, porém, houve um transtorno no ensino de História, porque foi necessário refazer o calendário de atividades e ainda realizar um processo de desconstrução de conhecimentos não condizentes/errados. O que não foi de todo ruim, porque tivemos a oportunidade de discutir essa questão que, com certeza, poderia afetar os estudantes durante o prosseguimento de sua vida escolar.

Nesse momento, o ensino de História na escola (reflexo do contexto social) é atravessado pelos recursos tecnológicos, porém, deturpando o conhecimento, divulgando mensagens falsas, erradas e construídas com claro objetivo ideológico contrário à democracia.

Questão que muitas vezes nos leva ao estranhamento e até mesmo ao conflito. Mas esses momentos podem, se bem tratados em sala, ser uma oportunidade para trabalhar a questão tão importante das visões da História, fugindo, assim, da perigosa ideia de uma História única. É uma oportunidade para criar uma ágora virtual em sala de aula (aula síncrona), para que os estudantes possam se posicionar, justificar suas ideias e compreender que somos diferentes e que a alteridade faz parte da história da humanidade.

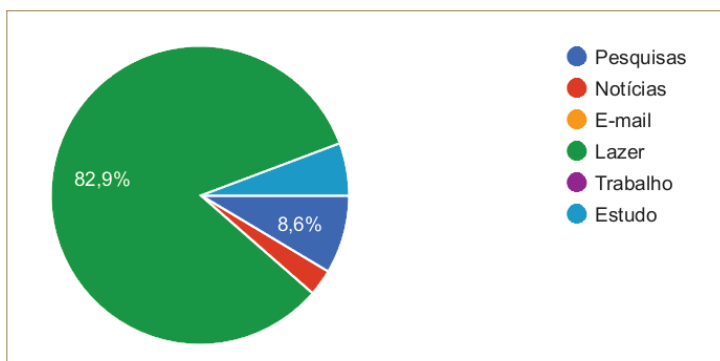
Nesse contexto, Selva Guimarães (2012) nos faz um alerta que dialoga diretamente com os dados apresentados em nosso texto. Ela nos afirma que diante de tal situação, e pensando no ensino de História

o trabalho de refletir sobre informações, explicações, análises, de articulá-las a outras e de desenvolver um raciocínio histórico deve ser parte da operação de aprendizagem histórica. A orientação do docente e o diálogo com outros universos de informação e interpretação podem evitar esses usos factuais estereis de informações em *sites*. (GUIMARÃES, 2012, p. 368)

Além dessa questão, a autora nos sinaliza o cuidado para que as informações coletadas na rede mundial de computadores não seja tomada pelos educandos como a verdade absoluta sobre determinados temas. Seria preciso, na visão de Guimarães (2012), um processo crítico diante da tarefa de seleção, de análise e retransmissão desses dados via internet. (GUIMARÃES, 2012, p. 372).

O Gráfico 5 nos dá a percepção do tempo que esses estudantes passam utilizando as tecnologias digitais no cotidiano, nem sempre para fins de aprendizado no sentido formal. O mesmo gráfico também nos informa que o tempo de estudo antes da pandemia era exíguo, o que pode ser uma das hipóteses para o fato de os alunos acessarem pouco o site da escola. Dado este comprovado pelo primeiro questionário.

Gráfico 5 – Tempo de uso das tecnologias digitais no cotidiano pelos estudantes



Fonte: Questionário aplicado pelos autores, 2021.

Seguindo a tendência mundial, o uso do celular para acessar a internet cresceu exponencialmente no Brasil e 98,6 % da população possui celular (PNAD, 2019). Os aparelhos são o principal meio de acesso à rede no país. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet. Entretanto, um número reduzido de domicílios possui microcomputador, 40,6%.

“Não dá pra viver sem o celular. Qualquer pessoa moderna endoida quando fica sem o celular” (H1). 87% dos estudantes da instituição de ensino pesquisada utilizam exclusivamente o smartphone para acessar a internet. Na pandemia, com as medidas de isolamento social, o uso da internet aumentou significativamente. Contudo, apesar do maior alcance da internet no Brasil, segundo pesquisa do CETIC/2020, os indicadores apontam a persistência da desigualdade no acesso, com uma prevalência de usuários de classes mais altas, escolarizados e jovens.

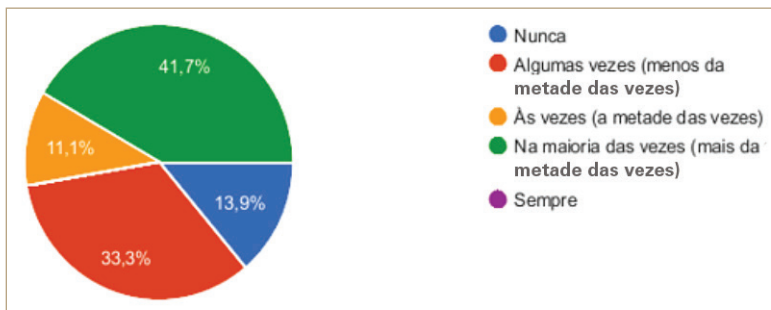
Ressaltamos que possuir um celular não é garantia de acesso de qualidade à internet. Apesar de serem tecnologias úteis, celulares limitam as possibilidades pedagógicas de produção de conteúdo, pesquisas acadêmicas e uso autônomo para aprendizado. Nesse sentido, muitas ações do ensino de História foram prejudicadas. Por exemplo, o uso do celular limita o acesso aos recursos da aula; limita o acesso ao fórum; a internet corta e falha; e nem sempre os estudantes pedem a repetição das informações.

Na pandemia, ficaram evidentes a necessidade de considerar o acesso à internet um bem público e a ineficiência das políticas de acesso à internet no Brasil. Segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de agosto de 2020, aproximadamente 5,8 milhões de estudantes matriculados em estabelecimentos públicos de ensino não dispunham, em 2018, de acesso domiciliar à internet com qualidade mínima para atividades remotas de ensino-aprendizagem. A escola pública, com todas as suas deficiências já indicadas por índices de desenvolvimento humano, acabou sofrendo de forma mais direta esse impacto do ERE.

No Gráfico 6, identificamos algumas das “pragas” que saíram da caixa de Pandora, ou, se quiserem, da caixa do Sars-CoV-2, responsável pela baixa interação no ensino de História. O item “sempre” não recebeu nenhuma marcação, sendo que, em uma aula presencial de História, a interação ocorreria frequente-

mente. Obviamente não estamos nos referindo a uma aula baseada na pedagogia bancária, mas a uma aula dialogada e que tem como pressuposto que o conhecimento é construído em conjunto, estudantes e docentes em interação.

Gráfico 6 – Interações durante as aulas de História no ERE



Fonte: Questionário aplicado pelos autores, 2021.

Os depoimentos dos estudantes corroboram esses dados:

Depois que as aulas foram para o online, perdi quase todas as minhas amigas da sala. Só conversei com a Duda pq ela é minha vizinha. (D3)

Ninguém da sala conversa no chat do moodle. A gente continuou usando o WhatsApp. Mais muitos colegas sumiram até de lá. (H6)

Na escola tem corredores, a cantina. A gente fica nos cantos conversando. No ERE, todo mundo perdeu o contato. Todo mundo mora longe. Essa foi a pior coisa de formar no 9º ano sem nem ter festa. (F1)

Para mim os principais desafios foram o rompimento entre alunos e professores e também a falta de apoio com nossa saúde mental. (A5)

O ERE exigiu dos estudantes organização e disciplina para cumprir as atividades assíncronas e participar nas aulas síncronas:

Para mim, o principal desafio foi aprender a mexer no moodle e no bbb (videoconferência), porque eu nunca antes tinha mexido nesses sites, e também foi difícil me organizar para saber o que estava em dia o que não, eu que nunca tinha mexido no Excel, criei uma tabela de atividades lá e me ajudou bastante. (A6)



Esse conjunto de depoimentos é muito esclarecedor porque, além do diálogo com o gráfico que indicou que os estudantes utilizam a maior parte do seu tempo com o lazer, e pouquíssimo com estudo, temos o trecho em que o estudante nos informa, em relação às suas tarefas escolares, que não sabia se “estava em dia” ou não, em relação às questões educacionais. Mas, claro, o destaque para a perda do contato com os amigos chama muita atenção. É a vivência da solidão, ou mesmo do abandono, que pessoas tão jovens vivenciaram durante o ERE.

Outro aspecto de destaque, talvez o mais impactante, é o relato sobre o problema da saúde mental e do cansaço em relação à exposição demasiada a uma tela de computador, fato este também vivenciado pelos docentes, e já verificado pelos estagiários dos sétimos anos em 2020. Questão extremamente preocupante e séria.

O dado referente à dificuldade de organização em relação às tarefas solicitadas para o momento assíncrono se concretizou nas aulas síncronas de História. Muitos assuntos tratados em aula eram pouco conhecidos por um grupo de alunos. E essa situação se confirma, porque a tarefa não foi concluída. Como suas tarefas assíncronas não estavam em dia, eles não puderam consolidar os conhecimentos das aulas anteriores. Essa situação também se reflete nos fóruns, com respostas que fogem ao contexto daquela discussão. Ou seja, nesse caso, temos mais um exemplo de que a frequência e o acesso aos recursos digitais não significam automaticamente que os estudantes estão se beneficiando deles no processo de ensino e aprendizagem. É claro que também temos um movimento positivo do estudante, quando ele sinaliza que buscou uma saída, criando uma tabela para que pudesse visualizar quais tarefas precisam ser feitas.

É fato que o ensino de História mobiliza diversas imagens/documentos, como já sinalizado por Mauad (1996), Burke (2017) e Knauss (2006), para que a aprendizagem possa estar em sintonia com questões mais atuais e, ao mesmo tempo, demonstrar como podemos ler o mundo, proporcionando aos estudantes o acesso à outra fonte de estudo da História. Nesse aspecto, as tecnologias digitais foram aliadas potentes, pois possibilitaram o uso de vídeos, charges, desenhos animados, histórias em quadrinhos e atividades do próprio *Moodle* nas aulas.

Nesse sentido, Costa (2021) nos sinaliza que, em relação às imagens, Peter

Burke (2017, p. 24) nos indica que elas “nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida. Como sugerido pelo crítico Stephen Bann, nossa posição face a face com uma imagem nos coloca ‘face a face com a história’”. Claro que incômodos também estão presentes no uso desse tipo de documento, pois, como sinaliza Burke (2017), “imagens são testemunhos mudos, e por isso, é preciso estar consciente de suas fragilidades e ter perguntas que possibilitem a problematização do documento e sua iconologia, ou seja, seu contexto”.

Como qualquer documento, a imagem é produzida a partir de escolhas de seu autor, devendo ser analisada criticamente e não podendo ser vista como verdade, mas sim como passível de interpretações variadas e de dúvidas.

Nesse sentido, conforme os estudos de fotografia e história de Mauad (1996), é preciso estar sempre atento às restrições e aspectos positivos da utilização da fotografia (imagens) como documento e como esse estudo contribuiu para que entendamos a importância de outras fontes. Como, por exemplo, a aceleração transformou a relação da sociedade com a memória e como isso nos ajuda a entender melhor um de nossos objetos de pesquisa, o arquivo, e o cuidado que devemos ter em tê-las nas aulas, tanto no presencial quanto no ERE.

Foi perceptível como as turmas do quarto e do quinto ano A, em 2021, foram ativas nos chats, nas aulas síncronas, e faziam uso da tecnologia durante as aulas. Em muitos momentos, eles/as lincavam a temática da aula com alguma notícia que haviam visto anteriormente, procediam à pesquisa rápida e compartilhavam com toda a turma. Procuravam, durante a aula, links de filmes e seus respectivos sites para os debates, e enviavam links ao vivo, auxiliando outros colegas.

Um ponto extremamente positivo das aulas no ERE foram as pesquisas realizadas por nós, docentes, durante as aulas. Uma ferramenta do sistema nos permitia formular um questionário e aplicá-lo online. Após o final da votação, a ferramenta nos fornecia a resposta em porcentagens, auxiliando em muito no processo de construção do conhecimento, e, assim, ensinando História pela pesquisa. Produzindo o conhecimento e utilizado-o imediatamente na aula. Foi muito revelador como eles se envolviam na atividade e como os resultados eram mobilizados na aula e retomados posteriormente, tanto em aulas síncronas quanto assíncronas.

Outro elemento marcante do processo do ensino de História foi a facilidade que tínhamos de acessar a um sem-número de documentos, especial-

mente as imagens e os vídeos. Como as aulas síncronas ficavam gravadas, não apenas os faltosos poderiam recuperar o que foi trabalhado, como todos poderiam fazer uma revisão ou retornar a uma imagem específica ou a um link de vídeo analisado.

Ou seja, o aumento considerável do uso de documentos e vestígios elevou a aula a um outro nível em termos de suportes e de possibilidades de lermos as imagens e, assim, procurando ensinar História com as imagens na tentativa de superarmos “o desafio de fazer História com imagens”, analisado por Knauss (2006). E nesse sentido o autor nos alerta que “o estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única”, na sintonia com as reflexões de Adichie (2019).

A diversidade de imagens, em tempos diferentes e de diferentes suportes (charges, desenhos, pinturas, entre outras) possibilitou uma ação educativa no sentido de que

essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. Isso abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organiza, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza — verbal escrito, oral ou visual. É nesse terreno que se estabelecem as disputas simbólicas como disputas sociais. (KNAUSS, 2006, p. 100)

Esses relatos não eliminam as dificuldades ocorridas, como víamos com certa frequência, mas a esperança, que parece ter se aproveitado da pequena brecha da caixa de Pandora, pôde ser vista na dedicação da comissão do ERE da escola, e no esforço de pais que, mesmo vivendo muitas agruras, não deixaram de ser nossos parceiros. Muitas questões pessoais e mentais foram identificadas, como, por exemplo, no relato a seguir, sobre as dificuldades e frustrações, agora, dos discentes do nono ano. Vejamos:

Ter que ligar a câmera. (J1)

Não vivi nenhuma experiência positiva no ERE por que esse ano era pra ser nosso último na escola e não tivemos nada. (M1)

Para mim os avanços tecnológicos estão muito explícitos na nossa sociedade, então eu acho muito difícil alguém não usar celular, computador, um videogame e etc. Às vezes eu acho muito preocupante, porque tem pessoas que não têm muito contato pessoalmente por existência de vários aplicativos de jogos e de conversas que muitas vezes são viciantes e pode fazer com que as pessoas que estão usando fiquem viciadas e se afastem de pessoas que ela gosta, como os seus familiares. (PJ1)

Minha impressão é de como as drogas, as empresas de software deixam seus usuários viciados no produto sendo fácil de se apegar e difícil de sair. (PH1)

Com esses dados/depoimentos, manifestamos a esperança de que algumas coisas novas também possam ter escapado da caixa.

## CONSIDERAÇÕES

Para “não dizer que não falei das flores” e que a esperança ficou presa à caixa de Pandora, identificamos muitas possibilidades no/do ensino de História mediado pelas tecnologias digitais. E essa afirmação não defende que a educação básica seja virtual, ou seja, vítima dos empresários da educação que estão em busca de redução de custos e aumento de lucros. Em nossa visão, educação não é gasto, é investimento! Investimento em um país mais igual para todos e todas.

Vimos nitidamente que muitas “pragas” foram identificadas e como essa situação inédita foi vivenciada por nós, docentes, pelos educandos e por suas famílias. Ficou claro que a modalidade de ensino à distância, na Educação Básica, não é adequada. Mas podemos trazer novas metodologias, novas ferramentas para que, diante dos estudantes, as interações sejam potencializadas com o uso das tecnologias digitais, como recurso de criticidade e criatividade, confirmando que questões socialmente vivas estão presentes mais do que nunca em nosso cotidiano.

Tivemos oportunidades de estarmos juntos mesmo que distantes, de experimentar ferramentas tecnológicas antes pouco usadas na prática docente e

de compreender como as tecnologias podem ser aliadas ao ensino de História, face a face, dialógico, descolonizado e criativo.

Nesse sentido, listamos algumas dessas possibilidades que foram identificadas e confirmadas por muitos discentes, ao longo do percurso entre 2020 e 2021. Visitas virtuais. Assistir a shows, teatro, de forma online. Videoconferências. Gravação de vídeos autorais. Desenvolvimento de canais educativos no *Youtube*. Reforçar debates sobre temas como o Sistema Único de Saúde (SUS), sobre a interdependência global, *fake news*. Refletir como o ensino de História pode contribuir para a compreensão dos efeitos da pandemia nos contextos culturais, econômicos, políticos e sociais. E, assim, servir de mote para que percebamos que somos sujeitos históricos em constante construção ontológica.

Dessa forma, olhamos para o mito de Pandora, que, no presente, representa não somente as “pragas” que assolam a humanidade, mas também a esperança no futuro. E, de acordo com Koselleck (2006, p. 32), pensamos que se trata “de um processo de resultados, cujo sujeito ou sujeitos podem ser investigados somente na reflexão sobre o processo, sem que com isso o próprio processo se faça indeterminável”, mas passível, aberto às múltiplas experiências culturais.

## REFERÊNCIAS

- AUDIGIER, F. *História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas*. In: GUIMARÃES, S. *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus, 2016, p. 25-64.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. et al. (org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2012.
- KNAUSS, P. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*, v. 8, n. 12, 2006.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUCRio, 2006.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 73-98.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios, ano 2020*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos>. Acesso em: 20 ago. 22.

PÁDUA, A.; MARTINS, C. Narrativas históricas de jovens estudantes na internet: que cidadania é essa? In: GUIMARÃES, S. *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus, 2016, p. 279-306.

SILVA, M. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

## NOTA

<sup>1</sup> Visando preservar a identidade das crianças e de seus respectivos ambientes, elas serão identificadas por códigos.

Artigo submetido em 11 de março de 2022.

Aprovado em 30 de agosto de 2022.

