

Aprendizagem histórica em contexto de pandemia: o que pode ser e conter uma aula de História?

History learning in a pandemic context: what can be and embody a History class?

Flávia Eloisa Caimi¹

Letícia Mistura²

Pedro Alcides Trindade de Mello³

Resumo

Em 2020, o mundo foi fortemente afetado pela pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, situação agravada no Brasil pelo aprofundamento da crise econômica e pela inábil coordenação da crise sanitária pelo governo federal. O contexto resultou na suspensão de atividades presenciais nas instituições educativas e a subsequente instalação do ensino remoto. No presente artigo, buscamos problematizar os impactos das restrições dos elementos físicos que até a pandemia subsidiaram o que se compreende como aula de História. Apontamos que os efeitos do ensino remoto dependem, em grande medida, das intencionalidades da História escolar. Quando se opera com a interação viva e potente entre os sujeitos do ensinar-aprender, muito se perde com a interdição da aula presencial e também com a ausência de interação virtual qualificada, na ocasião do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino remoto emergencial; Formação do pensamento histórico; Pandemia.

Abstract

In 2020, the world was heavily affected by the pandemic of the SARS-CoV-2 – this situation was, in Brazil, greatly aggravated by the deepening of the economic crisis and the inability of the federal government in managing the sanitary crisis. The context resulted in the suspension of presential activities in educational institutions and the subsequential installation of remote learning. In this paper we seek to problematize the impacts of the restrictions of the face-to-face elements that up until the pandemic grounded what we understand as an History class. We point out that the impacts of remote learning rely on, in great measure, the intentionality of the History teaching. When operating with live and potent interaction between the teaching-learning subjects, a lot is lost with the interdiction of the presential class and also with the absence of qualified virtual interaction in remote learning.

Keywords: History Teaching; Emergency remote learning; Formation of historical thought; Pandemic.

No momento de escrita deste texto, no primeiro semestre de 2021, o planeta enfrenta a pandemia do SARS-CoV-2 (coronavírus da síndrome respiratória aguda 2) pelo segundo ano consecutivo. A disseminação, em caráter global, de uma nova mutação do coronavírus que provoca a doença infecciosa conhecida como COVID-19 atingiu altos índices de contaminação,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-doutora pela Flacso/Argentina. Professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Brasil. E-mail: caimi@upf.br

² Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul/RS. Brasil. E-mail: leticiamistura@gmail.com

³ Especialista em Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo. Professor da Rede Municipal de Marau/RS. Brasil. E-mail: atopam.pedro@gmail.com

resultando em um cenário de ao menos 95 mil mortes semanais, em janeiro de 2021, e cerca de 1,2 milhões de novos casos diários, no mês de fevereiro, em âmbito mundial. No mês de maio, no Brasil, ultrapassou-se a marca de 15 milhões de casos e 450 mil mortes.¹

A conjuntura pandêmica afetou as sociedades de forma generalizada. Em nível global assumiram-se medidas de contenção baseadas principalmente na prevenção sanitária básica como higienização das mãos, etiqueta respiratória (uso de máscaras faciais) e distanciamento e/ou isolamento social (físico), com restrições de contato interpessoal. No Brasil, as medidas de contenção foram adotadas de forma gradual e transitiva por muitos dos estados brasileiros, ocorrendo eventuais suspensões de atividades presenciais em parcelas de setores como indústria, comércio, serviços, impactando o cotidiano de milhões de pessoas. O agravamento da pandemia no primeiro semestre de 2020, que não foi acompanhado por um quadro favorável no sentido de tratamentos medicamentosos eficazes ou imediata disponibilização de vacinas, acabou por manter indefinidamente sistemas que foram pensados para funcionar em caráter provisório. Esse cenário levou à transposição de atividades físicas para remotas, de forma emergencial e não planejada. O que era para ser efêmero, tornou-se definitivo. Na ausência de uma coordenação nacional, os estados brasileiros estabeleceram diferentes critérios de severidade em relação às normativas de contenção da pandemia, de acordo com as nuances regionais, ideologias políticas e relações de poder.

As instituições educativas públicas e privadas, de educação básica e de educação superior, de forma geral, foram arduamente impactadas. De diferentes lugares do Brasil, como Ceará (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020), Minas Gerais (COSTA, 2020), Goiás (NICOLINI, MEDEIROS, 2020), emanam narrativas muito semelhantes para a implementação de um sistema de ensino remoto emergencial. Na ocasião da publicação do Parecer 5/2020² pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta sobre a possibilidade de cômputo de carga horária das atividades remotas em substituição às presenciais para todas as instituições de ensino, a maior parte dos estados brasileiros atualizou as normativas já publicadas, reiterando a adoção de diferentes modelos de oferta de atividades educacionais remotas.

A realidade da educação brasileira, já tão diversa e desigual, alcança maior notoriedade por meio deste Parecer, ao estabelecer a obrigatoriedade do cumprimento, pelas escolas, de atividades virtuais em direta equivalência às presenciais, sem considerar as particularidades regionais e tampouco a acessibilidade de professores e estudantes a equipamentos de informática e a redes de comunicação. Há mais de um ano engolfados pela necessidade de manter-se o ensino remoto e em vias da possibilidade de reabertura das escolas, em meados de

2021 o quadro não se alterou significativamente, se não para pior, com o abandono escolar de cerca de 4 milhões de brasileiros com idades entre 6 e 34 anos, segundo dados de pesquisa do Instituto Datafolha, divulgados na Folha de São Paulo³.

Para problematizarmos o impacto que a restrição dos elementos físicos que até a pandemia subsidiaram o que se compreende como aula – e aqui, especialmente, aula de História –, narramos uma cena escolar e nos valem das vozes de estudantes do 2º ano do Ensino Médio sobre seus percursos de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, em uma escola pública estadual de Ensino Médio com cerca de mil estudantes, localizada em um município de aproximadamente 210 mil habitantes da região norte do Rio Grande do Sul. Na sequência, exploramos diversas compreensões do evento aula, elencando possibilidades de formatos de aula de História que contemplem o encontro intelectual entre professores(as) e estudantes com vistas à formação do pensamento histórico. A questão que nos orienta no percurso da reflexão está ancorada na seguinte indagação: O que é uma aula de História, e como ela se modifica quando seus elementos físicos se fragmentam, em um cenário de pandemia?

A cena

Trata-se de um encontro por videochamada com a turma, por meio da plataforma *Google Meet*. De 25 estudantes matriculados, oito estão presentes. Ao cumprimentá-los, a professora avisa que, antes de começarem a aula “de fato”, gostaria de lhes dirigir algumas perguntas sobre as suas percepções acerca do ano inteiro que já têm de experiência com as aulas em formato remoto. A proposta contém uma estratégia diagnóstica, que busca compreender um pouco mais sobre a turma sem-rostos que está silenciosamente esperando que a “aula” se desenvolva, e também é uma tentativa recursiva de construir um vínculo interativo com os estudantes. Um vínculo necessário, mas ainda praticamente inexistente pelo fato de a professora estar iniciando seu trabalho naquela escola.

Não há expectativa de que todos correspondam ao solicitado na primeira questão – “como consideram que foi a aprendizagem de vocês durante esse primeiro ano de aulas remotas, em relação às suas experiências anteriores?” –, mas eles têm relatos a compartilhar. Um a um, todos se manifestam, seja expondo suas percepções oralmente, seja escrevendo no quadro de mensagens instantâneas do encontro. A conclusão é unânime: sentem que aprenderam pouco ou quase nada em comparação aos demais anos letivos.

Contam que os professores, neste início do ano de 2021, estão se dedicando a revisar os conteúdos que estiveram em pauta no ano pregresso. Junto das revisões, chega-lhes também

a percepção acerca de seus percursos no ano anterior, com resultados majoritariamente desoladores. Relatam que não lembram do que estudaram, que o ano escolar parece não ter acontecido ou que a frequência de participação nas aulas remotas foi insuficiente para que construíssem qualquer relação com os objetos de conhecimento. Alguns responsabilizam-se por terem sido relapsos e afirmam que estão encarando o início das atividades com renovada seriedade e conseguindo, finalmente, após um ano inteiro de isolamento, organizar as atividades diárias. Muitos comentam sobre as dificuldades de estudar em casa, onde precisam conciliar o cotidiano escolar com novas responsabilidades, como as tarefas domésticas ou o cuidado de menores, sobrinhos, primos ou irmãos. Outros afirmam que, mesmo esforçando-se, há algumas disciplinas em que o estudo remoto é árduo. Sentem-se pouco amparados especialmente em relação às disciplinas que consideram “mais difíceis”, como Matemática e Física. Em outras disciplinas, como História, Geografia e Filosofia, dizem não ter tanta dificuldade, pois basta copiar e colar respostas que facilmente encontram na Internet e acompanhar as aulas, centralizadas no professor como sujeito de fala. Mesmo que saibam – e o afirmam – que essa atitude não configura um processo de envolvimento com os objetos de conhecimento, o fazem por ser mais fácil e por livrá-los do grande volume de atividades que têm a cumprir.

Os estudantes que protagonizam a cena narrada já acumulam uma longa trajetória, pelo menos de uma década, de experiências variadas sobre o que é uma aula e quais cenários, sujeitos, expectativas, rotinas, rituais e propostas fazem parte desse fenômeno-lugar. Nesse último ano, a conceituação de aula passou a encontrar significados até então não praticados, deslocando-se para um novo contexto – o digital – e alocando-se sobre outros espaços/suportes físicos: o privado, a casa, o quarto, o *smartphone*. O que nos chama atenção em suas falas é que a ausência ou a precariedade da interação professor-aluno-objeto de conhecimento que caracteriza o que entendemos como aula não parece influenciar o que compreendem ou aceitam como aula de História, embora consigam visualizar a sua falta nas aulas de Matemática ou Física. A aula de História, segundo a narrativa dos estudantes, permanece em um estado mais ou menos inalterado, não obstante se desenvolva no mesmo cenário pandêmico das demais disciplinas. De onde vem essa representação e como, em um cenário de pandemia, podemos tomá-la como fenômeno-chave para compreendermos os elementos de estabilidade envolvidos no que significamos como aula de História?

A pandemia e a aula de História: os indícios de uma representação estável

Para a Teoria das Representações Sociais, elaborada nos anos 1960 pelo sociólogo Serge Moscovici (2011), uma representação social consiste nas substâncias simbólicas e também nas práticas que produzem os sistemas de referência pelos quais interpretamos cultural e contextualmente o mundo social e por meio dos quais sustentamos e legitimamos nossas ações. Trata-se do fenômeno-movimento dinâmico pelo qual transitam os significados e sentidos disponíveis na vida social que, entre conservação e preservação, assumem, por vezes, mudanças. Esses movimentos guardam em si uma estabilidade, já que tratam de saberes e fazeres *em ação* efetiva, que funcionam como repositórios de tradições e expressões culturais.

O interesse de Moscovici, ao fundar uma Teoria das Representações Sociais, estava em não apenas compreender as variáveis explicativas na base de diferentes fenômenos, mas também em investigar a sua formação, nos processos ontogenéticos de significação pelos indivíduos. Justamente por ser um fenômeno-processo dinâmico, as representações sociais admitem heterogeneidade, enquanto criações coletivas que dependem e se fazem por meio das diferentes formas de comunicação social.

Pensarmos em uma representação social da aula de História permite que a localizemos justamente no entremeio que forma o nexos entre as expressões vividas cotidianamente, em diferentes tempos, e a vida latente da cultura escolar (JULIA, 2001), em suas normas e práticas. Valendo-nos desta caracterização, podemos perguntar: Que elementos de estabilidade permeiam a ideia de uma “aula de História”?

Considerando a força da tradição escolar, da tradição pedagógica e da tradição historiográfica, podemos afirmar que um primeiro elemento de estabilidade é o conteúdo histórico, presente na fala do professor, no livro didático, em vídeos explicativos extraídos da Internet, etc. Apesar do suporte, a narrativa histórica vigente na aula de História-representação já está pronta, prestes a ser proclamada e reproduzida. Constitui-se de datas e eventos enlaçados por uma lógica estrangeira que só se faz razoável pela sua contínua repetição, ano a ano.

Um segundo elemento de estabilidade pode ser visualizado nos movimentos e gestos dos agentes da escolarização, especialmente dos sujeitos protagonistas da aula: professor e estudantes também seguem a mesma rotina, limitados e calculados. Ao professor, a palavra incessante, assertiva, diagnóstica. Ao estudante, a espera atenta e a reprodução. Nos cadernos, a organização sequencial, hierarquizada. No planejamento, a expectativa de superar o objeto de conhecimento em voga, avançando para o próximo da lista. Uma extensa lista, diga-se.

A estrutura do conhecimento histórico existente nesta perspectiva estável de aula de História o admite como palavra morta, escritura curricular em que há pouca ou nenhuma intervenção direta dos professores e estudantes. Esses elementos de estabilidade significam que, ao mudar-se o suporte – da fala do professor e do quadro da sala de aula à fala do professor (ou dos materiais que disponibiliza) e do ambiente virtual – não se muda expressivamente a estrutura da representação. Mesmo fora da escola, da sala física e do contato presencial, a cultura escolar reproduz-se em suas engrenagens de funcionamento. Os papéis parecem não se alterarem substancialmente.

A aula de História representada pelos sujeitos de nossa cena, composta justamente dos movimentos de interpretação e de uma narrativa pronta, poderia ser transposta para qualquer situação (presencial, virtual, remota...) ou suporte (livro didático, *smartphone*, computador...), sem grandes alterações de percurso. As intervenções do professor, nesse modelo, não sofrem percalços na mudança de suporte, pois é esperado que ele cumpra seu lugar de fala, que estabeleça o conteúdo a ser estudado, que indique as atividades a serem realizadas, os exercícios a serem respondidos. Os estudantes, por sua vez, parecem não se ressentir tanto pela ausência de interação, uma vez que esta não tomava parte substancial da aula de História a que estavam acostumados em tempos pré-pandêmicos – este não-ressentimento inclusive pode suscitar a não-validação ou o estranhamento quando frente a outros formatos de aula. Na próxima seção, exploraremos outras representações de aula e suas possibilidades para a promoção do encontro intelectual entre professor(a), estudantes e objetos de conhecimento.

Na pandemia ou na “normalidade”: o que pode ser e conter uma aula de História?

O uso do termo normalidade tem o propósito de distinguir dois momentos da nossa trajetória escolar, um que se desenrola pré-pandemia e outro que ocorre durante a pandemia. Na pré-pandemia, o que se entendia predominantemente por aula envolvia a presença dos sujeitos, professor/a e estudantes num espaço delimitado da escola, denominado sala de aula. Na pandemia, a sala de aula passou a implicar relações virtuais, ensino remoto, a distância, online, comunicação por mídias ou mesmo entrega de materiais impressos. Em qualquer desses casos, fica impossibilitada a coexistência dos sujeitos no mesmo espaço físico em tempo real.

O que desejamos refletir aqui, todavia, não é a ideia de aula como o espaço ou suporte no qual ocorre a situação pedagógica. Isso porque entendemos que a edificação ou a tecnologia são espaços, meios, instrumentos, ferramentas, que potencializam ou debilitam o evento aula, a depender dos princípios, propósitos, metodologias. Aula pode ocorrer na biblioteca, no

museu, na web, na sala com quadro de giz, no pátio, no bairro, no centro da cidade. Aula pode contar com suportes e instrumentos diversos, como livro didático, televisão, projetor multimídia, lápis, caderno, livro de literatura, vídeo, computador, celular, etc.

Em linhas gerais, podemos caracterizar aula como uma ação estruturada de trabalho na qual se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, que pressupõe comunicação entre sujeitos – professor e alunos; objetos de conhecimento, os chamados conteúdos; e situações didáticas que amparam a ação conjunta e colaborativa entre os sujeitos sobre os objetos de conhecimento. Essa é uma caracterização que diz respeito a quaisquer situações, a diferentes disciplinas, em diversos momentos e etapas da escolarização. Por outro lado, é também uma designação vaga e homogênea, que não reflete a riqueza e complexidade das relações que se desenrolam no encontro áulico.

Marcuschi (2005) ressalta que o evento aula remete para um gênero do discurso, situando-se mais especificamente nos gêneros orais, e estes são naturalmente mestiços e flexíveis, uma vez que ocorrem no curso da interação, sempre imersos em itinerários que ensejam a existência de antes, durante e depois. Este autor sistematiza quatro principais formatos de interação nos quais se desenvolvem as aulas, referindo-se especialmente à aula expositiva universitária: (a) *aula ortodoxa*, em que o professor apresenta o tema e o desenvolve, havendo pouca ou nenhuma intervenção dos estudantes; (b) *aula socrática*, quando o professor tem um tema e o desenvolve sem enunciá-lo claramente aos estudantes. Direciona uma mesma pergunta a vários alunos, na expectativa de obter respostas intuitivas; (c) *aula caleidoscópica*, na qual o professor estabelece um bloco maleável de temas que vai sendo construído mediante a motivação e a colaboração espontânea dos estudantes, sem haver uma ordem linear na apresentação dos fatos; (d) *aula desfocada*: neste caso não há um tema bem delineado e articulado a orientar o curso do trabalho, deixando a impressão de falta de planejamento.

No esforço de explorar interpretações mais robustas sobre o conceito aula e analisar suas possibilidades no ensino e aprendizagem da História escolar para além daquilo que entendemos como “representação estável”, anteriormente aludida, abordaremos brevemente o tema à luz dos seguintes enfoques: aula como acontecimento; aula como singularidade e rotina; aula como interação discursiva; aula como ato coletivo e de reciprocidade.

Aula como acontecimento

Na trajetória da escolarização, em cada época se priorizou uma ou outra ponta da tríade professor-aluno-conhecimento, ora concedendo mais ênfase ao conhecimento, ora ao professor,

ora ao aluno. A tradição consolidou, em certa medida, o professor como detentor de conhecimento (herança cultural válida) a ser transmitido aos estudantes. Pensar a aula como acontecimento, segundo Geraldi (2015) implica rever o entendimento desta como um ritual de transmissão de conhecimentos, com gestos e procedimentos predeterminados. Para este autor, a tarefa do professor não é reproduzir as respostas já oferecidas pela herança cultural, e sim “a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2015, p. 95). A forma de relação com a herança cultural sugerida pelo autor é de que professor e alunos sejam autores, que o trabalho seja pactuado em torno de um projeto, que o planejamento seja flexível, mas não espontaneísta. Enfim, diz Geraldi (2015, p. 100), “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Disso depreende-se que a aula de História pode ser e conter lugar para o acontecimento, para o inusitado, para o vivido, para o questionamento, para a controvérsia, para os temas sensíveis.

Aula como singularidade e rotina

Para tratar desse aspecto voltamos a atenção para o estudo de Helenice Rocha (2015) que, ao abordar o planejamento de aulas de História na formação de professores, traz a hipótese de que este tema tem sido secundarizado nas licenciaturas, na medida em que se confere pouca visibilidade à aula como lugar do (im)previsível. A autora considera que a aula de História se configura como um momento tanto singular quanto rotineiro de interação entre professor/a, estudantes e conhecimentos históricos. Explica que é singular porque circunscrito a um momento único e delimitado em determinada turma, embora inscrito num percurso de maior duração (semana, bimestre, ano letivo): “professores e um número expressivo de alunos realizam combinações imponderáveis de humor, disposição para estar ali, presença, aproximação ou distância biográfica dos conteúdos que serão tratados, bem como de sua abordagem” (ROCHA, 2015, p. 85). O caráter rotineiro da aula se caracteriza pela recorrência de ações dentro de um médio ou longo período, favorecendo que professores e estudantes possam ir se apropriando desse contexto interativo e compreendendo “o que podem esperar uns dos outros na tarefa de, repetidamente - explicar, interpelar, ouvir, fazer tarefas, realizar provas, conversar e tantas outras coisas que constituem a rotina de uma aula” (ROCHA, 2015, p. 85). Diante desta dupla configuração, de singularidade e rotina, a autora defende que o planejamento e replanejamento sejam constantes e realizados juntamente com os estudantes. No planejamento

tentamos traçar uma rota mais ou menos segura para percorrer em direção aos objetivos e finalidades da aula de História. Todavia, nas situações concretas, no encontro com os estudantes, nos deparamos mais com o voo das borboletas do que com o trajeto de uma flecha, para usar uma metáfora. O que não é ruim, apenas desafiador. Disso depreende-se que a aula de História pode ser e conter lugar para um planejamento que oferte abrigo ao inesperado, à incerteza, à urgência, ao novo, ao desconhecido.

Aula como interação discursiva

Reafirmando a ideia de que o evento aula é entendido como um gênero do discurso, nele estão presentes percursos interativos nos quais professores e estudantes se apresentam e se representam discursivamente em sala de aula. Essa interação discursiva é constituída de dizeres e de silêncios próprios da dialogia, enseja compreensões compartilhadas, movimentos pedagógicos e tomadas de posições entre os sujeitos. Espera-se do agir docente disposições que reconheçam os estudantes como sujeitos discursivos, com saberes prévios, histórias de vida e experiências culturais que refletem e refratam enunciados diversos no espaço interacional da aula. As relações dialógicas são relações de sentido a partir das quais os parceiros da interação constroem sentidos para os enunciados, textos, discursos, portanto, a construção de sentido sempre se dá de forma dialógica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Os estudos do Círculo de Bakhtin nos ajudam a pensar a aula, neste caso a de História, como interação discursiva que, no plano da enunciação, evidencia marcas de orientação social: a orientação para o outro, pois a linguagem existe em função da intersubjetividade dos sujeitos; a pluralidade de vozes sociais que dialogam, em relações complexas de alteridade e responsividade; o jogo ininterrupto entre o conhecido e o novo que gera novos enunciados, formando elos na cadeia dos atos de fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 99); a construção do sentido depende da adequação ao contexto de enunciação, que requer o compartilhamento do ambiente físico/espacial, do conhecimento e da valoração da situação entre interlocutores. Disso depreende-se que a aula de História pode ser e conter lugar para a presença de diferentes vozes, para a construção do sentido, para a escuta alteritária, para a compreensão responsiva ativa.

Aula como ato coletivo e de reciprocidade

Situado em outro campo teórico, que não a filosofia da linguagem, Paulo Freire nos ensina a ensinar, nos ensina sobre ensinar e aprender, sobre formar e formar-se. Reportando-se aos sujeitos educativos – professor/a e estudantes –, Freire (1997, p. 25) diz que não há docência

sem discência, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Mais do que um jogo de palavras, isso significa que educar e educar-se, ensinar e aprender, são atos coletivos, são atos recíprocos, são atos solidários, em que os sujeitos entrecruzam experiências, discutem ideias, conjugam esforços, confrontam posições, negociam sentidos, compartilham sonhos. Em “Pedagogia da Autonomia”, sua última obra publicada em vida, Paulo Freire (1997) oferece 27 indicações do que considera serem exigências do ensinar. Na penúltima indicação ele anuncia que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 152), e defende a abertura dos ensinantes-aprendentes como razão ética, fundamento político e referência pedagógica. Mais que isso, defende a abertura como viabilidade do diálogo. Diz que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1997, p. 154). Disso depreende-se que a aula de História pode ser e conter lugar de abertura, disponibilidade, incompletude, curiosidade, reciprocidade, diálogo.

Da representação estável de aula de História à formação do pensamento histórico: o que podemos aprender na pandemia?

Conforme já dito, a questão que nos orienta neste estudo está circunscrita na dupla indagação: O que é uma aula de História? E como ela se modifica quando seus elementos físicos se fragmentam, em um cenário de pandemia? Nas seções anteriores ocupamo-nos da primeira parte da questão e agora nos debruçaremos mais especificamente sobre a segunda parte. É preciso reconhecer, primeiramente, que o cenário de pandemia colocou novos desafios à educação escolar, além dos muitos já existentes. Ao focalizar especificamente o aspecto “aula de História”, não estamos a desconsiderar o gravíssimo contexto que vivemos.

Desse contexto pode-se salientar, dentre outros pontos, o desconforto gerado por novas formas e relações de trabalho que intensificaram a precarização e o adoecimento docente; as dificuldades de crianças e jovens que foram privados da socialização, seguramente uma das funções mais importantes da escola; o escancaramento das desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, assim como a exclusão e a ausência de letramento digital de estudantes e professores, em muitos casos. De uma hora para outra passou-se da proibição do uso do celular em sala de aula para a necessidade de realizar aulas virtuais em plataformas digitais até então pouco conhecidas, como *Teams (Microsoft)*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Moodle*, *Zoom*, etc. Também é preciso reconhecer que apenas escolas mais bem equipadas, em sua maioria

particulares e públicas federais, conseguem fazer uso dessas plataformas, já que grande parte das escolas públicas, cujas condições de infraestrutura são mais precárias, têm conseguido operar tão somente por e-mail, WhatsApp e materiais impressos, resultando em maior perda de vínculo e em altos índices de abandono escolar.

Ao indagar como a aula de História se modifica quando seus elementos físicos se fragmentam, em um cenário de pandemia, é preciso situar de que concepção de ensino-aprendizagem de História estamos tratando. Retomando o conceito de representação estável aplicado à aula de História, anteriormente tratado, temos as características de uma tradição que persiste por décadas nos processos de ensinar e aprender História. Essa tradição tem sua face escolar, sua face historiográfica e sua face pedagógica.

Na tradição escolar temos o peso de uma instituição com centenas de anos e uma gramática própria, com rotinas e códigos específicos que regem o seu funcionamento e dizem muito sobre a sua persistência no tempo e no espaço, apesar de várias tentativas para reformá-la. Na tradição historiográfica temos inúmeras características, como o enfoque cronológico-linear centrado no itinerário histórico de matriz europeia; a ausência de seleção e recorte de conteúdos, alimentada pela ambição de estudar “toda a história” (currículo enciclopédico); a abordagem predominantemente político-administrativa e econômica das sociedades humanas; o tratamento secundário ou periférico dos aspectos socioculturais e da diversidade de experiências históricas; a centralidade em determinados sujeitos históricos, como o branco, o masculino, o católico, etc. Na tradição pedagógica temos, grosso modo, o papel ativo e protagonista do professor frente ao lugar passivo e receptivo do aluno; o predomínio dos métodos de transmissão oral; o uso exaustivo de livros didáticos; a memorização como principal operação cognitiva para a aprendizagem.

Ora, se entendemos que aula de História é o estudo do passado, em sua coleção de efemérides, fatos, datas, que um professor ativo ensina a um estudante passivo; se a aula de História se limita ao estudo do texto do livro didático, à execução dos exercícios, ao cumprimento de tarefas; se essa aula não requer troca de ideias, debates calorosos, diálogo potente, interação viva, então, se poderia dizer que a desintegração dos elementos físicos da aula durante a pandemia não produz efeitos tão danosos. Neste caso, faz sentido a manifestação dos estudantes de que tiveram mais dificuldade em disciplinas como Matemática e Física, áreas menos afetas à memorização. A escolarização lhes mostrou, de alguma forma, que é possível “estudar” História sozinho, lendo o texto e copiando as respostas e que isso é menos possível em outras disciplinas.

Vamos tentar responder à pergunta sob outra perspectiva. Como a aula se modifica quando seus elementos físicos se fragmentam, em um cenário de pandemia, se a entendemos para além da representação estável? Quais seriam os efeitos da pandemia se concebermos a aula de História como um espaço-tempo de interação discursiva, de reciprocidade, de dialogia, de formação do pensamento histórico?

Santisteban (2010) adverte que a formação do pensamento histórico na escolarização obrigatória não é um empreendimento fácil, mas é uma tarefa a que não podemos renunciar, sob pena de nunca superarmos os limites da aprendizagem factual ou memorística. Ele aponta diferenças entre uma abordagem histórica em que se aprende por acumulação de informação e memorização, de outra baseada na compreensão dos meios de construção da narrativa ou da explicação histórica e das interrelações entre pessoas, fatos, tempos e espaços históricos.

“A primeira enfatiza a cronologia como eixo central do discurso, a segunda gira em torno de mudanças sociais, da temporalidade, das fontes. A primeira aparece como um discurso acabado, fechado, inalterado da história (...). A segunda é uma argumentação aberta ao debate que levanta perguntas e que pretende provocar novas perguntas” (SANTISTEBAN, 2010, p. 35).

Aprender implica uma relação com o saber e o desenvolvimento das capacidades de pensar, interpretar, raciocinar, resolver problemas. Aprender História, então, tem como uma de suas finalidades específicas a formação do pensamento histórico. Para pensar historicamente, dizem Carrasco e Martínez (2015, p. 55) é necessário desenvolver “uma consciência da temporalidade, que entenda o passado como ferramenta para conhecer o presente”. Também dizem serem necessárias capacidades que envolvem a imaginação e a empatia históricas, a representação histórica e habilidades para a interpretação de fontes históricas.

Aprender a pensar historicamente pressupõe, de um lado, a apropriação de conceitos de primeira ordem ou conceitos substantivos, como datas, cronologias, fatos, processos, conceitos factuais. De outra parte, requer o domínio de conceitos de segunda ordem ou metodológicos, particularmente aqueles relacionados com a relevância histórica; o uso de fontes para extrair evidências e fazer inferências; as mudanças e continuidades; as causalidades e multicausalidades dos fenômenos históricos; a perspectiva histórica, que permite distinguir crenças e motivações atuais daquelas do passado, evitando anacronismos.

Todos esses pressupostos caracterizam expectativas de aula de História e de aprendizagem histórica que extrapolam os dispositivos da tradição escolar, historiográfica e pedagógica. Nesse sentido, entendemos que responder acerca dos impactos da pandemia no ensino-aprendizagem de História exige que nos posicionemos quanto às finalidades da História

escolar. Seja em situação de pandemia, seja em condições de “normalidade”, se o que almejamos é o estudo do passado, não precisamos operar grandes deslocamentos em relação ao ensino presencial, pois basta acionar a cultura manualística, por qualquer meio ou suporte. Se, ao contrário, entendemos que a finalidade é pensar historicamente, concebendo a disciplina História como um saber elaborado em torno de hipóteses, perguntas, debates historiográficos, cujo papel é dotar os estudantes de instrumentos de análise, compreensão e interpretação para construir sua própria representação do passado e colocá-la a serviço da cidadania democrática, então a interação viva e potente entre os sujeitos parece ser fundamental. Neste caso, se perde muito com a interdição da aula presencial e também com a ausência de interação virtual qualificada.

Pozo e Aldama (2014) defendem uma nova cultura da aprendizagem que mobilize as tecnologias digitais para fomentar práticas que transcendam a sala de aula, incorporem outros espaços de saber e promovam mudanças essenciais nas formas de ensinar e aprender. Sugerem três principais enfoques de mudanças, que reproduzimos aqui de forma quase literal: (1) a passagem de uma epistemologia realista centrada na transmissão de conhecimentos para outra que ajude a gerir a incerteza e a dotar os estudantes de condições para navegar na incerteza; (2) a passagem de uma gestão unidirecional e monológica do conhecimento para uma gestão multidirecional e dialógica, que favoreça a construção de conhecimentos e argumentos, sob a mediação docente; (3) a passagem de representações estáticas para a integração dinâmica de múltiplos sistemas de representação, que permitam não só receber a informação, mas com ela interagir e a transformar (POZO; ALDAMA, 2014, p. 13).

Dispor de recursos tecnológicos e garantir o seu acesso para todas as escolas, professores e estudantes é fundamental, ainda mais neste contexto pandêmico, tanto quanto é fundamental repensar nossas concepções de ensino-aprendizagem. Parece-nos que as tecnologias, sejam elas mecânicas, analógicas ou digitais (lembramos que lápis, caneta e caderno também são tecnologias), são ferramentas, com maior ou menor potencial, que professores e estudantes mobilizam para ensinar e aprender. Por meio de tais tecnologias operam-se princípios teórico-metodológicos, estes sim com grande potencial de impactar a aprendizagem. Metodologias podem ser inclusivas ou excludentes, podem gerar mobilização ou passividade, podem promover autonomia ou sujeição, podem estimular a pergunta ou oferecer respostas pasteurizadas.

A História, em definitivo, não é a mestra da vida, mas ela nos permite olhar pelo retrovisor e perceber que esta não foi a primeira vez, e seguramente não será a última, que

enfrentamos situações disruptivas no cotidiano escolar e na vida social, seja em escala reduzida, seja em escala ampliada. Quiçá, ao nos reconhecermos humanos e frágeis, possamos mobilizar nossos esforços para inventar novos caminhos e produzir novas respostas para mudar as estruturas e ações que sabemos já não nos servirem mais. Podemos aproveitar esta época tão singular, em um tempo tão estranho, em que experimentamos tamanhos desconfortos e deslocamentos, para perguntar, ousadamente: daquilo que somos e daquilo que fazemos, o que queremos e o que podemos mudar?

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

CARRASCO, Cosme J. Gomez.; MARTÍNEZ, Pedro Miralles. ¿Pensar historicamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, n. 52, p. 52-68, June 2015.

COSTA, Alinne Grazielle Neves. Aventuras e desventuras do ensino remoto de História em tempos de pandemia com alunos e alunas do Ensino Fundamental II em uma escola privada 4.0. In: ABEH: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020*. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no texto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. Projeto NURC (SP-USP). São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-84.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial. In: ABEH: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020*. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

OLIVEIRA, Abraão Campos de; OLIVEIRA, Juliete Castro. Educação on-line:

o alcance e as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia. In: ABEH: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020*. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

POZO, Juan Ignacio; ALDAMA, Carlos de. A mudança nas formas de aprender e ensinar na era digital. *Revista Pátio Ensino Médio*, ano 5, n. 19, p. 10-13, Dez.2013/Fev.2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*. La Historia Enseñada, n.14, p. 34-56, 2010.

Recebido em 24/06/2021.

Aceito em 12/07/2021.

¹ Dados disponíveis nos relatórios publicados em forma de boletim semanal pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>.

² O parecer encontra-se disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

³ A reportagem está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>

fronteiras