

“A ausência do ‘olho no olho’, do abraço espontâneo e das brincadeiras”: desafios dos professores de História em tempos de pandemia no Espírito Santo

“The absence of ‘eye to eye’, spontaneous hugging and play”: challenges of history teachers in times of pandemic in Espírito Santo

Esdra Erlacher¹
Bruna Mozini Subtil²
Brunna Terra Marcelino³
Miriã Lúcia Luiz⁴

Resumo

O artigo analisa os desafios dos professores de História durante a pandemia do coronavírus no Espírito Santo. Problematiza a precarização da profissão e o adoecimento do professor (OLIVEIRA, 2003; SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2008; FIRMINO; FERREIRA, 2020), em diálogo com os pressupostos de Schmidt (1999), Bittencourt (2008) e Cainelli e Schmidt (2004) sobre o ensino de História. A metodologia pautou-se nos pressupostos de Bloch (2001) e contou com a aplicação de um questionário on-line a trinta e três professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Os resultados apontaram: a) o aprofundamento dos problemas já existentes no contexto de trabalho docente em função da pandemia; e b) as fragilidades e a pouca efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, em geral, e da disciplina História, em particular.

Palavras-chaves: Professores de História; Pandemia; Espírito Santo.

Abstract

The article analyzes the challenges of history teachers during the coronavirus pandemic in Espírito Santo. It questions the precarization of the profession and teachers' sickening (OLIVEIRA, 2003; SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2008; FIRMINO; FERREIRA, 2020) by dialoguing with assumptions by Schmidt (1999), Bittencourt (2008) and Cainelli and Schmidt (2004) regarding history teaching. The methodology was based on the assumptions by Bloch (2001) and relied on the application of an online questionnaire to thirty-three teachers who work in the final years of elementary and high school. The results showed: a) the deepening of already existing problems in the context of teaching work due to the pandemic; and b) the weaknesses and the little effectiveness of the teaching-learning processes, in general, and that concerning the history subject, in particular.

Keywords: History teachers; Pandemic; Espírito Santo.

Introdução

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu uma notificação sobre possíveis casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. No entanto, uma semana após o ocorrido, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo de

¹ Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. E-mail: esdraerlacher@gmail.com.

² Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. E-mail: bruna_mozini@hotmail.com.

³ Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil. E-mail: brunnatmm@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Brasil. E-mail: miria.luiz@gmail.com.

coronavírus, nomeando-o SARS-CoV-2, vírus causador da Covid-19. No final de janeiro de 2020, a OMS emitiu alerta de emergência de Saúde Pública de notoriedade internacional devido à velocidade com a qual o vírus estava se espalhando no mundo e, em 11 de março de 2020, a situação foi classificada, oficialmente, como uma pandemia. Em poucas semanas, os casos confirmados da Covid-19 já eram centenas de milhares em todo o mundo e, pela falta de planos estratégicos prontos para o enfrentamento da pandemia, diversos setores e âmbitos da vida social foram e continuam sendo afetados.

No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, foi declarada, por meio da Portaria nº 188 do Ministério da Saúde, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), com o intuito de viabilizar medidas administrativas que pudessem ser tomadas com maior agilidade para que o país começasse a se preparar para o enfrentamento da pandemia, mesmo que naquele momento ainda não tivéssemos nenhum registro de caso confirmado. Em fevereiro, o primeiro caso da Covid-19 no país foi notificado pelo Ministério da Saúde no dia 26 em São Paulo, e a partir desse momento todo o país entrou em situação de alerta.

Assim como em outros países, no Brasil, uma série de medidas foi adotada para minimizar a transmissão do vírus e a evolução da pandemia. Tais providências incluíram o distanciamento social para que aglomerações fossem evitadas e, com isso, houve o fechamento de escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes no mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).

Embora inúmeras instituições educacionais já tenham reaberto no Brasil, muitas ainda continuam fechadas, oferecendo a modalidade do ensino remoto, o que acreditamos aprofundar as desigualdades sociais, retrocedendo na expansão do acesso educacional e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao implementar aulas *on-line*, o Estado desconsiderou as limitações do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de estudantes e professores, especialmente os mais pobres, reforçando o caráter meritocrático e elitista da educação (FIRMINO; FERREIRA, 2020).

Não temos por finalidade defender o retorno das aulas presenciais em meio à pandemia – como muitos estados e municípios estão fazendo –, mas demonstrar que o formato da educação a distância não é resultado exclusivo da pandemia. Contudo, a partir dela tem se perpetuado as desigualdades e o aprofundamento da lógica individualista na educação brasileira, visto que são inúmeras as notícias veiculadas nas mídias que mostram a superação de muitos estudantes e professores, sobretudo da rede pública, com o intuito de influenciar as pessoas a acreditarem

que não há impedimentos contextuais que possam deter a força de vontade. Supostamente basta o empenho do estudante ou do professor para superar os desafios impostos pela pandemia.

Sob esse prisma, espera-se erroneamente que os docentes se mantenham ativos, criativos e produtivos além do habitual para que consigam atender às demandas que extrapolam sua formação e experiência. Assim, percebemos a exploração exacerbada da mão de obra docente, tendo em vista que o trabalho passou a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos professores, confundindo a vida profissional com a vida pessoal. Além disso, pela ausência de condições trabalhistas, estruturais e formativas destes profissionais da educação, muitos professores não estão conseguindo tornar o ensino remoto ativo, dinâmico e minimamente acessível, e, como consequência, estão adoecendo e questionando sua própria identidade e capacidade, uma vez que as condições de trabalho se tornaram cada vez mais desafiadoras, exaustivas e decepcionantes (FIRMINO; FERREIRA, 2020).

Apesar de estarmos vivendo um contexto de mal-estar causado, principalmente, pela precarização da profissão docente na pandemia, o adoecimento de professores não é um fenômeno recente. O adoecimento no exercício da atividade docente acompanha a história dessa profissão e está intrinsecamente ligado à “[...] realidade marcada pelos baixos salários, pela carga horária excessiva, pela violência no ambiente escolar, por pressões políticas dos órgãos gerenciadores, entre outras questões [...]” (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2008, p. 25) que reverberam até hoje no cotidiano de professores em todo o território brasileiro.

Mesmo que as consequências da Covid-19 estejam sendo investigadas nas mais diversas áreas, no presente artigo objetivamos compreender os processos relativos à atuação docente no Espírito Santo durante a pandemia e, especificamente, os desafios enfrentados pelos professores capixabas no ensino de História. Para isso, mobilizamos os pressupostos teóricos-metodológicos do historiador Marc Bloch (2001), pois o autor nos permite pensar a História de diferentes formas, com novos problemas, novas abordagens e, sobretudo, por meio de múltiplas fontes. Assim, ao dispormos de diversas fontes para compreensão do nosso objetivo de pesquisa, optamos pela elaboração e aplicação de um questionário *on-line* para professores capixabas de História, contendo doze perguntas acerca dos desafios e possibilidades do ensino de História durante a pandemia.

Dessa forma, organizamos o presente artigo em quatro eixos principais para que possamos compreender o impacto da pandemia no cenário capixaba, especificamente no ensino de História. Inicialmente, para discutir sobre o ensino de História na pandemia, devemos entender os desafios já enfrentados pelos educadores cotidianamente no ambiente escolar,

anterior ao período pandêmico, no tópico intitulado “Pressupostos do ensino de História e desafios enfrentados pelos docentes na prática escolar”. Em seguida, apresentamos um panorama sobre a “Precarização do trabalho do professor”, evidenciando como o contexto da Covid-19 intensificou e agravou a prática dos docentes nas salas de aula. Por fim, analisamos a perspectiva de trinta e três docentes que atuam em escolas públicas e privadas do Espírito Santo, a partir de um questionário sociocultural, sobre as atuais circunstâncias do exercício escolar e do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História na pandemia, por meio dos tópicos “A Educação no Espírito Santo e os desafios para o trabalho e a saúde docente: os impactos da pandemia” e “O ensino de História nas escolas capixabas”.

Pressupostos do ensino de História e desafios enfrentados pelos docentes no exercício profissional

Os primeiros questionamentos a quem ensina História são: “Por que estudar História? Por que estudamos o passado se o presente é mais importante?”. Essas são questões que, certamente, perpassam a prática docente dessa disciplina, uma vez que, atualmente, vivemos em uma era globalizada, em uma sociedade consumista, que se estruturou sob a égide do mundo tecnológico, o qual, por sua vez, produziu a sensação de aceleração das mudanças, fazendo com que tudo se transforme em passado, tido como sinônimo de ultrapassado (BITTENCOURT, 2008).

Neste contexto, Bittencourt (2008) aponta o ensino de História não apenas como responsável pelo estudo do passado visando à criação de projeções, mas também, fundamentalmente, voltado à constituição das identidades e à formação do cidadão político, crítico e reflexivo, o qual deve ser capaz de “[...] observar e descrever, estabelecer as relações presente - passado - presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (BITTENCOURT, 2008, p. 122).

Ademais, o ensino de História precisa ter como objetivo desenvolver a compreensão histórica da realidade social dos estudantes, ou seja, ensinar História é fazer o indivíduo compreender e explicar historicamente e de forma crítica a realidade em que vive. Além disso, é importante para que os discentes “[...] possam perceber as relações que suas vivências possuem com experiências históricas de diferentes sujeitos, de outros tempos e de espaços diversificados” (AZEVEDO, 2013, p. 20), fazendo com que os saberes históricos se tornem significativos para os aprendizes.

Para tanto, é crucial que se tome como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos as experiências e vivências prévias dos estudantes, pois elas devem ser “[...] consideradas

marcos iniciais e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 61-62). Entretanto, é preciso ter ciência de que nem sempre os conhecimentos trazidos para a sala de aula são suficientes para explicar completamente os processos históricos.

Trabalhar com o saber histórico pressupõe, portanto, que sua elaboração parta de duas perspectivas: na primeira, o conteúdo deve ser desenvolvido a partir da cultura experiencial dos estudantes e de suas representações; na segunda, é necessário que se construa na sala de aula um ambiente compartilhado de saberes, colocando os estudantes como sujeitos reflexivos e ativos na produção do conhecimento (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

O professor de História deve, nesse sentido, dar condições para que os estudantes possam aprender a pensar historicamente, ou seja, a construir uma consciência histórica, no sentido de que os discentes sejam capazes de levantar problemas, valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, para, por fim, elaborarem o próprio conhecimento histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Contudo, para que o ensino de História capacite os estudantes a pensarem historicamente e, sobretudo, para que tenha utilidade na vida social, política, cultural e cotidiana, é necessário que o professor utilize algumas ferramentas, tais como os conceitos históricos. De acordo com Schmidt (1999), aprender conceitos não significa acumular definições prontas e formais, mas construir uma grade conceitual que auxilie o estudante a elaborar a sua interpretação e explicação do mundo social. Assim, o conceito histórico não está dado, pois ele se origina das experiências vividas, da observação e percepção e, a partir daí, ele é construído. Por isso, o professor precisa considerar que o educando traz para a sala de aula ideias e noções próprias da sua realidade que foram construídas a partir de suas histórias e interações sociais (SCHMIDT, 1999).

Nesse sentido, embora se compreenda que o conceito histórico não é construído exclusivamente a partir da vivência do estudante, não se pode desconsiderar os conceitos espontâneos, que, de acordo com Bittencourt (2008), são ideias mais generalizadas, do senso comum, formadas por meio das experiências prévias dos discentes e das apreensões da História apresentadas pela mídia. De fato, o discente já tem um vocabulário de uso cotidiano utilizado para descrever situações. Isso significa que cada estudante traz para a sala de aula noções próprias sobre seu mundo social, como economia, família, política, dentre outras (SCHMIDT, 1999). Estas ideias certamente são insuficientes para apreender a essência dos fenômenos conceituais, porém são fundamentais para que os conceitos históricos não se tornem vazios de

significado, sendo utilizados mecanicamente, apenas como forma de memorização para serem utilizados em provas. Não podemos confundir conceitos com definição de palavras, pois são categorias diferentes. De acordo com Circe Bittencourt (2008), os conceitos históricos são noções-chave criadas em espaços e tempos determinados, muitas vezes por historiadores, para analisar, contextualizar e interpretar os acontecimentos históricos. A História escolar tem, por sua vez, se apropriado desses conceitos para tornar o objeto histórico inteligível aos estudantes, assim, essas noções são importantes para se fazer uma leitura do passado. O domínio conceitual é, por isso, completamente diferente do ato de definir palavras, que corresponde àquilo que os dicionários nos ofertam. Um conceito é uma palavra delimitada em um tempo e espaço definidos, que deve, portanto, ser contextualizada e devidamente explicada em sua historicidade (BITTENCOURT, 2008).

Esses pressupostos do ensino de História, que conduzem a práticas de ensino significativas, são essenciais para que os estudantes tenham a oportunidade de se apropriar dos conteúdos escolares de forma relevante. Contudo, essas novas formas de compreender, fazer e ensinar a História, que transformam e enriquecem o ensino, muitas vezes têm sido um desafio aos docentes, pois, ainda hoje, há a predominância de uma metodologia do ensino de História baseada na repetição dos conteúdos a serem decorados pelos aprendizes (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Se essas questões, que já desafiavam cotidianamente os professores, com o advento da pandemia, provocada pelo coronavírus, os problemas relacionados ao ensino de História foram intensificados, pois com o fechamento das instituições escolares o formato de ensino presencial, estabelecido há séculos na humanidade, foi substituído de forma rápida, abrupta e improvisada pelo modelo não presencial, ou seja, virtual.

O ensino remoto emergencial, cabe destacar, não apenas se configura em um modelo de ensino problemático por suas questões estruturais, haja vista seu caráter excludente, em função do desigual acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) por boa parte da população, mas também devido aos elementos psíquicos, envolvendo estudantes e professores, que acabam se perdendo nessa nova modalidade, o que transforma completamente os processos de ensino-aprendizagem. A escola era um espaço de trocas, de olhares, de encontros, de sociabilidades. Porém, com a pandemia, as aulas passaram a ser mediatizadas por uma tela, o que modificou a relação entre o estudante e o professor.

De acordo com Vieira e Ricci (2020), ao contrário do que ocorreu em outros países, no Brasil a falta de uma política nacional de enfrentamento ao coronavírus, por parte do Governo

Federal, obrigou os estados e os municípios a se organizarem de diferentes formas em relação à educação. No Espírito Santo, as aulas presenciais foram suspensas no dia 17 de março de 2020, de acordo com o Decreto Estadual Nº 4.597-R, de 16 de março. Desde então, os professores passaram a utilizar ferramentas digitais para manter contato com os estudantes, por meio de grupos do *Whatsapp*, redes sociais, formulários *on-line*, aplicativos de videoconferência, dentre outros. Entretanto, essa nova realidade tem impactado sobre maneira o trabalho docente, aprofundando de modo significativo problemas que já existiam antes mesmo da pandemia – tema este que será abordado na seção seguinte.

Precarização do trabalho dos professores

A Covid-19 tem impactado diversas áreas e aspectos da vida social no Brasil e no mundo, tornando cada vez mais difícil apontar espaços e relações sociais que não sofreram modificações com a pandemia. Além da crise sanitária e econômica, a pandemia também trouxe profundos impactos na educação. No entanto há tempos os professores convivem com essa “crise” que é consequência, sobretudo, das políticas educacionais neoliberais que tornaram o trabalho docente cada vez mais precário, ao transformarem a educação e a força de trabalho do professor em mercadoria em prol do capital (LAVAL, 2004).

Uma das questões visíveis da precarização da atividade docente refere-se aos baixos salários recebidos pelos professores, que resultam na pauperização profissional e, consequentemente, em sua vida pessoal, ao inibir seu acesso aos bens culturais (SAMPAIO; MARIN, 2004), o que contribui para a desmotivação pessoal e a os altos índices de abandono, insatisfação e indisposição por parte dos professores (NÓVOA, 1999). Por isso, a maioria dos docentes precisa atuar em mais de uma escola e, em muitos casos, exercem outras funções para complementarem suas rendas, diminuindo a atratividade e o reconhecimento profissional, social e econômico da profissão, podendo comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem (CHAVES; FRAZÃO, 2010).

Além dos baixos salários, os docentes são submetidos a condições de trabalho com a carga horária excessiva e quantidade exorbitante de estudantes por turma, pois, eles

[...] são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio [...]. Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens! (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1216).

Tais situações podem despertar nos professores desequilíbrios psicológicos, estresse, mal-estar e a sensação de frustração física e emocional que, de acordo com Oliveira (2003), suscitam no docente o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, comprometimento no trabalho e, por fim, no adoecimento dos educadores.

Posto isso, consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho dos professores não são recentes no país e tampouco resultados da pandemia, pois os baixos salários, condições insalubres de trabalho, desprestígio social e acúmulo de atividades da profissão docente são históricas e que ainda no presente podem ser percebidos. No entanto, com as medidas educacionais adotadas pelo Governo Federal neste momento pandêmico, percebemos o aprofundamento da precarização da educação, pois, com a suspensão das aulas presenciais, muitos desafios foram apresentados aos professores e estudantes que se depararam com a modalidade de ensino remoto, com a possibilidade de anulação do ano letivo e com o possível aumento da evasão escolar.

Não se trata de condenar puramente a utilização dos recursos tecnológicos nesse contexto de pandemia, mas de trazer ao foco da discussão a necessidade de garantir o direito à educação para todos, conforme está previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, pois as políticas públicas educacionais implementadas na pandemia não estão sendo efetivas e, tampouco, contemplam a realidade brasileira. Isso porque, de acordo com a pesquisa TDIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2018 apenas 42% dos domicílios brasileiros investigados tinham computador, sendo o aparelho celular (93%) o principal equipamento para acessar às TDICs. Essa pesquisa também apontou que 67% dos domicílios considerados têm algum tipo de acesso à internet, no entanto esses recursos concentram-se majoritariamente nos domicílios com maior renda familiar.

Nesse sentido, os professores, diante das variadas funções que a escola pública assume, têm de responder às exigências que transcendem à sua formação, sobretudo, neste momento pandêmico, pois há necessidades de inúmeras adaptações às novas condições de trabalho e submissão a situações ainda mais precárias e perigosas, uma vez que, em diversos estados¹, as aulas presenciais já retornaram no modelo híbrido², mesmo que os docentes e discentes ainda não tenham sido vacinados³.

A Educação no Espírito Santo e os desafios para o trabalho docente: os impactos da pandemia

O historiador francês Marc Bloch (2001) compreende a História não como uma ciência que tem como objeto o estudo do passado por si mesmo, mas que estuda a ação humana em suas diversas temporalidades. Nesse sentido, toda investigação histórica é condicionada por temas do presente, por isso: “A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: ‘A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda’. Seu objeto é ‘o homem’, ou melhor, ‘os homens’, e mais precisamente ‘homens no tempo’” (BLOCH, 2001, p. 24). Dessa forma, investigar os impactos da pandemia do coronavírus no ensino de História e os desafios à prática docente que decorrem desse contexto se apresenta também como objeto da História.

Com o objetivo de analisar o ensino de História durante a pandemia da Covid-19, buscando compreender os contextos de atuação docente e alguns dos desafios enfrentados pelos professores capixabas, produzimos um questionário *on-line*, na plataforma *Google Formulários*, contendo doze questões a serem respondidas por professores de História que atuam na Educação Básica do estado do Espírito Santo, sendo: quatro questões relacionadas ao perfil dos professores e suas respectivas turmas; duas sobre os desafios e a saúde dos educadores no trabalho; e, por fim, seis questionamentos acerca da educação e do ensino de História no Espírito Santo.

O *link* do questionário foi disponibilizado do dia 25 de janeiro a 15 de fevereiro de 2021⁴, período que delimita o recorte da nossa pesquisa. Nesse intervalo de dezesseis dias, tivemos como retorno a resposta de trinta e cinco profissionais da educação, no entanto, como objetivamos formular um panorama capixaba do ensino de História, as respostas de dois docentes não foram levadas em consideração, já que um deles possuía a formação para ministrar aulas em Educação Física e o outro atuava como professor no estado de Pernambuco⁵. Para fins de análise das respostas dos questionários, atribuímos nomes de historiadores para designar os professores entrevistados, com o intuito de preservar suas identidades.

Para além dos desafios impostos pela pandemia para uma pesquisa presencial nas escolas, o questionário *on-line* mostrou-se como uma técnica de coleta de dados apropriada para o alcance de nossos objetivos. Isso porque, de modo geral, possibilita atingir um número relativamente grande de pessoas em áreas geográficas extensas, permite que as pessoas o respondam no momento que considerarem mais oportuno e também propicia ao respondente refletir sobre suas respostas, além de garantir o anonimato e, conseqüentemente, “[...] não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 259). No entanto, existiram alguns aspectos desfavoráveis na

aplicação do questionário *on-line*, pois não havia um espaço livre para que os professores pudessem levantar outras questões pertinentes. Também notamos que alguns professores deixaram de responder questões fundamentais para nossas análises.

Dentre os trinta e três professores⁶ que responderam ao questionário, um atua em Domingos Martins, cinco em Cariacica, dois em Mantenópolis, um em Santa Teresa, seis em Serra, quatro em Vila Velha e oito em Vitória.⁷ Estes dados são importantes para nossa pesquisa, uma vez que nos dão um panorama bastante amplo sobre como o ensino de História está se configurando em escolas das mais variadas regiões do estado, embora tenhamos um número maior de professores que atuam na Grande Vitória. Estes profissionais atuam majoritariamente na rede pública de ensino, com exceção de dois participantes que trabalham em escolas privadas de Vitória. Dos profissionais da educação pública, onze professores trabalham na rede municipal, oito na rede estadual, dois atuam tanto na estadual quanto na municipal, um trabalha na rede federal e dez responderam apenas que atuam em escolas públicas, mas não especificaram em qual rede.

Outros dados que merecem destaque são em relação às etapas de ensino em que esses professores lecionam e o perfil socioeconômico dos estudantes, pois importa à presente reflexão conhecer quem são os educandos com os quais esses professores atuam, uma vez que, como já assinalado, o estudo da História precisa partir das experiências e vivências dos discentes, a fim de que este conhecimento se torne significativo. A maioria dos docentes participantes, cerca de 66% (21), informou que leciona apenas para o Ensino Fundamental, enquanto 15,15% (5) trabalham somente com o Ensino Médio. Há ainda 6 professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio e um professor que não respondeu a essa questão.

Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes, 17 professores apontaram que suas turmas são compostas majoritariamente por educandos pretos ou pardos, de classe baixa, que vivem em regiões periféricas, muitas vezes, caracterizadas “[...] pela pobreza, desemprego, violência e tráfico de drogas” (POLÍBIO, questionário *on-line*). No entanto,

[...] ao mesmo tempo em que alguns se encontram no campo da pobreza e da extrema pobreza, necessitando, por exemplo, dos programas sociais do Governo Federal para se alimentarem, outros são filhos de comerciantes locais ou de trabalhadores das indústrias do município. Contudo, eu diria que, majoritariamente, os estudantes fazem parte dos grupos sociais menos favorecidos, constituídos por pardos e negros, segundo a classificação do IBGE. (POLÍBIO, questionário *on-line*).

Dentre os professores que lecionam em duas escolas diferentes, três deles relataram que convivem com realidades sociais distintas, dependendo do bairro onde a instituição está localizada. Darcy Ribeiro (questionário *on-line*), por exemplo, registrou:

Trabalho em escolas públicas, porém, com duas realidades distintas: [...] em Jardim da Penha no geral o perfil é classe média [...]. Porcentagem grande de brancos e pardos, com poucos alunos assumidamente negros. Já em Maria Ortiz o perfil é classe média/baixa e muitos alunos carentes. Porcentagem maior de negros e pardos.

Lucien Febvre (questionário *on-line*) também afirma que atua em duas escolas de bairros diferentes, de modo que em uma “[...] 90% dos estudantes têm acesso à *internet* e em outra onde 70% dos estudantes não possuem acesso”. Outros três docentes participantes da pesquisa narraram que seus estudantes são moradores da zona rural, filhos de camponeses ou de proprietários de terras. Quatro professores relataram haver diversidade socioeconômica e/ou étnico-racial em suas turmas de uma mesma escola. Dois professores declararam que 90% de seus estudantes são brancos e de classe média e justificaram suas respostas alegando que esse perfil decorre do fato de atuarem em instituições privadas. Três professores não responderam a essa questão.

Portanto, observa-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa leciona para estudantes pretos e pardos, de baixa renda, moradores de regiões periféricas, marcadas por altos índices de pobreza. Devido a este cenário, verifica-se ainda que boa parte desse público não possui acesso à *internet* e/ou a outras tecnologias, com exceção dos docentes que atuam em instituições privadas de ensino, cujo perfil socioeconômico dos estudantes é completamente diferente, sendo estes discentes majoritariamente brancos e de classe social média.

A partir de elementos relacionados ao perfil dos professores que responderam ao questionário *on-line*, cabe-nos conhecer os desafios do trabalho e da saúde docente nas escolas do Espírito Santo durante o período da pandemia, por meio das narrativas dos professores, e como este contexto atípico tem afetado a prática dos educadores.

Partindo da premissa de que passado e presente se interpenetram (BLOCH, 2001), buscamos compreender quais são os impactos da pandemia no trabalho e na saúde dos professores que eram tão acostumados a estarem em posição central nas salas de aula e que, em tempos pandêmicos, muitas vezes, estão sendo reduzidos ao papel de meros portadores de informações (SILVA; ALCÂNTARA, 2020).

Entendemos que o mal-estar docente não é fruto da pandemia, pois há muito tempo os professores exercem sua função e se encontram expostos a situações geradoras de desgastes físicos e mentais induzidos pelo estresse ocupacional da atividade docente. Mas, em que medida, essa “nova realidade” pode potencializar os adoecimentos desses profissionais? Nesse sentido, perguntamos aos professores como eles se sentiam em relação ao ensino remoto e se

percebiam alguma diferença entre seu exercício docente no ensino presencial em relação ao virtual.

Das respostas obtidas, 85% (28) dos professores reconhecem que há diferenças entre o ensino virtual e o presencial, sendo este último “[...] muito mais prazeroso, eficaz e eficiente” (MARIA STELLA DE NOVAES, questionário *on-line*); assim, percebemos que existe a ideia de que “[...] o ensino presencial é insubstituível, dado que aprendemos quando há amorosidade e para isso é fundamental o olhar” (CIRO CARDOSO, questionário *on-line*), ou seja, para esses professores faltaram as trocas, os diálogos, as interações que aconteciam no interior das salas de aula. “No ensino remoto, ficou tudo solto. Por maior que fosse a cobrança, o incentivo, havia a distância, a ausência do ‘olho no olho’, do abraço espontâneo, das brincadeiras. Me senti um robô, só executando atividades” (DARCY RIBEIRO, questionário *on-line*), pois “[...] no ensino remoto, os alunos pouco participam das aulas, ficam muito calados” (FERNAND BRAUDEL, questionário *on-line*).

Essa falta de significação do trabalho docente acaba por determinar sofrimento aos professores que, diante dessas impossibilidades acarretadas pela pandemia, se sentem infelizes, insatisfeitos e frustrados, “[...] pois o processo de ensino-aprendizagem não alcança o mínimo desejado. Não é efetivo. É somente para cumprir a burocracia” (HERÓDOTO, questionário *on-line*) e, desse modo, “[...] a prática docente fica em segundo plano, uma vez que a relação professor e aluno praticamente não existe” (FLORESTAN FERNANDES, questionário *on-line*).

Esse sentimento de infelicidade, falta de reconhecimento e de valorização da atividade docente presencial, pode resultar em sérias consequências à saúde desses profissionais que, diante do envolvimento e comprometimento de ensinar – por excelência um ato de troca e de contato – se veem, como apontado por Reis *et al.* (2006), impossibilitados de alcançar seus objetivos, frustrando-se pela não obtenção de êxito. O resultado torna-se desastroso, cansativo e desanimador para o professor.

Frente às novas exigências educacionais, perguntamos aos professores quais são os maiores desafios de ensinar História durante a pandemia. A essa questão, obtivemos vinte e sete respostas e constatamos que, para 70% (19) desses professores, a ausência do diálogo resulta na falta de interesse dos estudantes e, desse modo, torna-se difícil “[...] perceber até que ponto a aprendizagem se efetiva, pois existe uma dificuldade de avaliar, falta de debates e de trocas de energia” (FERNAND BRAUDEL, questionário *on-line*).

Sendo a História a ciência das sociedades humanas no tempo, não devemos compreendê-la enquanto acumulação dos acontecimentos, de qualquer natureza, que se tenham produzido no passado (BLOCH, 2001) e, dessa maneira, passível de mera reprodução pelo professor de História, mas, como respondido por Tito Lívio (questionário *on-line*):

O professor de História sempre ensina na sala de aula o conteúdo que vai além do que já aconteceu. Ele quer trazer o tempo todo uma visão de mundo para estimular o senso crítico desse aluno, que ele possa aprender a analisar o passado com o presente e também o futuro. O professor de História quer alunos pensantes, curiosos e críticos. Com a pandemia todo esse objetivo do professor de História se tornou limitado [...].

Dentre tantas questões e inquietações, como observado nas respostas dos professores, um dos maiores desafios para o ensino de uma História significativa em tempos pandêmicos é a falta do “olho no olho”, das expressões e dos gestos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina, uma vez que a História busca apreender o que é puramente vivo: as ações humanas (BLOCH, 2001).

O ensino de História nas escolas capixabas

Para a compreensão dos desafios enfrentados pelos educadores capixabas no exercício docente de História em contexto da pandemia, concordamos com Marc Bloch (2001, p. 109), ao afirmar que “[...] o historiador [...] não estuda o presente com a esperança de nele descobrir a exata reprodução do passado. Busca nele simplesmente os meios de melhor compreender, de melhor senti-lo”, ou seja, exploramos essas narrativas sobre o contexto educacional capixaba com a finalidade de entender como o coronavírus e as medidas adotadas pelas instituições impactam no trabalho dos docentes e no ensino da disciplina de História.

Como meio de entender e analisar a perspectiva dos professores, o questionário sociocultural revelou-se como um método apropriado, pois nos permitiu investigar as fontes e os testemunhos históricos que “[...] só falam quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 27). Nesse sentido, devemos levar em consideração que:

[...] não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida. (BLOCH, 2001, p. 78)

Sendo assim, o referencial teórico-metodológico apresentado por Marc Bloch (2001) pauta-se em críticas internas e externas às fontes históricas, auxiliando-nos a não aceitar todos

os testemunhos dos profissionais da educação sem interrogá-los e nos permitindo uma leitura e uma análise atenta às suas respostas ao questionário.

Nesse sentido, por causa das medidas de distanciamento social decretadas desde março de 2020, indagamos aos docentes se os ambientes escolares em que eles trabalham optaram pelo ensino remoto temporariamente. Pudemos perceber que apenas 3% dos educadores responderam negativamente. A educação a distância emergencial foi efetivada, de acordo com 97% (32) dos profissionais, por meio de atividades exclusivamente virtuais em plataformas digitais, disponibilizadas pelo estado e/ou por cada município, pelo ensino híbrido que alternou o ensino virtual e o presencial – com o sistema de rodízio entre os estudantes – e pela distribuição de atividades educacionais impressas pelas escolas⁸. Durante os primeiros meses da pandemia, os municípios tiveram que se adaptar e ofertar Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) para que os estudantes não retrocedessem em suas aprendizagens, assim como não perdessem o vínculo com a escola – o que poderia aumentar ainda mais a evasão escolar.

Também indagamos de que maneira estão ocorrendo as aulas atualmente, pedindo que os professores especificassem se as aulas estão acontecendo de maneira virtual ou presencial. Caso as práticas estejam se efetivando de maneira presencial, solicitamos que os educadores respondessem se esse retorno às aulas se deu de uma forma que eles se sentem confortáveis e seguros. A partir disso, pudemos averiguar que 55% (18) dos docentes estão atuando somente na modalidade virtual de ensino, 27% (9) estão trabalhando de forma híbrida, 12% (4) estão ministrando aulas de forma presencial e 6% (2) estão exercendo suas funções apenas por meio de atividades impressas. Pode-se perceber que a maioria dos professores que trabalham em escolas que adotaram a modalidade híbrida ou presencial não se sentem seguros ou confortáveis com o ambiente educacional, mesmo com as medidas de segurança sanitária implementadas pelas instituições.

Em seguida, questionamos aos docentes sobre quais os materiais e recursos foram utilizados nas aulas *on-line* e sobre os critérios e instrumentos adotados para avaliar os estudantes. Além disso, pedimos que justificassem os motivos para adotarem esses critérios/instrumentos. Pudemos averiguar, em relação aos recursos didáticos, que as plataformas digitais foram majoritariamente citadas, entendendo que esses instrumentos foram disponibilizados para apoiar as escolas e os professores no prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem⁹.

No caso das escolas estaduais, a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) instituiu o Programa EscoLAR, por meio da Portaria Nº 048–R, de 2 de abril de 2020. Com o objetivo de assegurar a continuidade do ensino e aprendizagem por meio das APNPs, o referido programa disponibiliza um *site* que contém vários recursos e materiais pedagógicos, aplicativo EscoLAR que utiliza o *Google Sala de Aula (Google Classroom)* e videoaulas que, a princípio, os estudantes acessavam os conteúdos escolares pelos canais 8.2, 8.3 e 8.4 da TV aberta¹⁰. Entretanto, com a possibilidade de as videoaulas serem gravadas pelos professores da rede estadual, as aulas passam a ser disponibilizadas por meio de um canal no *Youtube*, intitulado TV EscoLAR, com acesso gratuito para estudantes e professores. Além disso, o Governo do Estado também buscou identificar e disponibilizar APNPs impressas para os estudantes sem acesso à *internet*¹¹.

Em relação às prefeituras municipais da Grande Vitória, as decisões tomadas foram diversas, desde o desenvolvimento de aplicativos semelhantes ao utilizado pela Sedu, como o AprendeVix¹² de Vitória e a plataforma “#DeverEmCasa” da prefeitura de Cariacica. Também foram implementados ambientes virtuais de aprendizados, como o Aprimora, *Khan Academy*, o *site* Conectados da Vila, *G Suite for Education* e o *Google Sala de Aula*. Além disso, muitos municípios elaboraram materiais de apoio à aprendizagem dos estudantes, no entanto, somente em caráter excepcional, como no caso dos estudantes de famílias em situação de grande vulnerabilidade social, esses materiais foram entregues em formato impresso.

As respostas dos professores permitem-nos ler que, nas escolas públicas, o contato com o ensino de História é feito por meio de plataformas digitais ou apenas por meio das atividades impressas. Já nas escolas privadas, devido ao contexto socioeconômico diferente dos discentes, optou-se pelas aulas ao vivo e *on-line*, e muitas dessas instituições desenvolveram plataformas educacionais. E é dentro desse modelo que as aulas de História estão ocorrendo.

Dessa forma, diversos instrumentos de avaliação foram apresentados pelos docentes no questionário sociocultural, no entanto devemos destacar, inicialmente, que avaliar:

[...] não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Tais objetivos se traduzem em mudança e aquisição de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção de seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo. (HAYDT, 2011, p. 216)

Com efeito, devemos considerar o estudante como sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é interessante ressaltar que cerca de 51% (17) dos professores avaliaram os discentes por meio da quantidade – e não da qualidade – das atividades realizadas, pela frequência nas aulas *on-line*, do acesso à plataforma digital, interação com a escola ou/e pela devolução de atividades; enquanto 49% (14) dos docentes mobilizaram recursos virtuais e o livro didático que os estudantes já tinham acesso.

Podemos nos questionar se a forma de avaliação adotada por 51% (17) dos educadores está contribuindo para uma aprendizagem efetiva dos estudantes, já que a avaliação dos discentes foi mobilizada em um sentido mais tradicional, de acordo com Haydt (2011), como uma forma de averiguar a quantidade de informações – e não conhecimentos – que foram transmitidos ou memorizados pelos discentes. Os professores corroboram essa perspectiva em seus registros ao afirmar que “[...] as atividades não tinham nota, eram somente para contabilizar carga horária, além de manter vínculo com os alunos” (FERNAND BRAUDEL, questionário *on-line*) e que “[...] adotaram [esses critérios] para garantir a validade do ano letivo. As atividades realizadas pelos alunos *não* foram avaliadas por nós, professores” (TÁCITO, questionário *on-line*, grifo do professor). Isso nos permite inferir que, avaliar, em tempos de pandemia, teve como consequência uma aprendizagem superficial, seja pela falta de recursos e estrutura, pela mudança da dinâmica entre estudante e professor ou pela aprovação “garantida” dos estudantes.

Ainda com relação à avaliação, 66% (22) dos docentes não justificaram a escolha dos métodos adotados para tal, por isso entendemos que o motivo para que 16% (5) dos educadores adotassem essa metodologia de avaliação se deva às recomendações da Sedu, das administrações municipais e por “[...] ordem de superiores” (CIRO CARDOSO, questionário *on-line*). Enquanto 12% (4) manifestaram uma apreciação positiva desse modelo de avaliação, devido ao contexto da Covid-19, compreendendo que, nesse período histórico, deveriam flexibilizar a forma de examinar os discentes, 6% (2) afirmaram que não houve forma alguma de avaliação.

Ao serem interrogados sobre como foi e/ou está sendo o processo de ensino-aprendizagem no modelo virtual e se, de maneira geral, os estudantes participam dessas aulas, apenas 9% (3) dos professores declararam o ensino remoto emergencial, na modalidade virtual, como positivo para a aprendizagem dos estudantes. Um desses docentes afirmou que “[...] está excelente. Infelizmente nem todas/os podem acessar à plataforma” (JULES MICHELET, questionário *on-line*), o que nos leva a refletir o quanto as medidas adotadas para dar

continuidade às atividades escolares de forma *on-line* estão contribuindo para privar uma parcela dos estudantes do direito à educação, uma vez que nem todos os docentes e discentes, sobretudo das escolas públicas, têm condições efetivas para realizar as atividades de forma não presencial. E, para que a relação professor-estudante aconteça, no ensino remoto, é imprescindível o uso de equipamentos tecnológicos e a existência de um ambiente adequado para o estudo (FIRMINO; FERREIRA, 2020).

Devemos ressaltar que 27% (9) dos educadores definiu essa forma de ensino digital como cansativo, desafiador e desanimador. Uma professora considerou esse modelo como “[...] cansativo para o professor, pois a todo instante é obrigado a responder/explicar e corrigir atividades, não foi levado em conta que os finais de semana ou feriados ainda são de descanso” (EMILIA VIOTTI DA COSTA, questionário *on-line*). Ou seja, a fronteira entre a vida privada e profissional do educador praticamente se dissolveu e, de acordo com Pontes e Rostas (2020), ao professor foi dado, em tempo recorde, a atribuição de se inteirar com as ferramentas digitais e de se adequar ao ensino remoto, ao mesmo tempo em que atribuíram ao docente a responsabilidade de fazer os estudantes se interessarem pelos conteúdos, o que gerou uma intensificação do trabalho docente, provocada pelo aumento do tempo de preparo das aulas, pela dedicação e tempo contínuo de atenção aos estudantes e familiares.

Dessa forma, além de ter que se adaptar a uma nova rotina na docência, o professor precisou renunciar da sua privacidade, transformando sua casa, lugar de descanso, em local de trabalho. Um dos educadores, Norberto Bobbio (questionário *on-line*), entende que “[...] o processo de ensino aprendizagem foi severamente impactado no contexto da pandemia. Pode-se dizer que 2020 é um ano perdido sob o ponto de vista da aprendizagem dos estudantes [...]”, perspectiva que corrobora um processo de ensino-aprendizagem virtual ineficaz e uma modalidade de ensino em que os docentes não se sentem preparados. Por fim, é necessário pontuarmos que 60% (20) dos docentes não responderam especificamente sobre o processo de ensino nas plataformas digitais e 3% (1) afirmam que não houve aulas virtuais nas escolas em que atuam.

A partir desses dados sobre a efetivação do ensino de História, como pensar nas possibilidades de elaboração de conceitos históricos (SCHMIDT, 1999) e, de modo amplo, nas aprendizagens históricas neste cenário? Como partir dos conhecimentos prévios dos estudantes (BITTENCOURT, 2008), para a produção e a formação da consciência histórica sem o mínimo de contato entre professor, estudantes e as referências históricas advindas do campo epistemológico da História?

Sobre a participação dos estudantes nas aulas ministradas de forma digital, cerca de 66% (22) dos professores afirmam que há nenhum ou pouco envolvimento dos educandos e entendem que há um crescente desinteresse dos discentes. Para tal, devemos compreender que nesse ciberespaço, a relação de ensino é mediada por telas, em que os corpos permanecem sentados e achatados, não há trocas de olhares e de ideias entre os estudantes. Os professores se encontram, muitas vezes, sem recursos para detectar sinais de cansaço, indiferença ou falta de conexão com a *internet* por parte dos aprendizes, ou seja, essas novas práticas de ensino sem o contato visual e o estabelecimento de vínculo entre o docente e os discentes tornam o novo cenário de aprendizagem virtual um desafio (SILVA; ALCÂNTARA, 2020).

Nesse sentido, apenas 12% (4) dos educadores afirmam que há uma participação efetiva dos discentes; no entanto, um desses quatro professores, Paul Veyne (questionário *on-line*), entende que “[...] a maioria [dos estudantes] participa, porém do ponto de vista qualitativo, percebemos respostas apáticas [...] acreditamos que essa situação se dê justamente devido à fragilidade que a pandemia trouxe para [a] relação[entre] professores e alunos”. Dos trinta e três docentes que responderam ao questionário, 18% (6) não mencionaram se os estudantes se envolvem ou não nas aulas ministradas virtualmente.

Para compreender o modo como estão se efetivando o ensino de História e a educação nas escolas capixabas, questionamos aos professores como o ensino de História tem sido praticado durante a pandemia e se os conteúdos trabalhados nas aulas virtuais são os mesmos daqueles trabalhados nas aulas presenciais. Em relação a esse tópico, constatamos uma lacuna, já que tivemos ausências de respostas. Essa escassez pode ser entendida como um indício da realidade dos docentes, na qual, a efetivação do ensino foi secundarizada, de modo que outras preocupações foram colocadas como prioritárias, como, por exemplo, a segurança no ensino híbrido, a adaptação dos conteúdos nas aulas virtuais e a seleção das temáticas a serem ensinadas mediadas pela tecnologia. Desse modo, podemos perceber a angústia e a inquietação dos professores nesse período pandêmico, tendo em vista que ao serem indagados sobre questões específicas do ensino de História, o resultado evidenciou respostas sobre a aplicabilidade e a adequação dos conteúdos ao currículo, os usos da tecnologia e não sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos, propriamente.

Devemos destacar que 84% (28) dos educadores afirmaram que seguiram os currículos que também eram adotados no ensino presencial, enquanto 9% (3) dos professores não mobilizaram os conteúdos definidos pelo currículo, mas providenciaram projetos específicos sobre a História local, questões sociais, raciais e sobre a pandemia em outros contextos

históricos, relacionando essa temática com a atualidade. Por fim, 6% (2) dos docentes anunciaram que na escola em que trabalham não teve aulas virtuais ou que não houve tempo hábil para desenvolver os conteúdos referentes ao ano de 2020 com os estudantes.

Torna-se imprescindível pontuarmos que, desses 84% (28) que trabalharam com o mesmo conteúdo da modalidade presencial, 28% (8) declararam que o currículo foi simplificado e condensado, 7% (2) argumentou que foi necessário selecionar quais temáticas do currículo seriam aprofundadas, e 14% (4) abordaram os mesmos conteúdos, mas valendo-se de outras dinâmicas, recursos e materiais didáticos. Dessa forma, entendemos que, para além das consequências de um currículo mobilizado de forma superficial e simplificada, há uma tentativa por parte das instituições, públicas e privadas, em adaptar os mecanismos e artifícios da educação presencial no ensino remoto, sem considerar que “[...] a educação à distância emergencial impõe uma nova linguagem, outra experiência cognitiva e subjetiva e impossibilita a mera transposição das tradicionais atividades presenciais no mundo virtual” (SILVA; ALCÂNTARA, 2020, p. 109).

Para concluir, indagamos se os docentes consideram possível que os estudantes aprendam História por meio do ensino mediado pela tecnologia, em perspectiva não presencial e foi solicitado ainda que justificassem sua resposta. Dos trinta e três professores que responderam ao questionário, 18% (6) não responderam a essa pergunta, 12% (4) afirmaram que acreditam que um ensino virtual possa ser efetivo no processo de ensino-aprendizagem, 21% (7) declararam não considerar possível, seja por conta das dificuldades de acesso à tecnologia, pela mudança de dinâmica de ensino seja por não acreditarem que o ensino de História seja tão efetivo mediado pela tecnologia como é no presencial, e 49% (16) dos docentes deram suas opiniões de forma ambígua, colocando condições ou contrapontos sobre a modalidade virtual de aprendizagem.

Dentre os 49% (16) dos profissionais da educação que manifestaram uma posição dúbia, várias foram as conjunturas e as circunstâncias apontadas por esses professores para que o ensino mediado pela tecnologia fosse possível ou não. Um dos cenários citado pelos professores para que a modalidade virtual fosse viável foi se todos os estudantes possuísem acesso e conhecimento sobre as ferramentas digitais, os professores fossem capacitados para atuar nesse modo de ensino, a comunidade acadêmica se envolvesse com essa problemática, um melhor planejamento dos docentes, uma boa relação entre família, educandos e escola, se os estudantes possuísem autonomia e disciplina para estudarem em casa e, por fim, se os educadores mediassem essa relação entre os discentes e a tecnologia. Pela quantidade de ressalvas postas

pelos professores para que o ensino de História fosse implementado de uma forma positiva, podemos concluir que ainda é uma perspectiva de ensino que não abrange a totalidade do público escolar, pelo contrário, contribui para fragilizar e precarizar ainda mais o exercício profissional dos educadores.

Considerações finais

Ao final de nossas reflexões, retomamos a expressão que compõe o título deste texto: “*A ausência do ‘olho no olho’, do abraço espontâneo e das brincadeiras*”. Essa frase, ao ser situada em um contexto educacional em meio aos inúmeros elementos dificultadores impostos pela pandemia, indica elementos considerados importantes pelos professores participantes deste estudo para que o ensino e a aprendizagem se efetivem de modo significativo. São ausências que remetem ao espaço físico da sala de aula, mas que em contexto amplo, dimensionam situações complexas envolvendo diferentes contextos sociais, políticos e econômicos.

Com efeito, encontramos-nos diante de problemáticas que foram profundamente agravadas com a pandemia e com as políticas de enfrentamento praticadas pelo Governo Federal, dentre elas, destacamos a mudança abrupta do ensino presencial para o virtual, que aprofundou problemas já existentes no mundo do trabalho docente, especialmente àqueles relacionados à saúde do professor. O docente passou a sofrer não só com cobranças institucionais, mas também com o excesso de trabalho, além do que já ocorria antes da pandemia, o que configurou em uma quase completa dissolução das fronteiras entre a vida pessoal e profissional, ocasionando frustração psicológica por não saber se suas práticas de ensino estão surtindo efeito.

Outra problemática refere-se ao aprofundamento das desigualdades sociais pela via do ensino remoto, que priva boa parte dos estudantes, sobretudo os mais pobres, de acessarem o conhecimento escolar. Contudo, mesmo para os discentes que possuíam algum acesso às tecnologias, não há garantia de que o processo de ensino-aprendizagem esteja se efetivando. Com efeito, considerando que as aprendizagens se realizam a longo prazo, não temos elementos suficientes para qualificar ou quantificar exatamente os efeitos da pandemia nesses processos.

Esse esforço investigativo, ao situar-se no presente e, por isso, apresentar elementos preliminares e provisórios, pois, como nos adverte Marc Bloch, “[...] o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador” (BLOCH, 2001, p. 25), leva-nos a identificar também pistas e fios a serem perseguidos. Um deles refere-

se aos modos como o ensino de História está se efetivando nas escolas, pois essa questão constituiu-se em uma lacuna nas respostas dos professores. Essa ausência é também um indício da realidade que está sendo posta aos profissionais, pois, como um deles respondeu, “[O] Ensino é movido [pelo] contato, olho no olho, calor humano. Não se resume apenas ao conteúdo, a escola pública enquanto espaço cumpre um papel fundamental na vida desses estudantes” (TUCÍDIDES, questionário *on-line*). Desta forma, entende-se que as aprendizagens históricas dependem, em grande medida, de interações que não são possíveis, muitas vezes, em um ambiente virtual. Assim, o “olho no olho” torna-se imprescindível para a efetivação do processo educativo.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. *Revista Metáfora Educacional*, Feira de Santana, n. 14. p. 3-28, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Maria. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008. 407p.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 160p.

CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018*. Disponível em: <https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM&idUnidadeAnalise=Domicilios&ano=2018>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAVES, Andrea B.P.; FRAZÃO, Paulo S.P. A precariedade do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, n. 7, 2010, Marília. *Anais do Seminário do Trabalho*. Marília, 2010.

FIRMINO, Simone; FERREIRA, Gustavo. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade?. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí: Universidade Federal de Goiás da Regional Jataí, v. 16, n. 01, p. 1-24, 2020.

HAYDT, Regina. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2011. 248p.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999. 191p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-35.

PONTES, Fernanda; ROSTAS, Márcia. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Thema*, Pelotas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, v. 18, n. 1, p. 278-300, 2020.

REIS, Eduardo José Farias Borges dos.; ARAÚJO, Tânia Maria de.; CARVALHO, Fernando Martins.; BARBALHO, Leonardo.; SILVA, Manuela Oliveira e. Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v.27, n. 94, p. 229-253, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v.25, n.89, p.1203-1225, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Construindo conceitos no Ensino de História: “a captura lógica” da realidade social. *História e Ensino*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 147-163, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. 159p.

SILVA, Kelly; ALCÂNTARA, Kelly. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020.

SIMÕES, Regina Helena Silva.; SALIM, Maria Alayde Alcantara.; TAVARES, Johelder Xavier. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogos com o passado no presente. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de.; HECKERT, Ana Lucia Coelho.; MARGOTO, Lilian (Orgs.) *Trabalho e Saúde do Professor: cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 25-42.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>; Acesso em: 1 mar. 2021.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike C. C. *A Educação em Tempos de Pandemia: Soluções Emergenciais pelo Mundo*. Editorial, abr. 2020. OEMESC - Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_ci_a_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

Recebido em 12/04/2021.

Aceito em 28/05/2021.

¹ No Espírito Santo, o início das atividades escolares do ano letivo de 2021 nas escolas públicas estaduais ocorreu no dia 04 de fevereiro de 2021. Ver mais em: Governo do Estado do Espírito Santo (2021). Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/plano%20retomada%202021.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

² A partir do retorno das atividades presenciais em regime de revezamento, foi adotado o modelo educacional híbrido. Esse modelo caracteriza-se pela combinação de atividades presenciais e não presenciais, intercalando conteúdos que se complementam. Para saber mais, acesse: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/PLANO%20DE%20RETORNO%20final.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

³ Apesar de os professores estarem na 4ª fase prioritária do Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19 (2020), ainda não há uma data oficial para a vacinação dos profissionais da educação. Ver mais em: https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/dezembro/16/plano_vacinacao_versao_eletronica-1.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.

⁴ Nesse período, o *link* do questionário foi compartilhado por e-mail para professores com os quais tínhamos contato anterior, especialmente por participarem do grupo de estudos *Intercâmbio de Experiências entre História e Educação Física em escolas públicas do Espírito Santo* e pelas parcerias já firmadas durante a realização das disciplinas de estágios supervisionados de História e daquelas que compõem a Prática como Componente Curricular do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo. Assim, solicitamos o compartilhamento do *link* para que o máximo de professores pudesse ter acesso.

⁵ Esses professores tiveram acesso ao questionário *on-line* por meio dos docentes da disciplina de História que compartilharam o formulário nos grupos das escolas que atuam.

⁶ Segundo a sinopse estatística da Educação Básica publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 9 de março de 2021, o Espírito Santo contava, em 2020, com 14.049 professores atuando nos anos finais do ensino fundamental e com 8.313 docentes no ensino médio, incluindo os educadores que atuavam nas turmas do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

⁷ Seis professores não responderam em quais municípios atuavam.

⁸ Dos trinta e três formulários respondidos, trinta e dois professores informaram que a escola optou pelo ensino remoto (vinte e seis escolas utilizaram apenas atividades virtuais; quatro adotaram o modelo híbrido e duas utilizaram apenas atividades impressas).

⁹ Dos municípios analisados, não localizamos nas respostas dos professores as plataformas utilizadas em Domingos Martins, Mantenedópolis e Santa Teresa.

¹⁰ Para saber mais, acesse: <http://www.sedu.es.gov.br/escolar>. Acesso em: 7 mar. 2021.

¹¹ Para saber mais, acesse: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/PLANO%20DE%20RETORNO%20final.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

¹² O Portal *AprendeVix* foi criado para atender a todos os cerca de 46 mil estudantes e 5 mil professores da rede municipal de ensino de Vitória e foi pensado a partir do convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e o *Google* Brasil. Ver mais em: <https://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/atividadeseducacionais>. Acesso em: 20 fev. 2021.