



# História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa)

Tony Honorato<sup>1\*</sup> e Ana Clara Bortoleto Nery<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: tony@uel.br

**RESUMO.** Que potenciais conhecimentos ou dispositivos decorrem da pesquisa em História da Educação para adensar compreensões e dimensionar os impactos da Pandemia COVID-19 na Educação Escolar? Esta pergunta foi respondida por reconhecidos pesquisadores do campo de História da Educação: Agustín Escolano Benito (Espanha); Alicia Civera (México); Andrea Bennett-Kinne (Estados Unidos); António Nóvoa (Portugal); Antonio Romano (Uruguai); Carlota Boto (Brasil); Cynthia Greive Veiga (Brasil); Diana Gonçalves Vidal (Brasil); Gizele de Souza (Brasil); Grace Oluremilekun Akanbi (Nigéria); Heloísa Helena Pimenta Rocha (Brasil); Justino Magalhães (Portugal); Kate Rousmaniere (Estados Unidos); Linda Chisholm (África do Sul); Marc Depaepe (Bélgica); Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (Brasil); Maria Teresa Santos Cunha (Brasil); Myriam Southwell (Argentina). As respostas na íntegra são apresentadas neste texto de entrevistas e estão distribuídas em cinco eixos: 1) Suspensão, declínio do modelo escolar; 2) Territorialidade e direito à educação: África do Sul, Argentina, Brasil, EUA e Nigéria; 3) Lugares-espacos, tempos e materiais de culturas escolares; 4) Saúde e sensibilidades divergentes na educação; 5) Desescolarização, velhas inovações e tempo presente entre imposições e resistências.

**Palavras-chave:** história da educação; historiografia; escola; covid-19; coronavírus; sars-CoV-2.

## Introdução<sup>1</sup>

### *Não-tempo*

Muito obrigado pelo vosso convite. Aprecio o vosso gesto de registrar depoimentos, nesta longa 'noite', em que a morte vigia a vida. Mas eu não tenho tido força anímica para escrever. O pânico tolhe-me a razão. Temo que este tempo apocalíptico gere novos messias e decisores precipitados. O 'Estado de exceção', como lembrava Walter Benjamim, favorece os tiranos. A escola é muito vulnerável. Desde há anos que vêm crescendo as críticas, uns alegando que ela não prepara para a vida, outros que não sabe agradar às novas gerações. Mas, agora que a vida parou e que a pandemia está a fazer crescer, como nunca antes havia sucedido, o sem-número de excluídos, que orientação atribuir e que consequências poderão advir de uma mudança precipitada da escola? Educar significa, antes de mais, conduzir para algum lado e a escola trouxe a humanidade até aqui. A escola é instituição onerosa e não se mitiga com sessões a distância ou minimalismos curriculares. Com que direito alguém pode privar ou mesmo reduzir o acesso das novas gerações a este legado de humanidade e pessoalidade? Se este é um não-tempo, então adiem-se as decisões (Justino Magalhães, grifos do autor)<sup>2</sup>.

A 'noite', a que se refere Magalhães, remete ao período de uma pandemia que assombra a história humana. A Covid-19 (Novo Coronavírus) é uma doença em escala global, uma pandemia reconhecida pela OMS. Ela evidenciou a forte crise da saúde pública, da produção econômica, da desigualdade social, da mutação ecológica, da escolarização, da subjetividade humana, dos valores da vida diante da morte. Contudo, sobre a produção científica, circula-se que a pandemia e os seus efeitos são enfrentados pelas Ciências Prioritárias voltadas à saúde biológica, quantificação da vida e desenvolvimento de tecnologias

<sup>1</sup> Tradução das entrevistas em espanhol para o português: Rony Rei do Nascimento e Silva.

<sup>2</sup> Resposta à pergunta da entrevista a ser explicitada nesta apresentação.

para a cura dos males. Aqui não se nega a condição biológica da Covid-19, nem se contesta a eficácia científica para sua erradicação com a invenção de vacina e de medicamentos a serem produzidos em larga escala. Mas compreende-se que os efeitos da pandemia são múltiplos na vida social, econômica, política, cultural e educacional.

Especificamente a Educação Escolar – da educação infantil à superior – teve primeiramente suas atividades suspensas e provavelmente será um dos últimos setores a reabrir suas atividades integralmente. E isso ainda não significará voltar à ‘normalidade’, até mesmo porque muitos impactos serão sentidos. A Covid-19 já provocou o fechamento de escolas afetando aproximadamente 87% da população estudantil mundial, algo em torno de 1,5 bilhão de alunos em 165 países, conforme registros da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2020). Com efeito, as soluções tomadas para o ‘novo normal’, principalmente no formato de ensino não presencial, têm sido recebidas pelos sujeitos da escola como ações controversas.

O fato é que muitas das questões sobre a crise da escola, afloradas com a pandemia, vêm num processo mais alargado temporalmente e vivem atualmente a tensão da aceleração de seu processo no tempo histórico. A Educação Escolar, em âmbito local e global, dificilmente começará algo do zero e mudará radicalmente os seus rumos. Assim, será que no ‘novo normal’ da escolarização não há muito da dimensão do ‘velho normal’ que processualmente constitui a história da educação escolar?!

Nesse cenário, problematiza-se qual a importância da área de História da Educação nas pesquisas e no enfrentamento de questões inerentes à pandemia Covid-19. Partindo dessa inquietação inicial, formulou-se a seguinte pergunta de entrevista respondida por pesquisadores de destacada contribuição no campo de História da Educação:

Em 2020, a Pandemia causada pelo COVID-19 aflige inúmeras figurações da sociedade. Com a crise, sofre impactos a Educação Escolar vivida por muitas pessoas em diferentes realidades e países. Por sua vez, há debates na História e Historiografia da Educação sobre a presença do passado no presente e no futuro da Educação Escolar, o que permite conhecer ou revelar continuidades, descontinuidades e diferentes realidades emergentes. Assim, que potenciais conhecimentos ou dispositivos decorrem da pesquisa em História da Educação para adensar compreensões e dimensionar os impactos da Pandemia COVID-19 na Educação Escolar?

A entrevista contou com respostas de pesquisadores de países dos continentes africano (Grace Oluremilekun Akanbi; Linda Chisholm), americano (Andrea Bennett-Kinne; Alicia Civera; Antonio Romano; Carlota Boto; Cynthia Greive Veiga; Diana Gonçalves Vidal; Gizele de Souza; Heloísa Helena Pimenta Rocha; Kate Rousmaniere; Marcus Aurélio Taborda de Oliveira; Maria Teresa Santos Cunha; Myriam Southwell) e europeu (Agústin Escolano Benito; António Nóvoa; Justino Magalhães; Marc Depaepe). As respostas foram recebidas entre 21 de maio e 10 de junho de 2020, na urgência dos acontecimentos da pandemia Covid-19.

A seguir, as respostas de cada entrevista são apresentadas na íntegra e foram distribuídas em cinco eixos, não estanques, de organização do texto: 1) Suspensão, declínio do modelo escolar; 2) Territorialidade e direito à educação: África do Sul, Argentina, Brasil, EUA e Nigéria; 3) Lugares-espacos, tempos e materiais de culturas escolares; 4) Saúde e sensibilidades divergentes na educação; 5) Desescolarização, velhas inovações e tempo presente entre imposições e resistências.

## **Suspensão, declínio do modelo escolar**

**António Nóvoa**

Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

A pandemia tornou muito visível o declínio do ‘modelo escolar’, algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola. A pandemia acelerou a história e colocou-nos perante decisões que, agora, são inevitáveis.

De forma excessivamente simplificada, sobretudo para historiadores da educação, é possível definir o ‘modelo escolar’ com base em três dimensões:

1. Sistemas educativos especializados, organizados em três grandes níveis – primário, secundário e terciário (ou superior), relativamente homogêneos, que vão impor progressivamente a obrigatoriedade escolar a todas as crianças.

2. Escolas normalizadas em torno de espaços semelhantes (e que têm como referência central a 'sala de aula'), de tempos e horários regulares, de um currículo por disciplinas e de uma estrutura didática baseada na lição.

3. Professores lecionando individualmente a alunos que são agrupados em turmas, por idades e nível de progresso nas aprendizagens.

Esse 'modelo escolar' (ou forma escolar ou gramática da escola), que se difunde mundialmente na segunda metade do século XIX, foi criticado por muitos ao longo do século XX, mas, no essencial, manteve-se inalterado até os nossos dias.

O que vai acontecer agora? Há muitos futuros possíveis: uma resistência do 'modelo escolar', tentando sobreviver a qualquer dinâmica de mudança? Uma desintegração da escola, com uma personalização cada vez maior das aprendizagens, realizadas sobretudo em contexto familiar? Um recurso sistemático às tecnologias, e mesmo à inteligência artificial, acentuando as tendências da educação como um 'bem de consumo'?

É difícil escrever a história do futuro, mas é necessário. Pela minha parte, quero envolver-me num processo de transformação profunda da escola, mas no quadro de um reforço das suas dimensões públicas. Assim como Maxine Greene, também eu não consigo imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa 'comum' não acontecer num espaço 'público'.

Assim, retomando as três dimensões acima referidas, gostaria que caminhássemos no sentido de:

1. Um reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola e que precisamos de novas ligações e compromissos, das famílias e da sociedade, na educação das crianças – muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância dessa evolução.

2. Uma transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projetos de pesquisa, também lições etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola – as respostas mais interessantes à pandemia revelaram o sentido dessa 'metamorfose da escola'.

3. Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio etc., e não só 'lições'), reforçando a sua ação na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores.

Insisto. Este debate não é novo, mas a pandemia o expôs com nitidez. A educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós tornam-se mais claras e mais urgentes. Não há inevitabilidades nem histórias já determinadas. Em cada dia, decidimos um pouco, ou muito, da história do futuro.

## Carlota Boto

Universidade de São Paulo, Brasil.

Vivemos um tempo de crise<sup>3</sup>. Um tempo de coronavírus. A pandemia colocou para as sociedades, em termos mundiais, uma nova realidade. Especificamente uma realidade em que a escola foi suspensa. Pela primeira vez, talvez, em um século, vivemos um momento em que a escola se torna uma realidade virtual. A escola passou a ser uma instância posta em uma tela de computador. O coronavírus impactou a escola. Impactou a escola porque os estudantes deixaram de ir para a escola. Impactou a escola porque, neste momento, os professores não têm mais a escola como seu território. E as aulas, quiséssemos nós ou não, passaram a ser dadas de maneira remota. Nesse sentido, cabe a pergunta: o que poderemos mobilizar dessa experiência para projetarmos futuras transformações da escola? Alguns já assinalam a perda de qualidade do ensino ministrado virtualmente, já apontam o risco de se transformar a educação presencial em ensino a distância, demonstrando preocupação quanto à reposição integral das aulas perdidas. Outros procuram visualizar qual é a potência do que vem acontecendo; ou seja, quais lições poderemos tirar desse tempo em que a escola não estava à nossa frente?

A escolarização instituiu-se no mundo moderno a partir da Reforma protestante, quando se pensou que todos deveriam passar a ter acesso à leitura. Criaram-se, então, colégios voltados para ensinar a uma parcela da juventude os mecanismos da cultura letrada; e, com eles, hábitos de convivência e de civilidade. É fato

<sup>3</sup> Uma versão anterior deste texto foi publicada no *Jornal da USP*, de 8 de abril de 2020, com o título *A educação e a escola em tempos de coronavírus*.

que havia escolas desde a Antiguidade clássica; escolas nas quais se procurava transmitir o universo das letras: as escolas dos gramáticos da Grécia clássica ou as escolas paroquiais da Alta Idade Média, as escolas monásticas, dos mosteiros, ou as escolas municipais do século XII. As próprias universidades, em alguma medida, cumpriram esse papel. Mas foi com o surgimento dos colégios, a partir do século XVI, tanto no mundo católico quanto nos territórios reformados, que essa escolarização ganhou método. Ganhou técnica e passou a inscrever-se em função de grupos que seriam ensinados simultaneamente. Esse modelo escolar foi apropriado pelo Estado, com os Estados absolutistas e especialmente quando, com a Revolução Francesa, a ideia de nação passa a dominar a pauta da referência letrada. Nesse sentido, os métodos de ensino já existentes dos colégios serão mobilizados para a formação dos futuros cidadãos da pátria. Assim, se desenvolveram as redes de ensino público a partir do século XIX, que, pouco a pouco, puseram em ação o ensino simultâneo.

No início do século XX, essa escolarização que se expandia passa a ser vista como inoperante, ineficaz. O internacionalmente renomado movimento da Escola Nova irá criticar a obsolescência dos métodos adotados, os limites e o conservadorismo da forma da escola, o engessamento das práticas de ensino, excessivamente centradas na palavra do professor. Defender-se-ão, a partir de então, maior autonomia do aluno, liberdade nos métodos de ensino adotados, inovações nas estratégias didáticas, bem como a necessidade de se situar como ponto de partida do ensino o conhecimento prévio, ou seja, aquilo que o aluno já sabe e traz com ele. A escola aparentemente se abre. Ocorre que o formato da escolarização estava tão atado aos usos e costumes de uma rotina cristalizada que muito do que era defendido não passava dos portões da escola e não chegava, portanto, ao chão da classe. O debate sobre a inovação pedagógica teve lugar durante toda a primeira metade do século XX, embora as práticas de inovação tenham sido ainda um tanto quanto tímidas nesse período.

Desde os anos 60 do século passado, o grande tema do debate pedagógico foi a busca de se superar o fracasso escolar. Nesse sentido, propugnava-se a democratização do ensino: democratização no sentido de extensão das oportunidades escolares e democratização no campo das relações internas à escolarização. Além disso, passa-se a indagar sobre os porquês de parcela considerável daquelas crianças ingressantes na escola não conseguirem galgar os degraus sucessivos da escolarização. O que determinaria o fracasso escolar? Será que as crianças iam mal na escola porque integravam famílias que possuíam todos os tipos de escassez? Falava-se em déficit e em carência.

A partir dos anos 70, crescem as teorias da desescolarização, que vão questionar o próprio lugar social que a escola ocupa na sociedade. Na mesma época, ganha lugar uma crítica política acerca da condição da vida escolar. Autores do espectro da esquerda passarão a assinalar que a escola representaria o que passou a ser considerado como reprodução cultural da desigualdade social, sublinhando que a escola seria um aparelho ideológico do Estado, que a escolarização, portanto, desempenharia um papel de atestado ideológico da visão burguesa de mundo; que o capital cultural das crianças de camadas economicamente favorecidas também facilita seu percurso de escolarização.

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI presenciaram o deslocamento desse discurso. Hoje o debate centra-se na discussão acerca do público-alvo da escola e de sua interação com os conteúdos culturais que são, pela instituição, trabalhados. A questão do multiculturalismo e do debate identitário toma conta das discussões no campo educacional. A ideia de um currículo descentrado, multicultural, contrário a modelos europeus e norte-americanos, ganha terreno. Hoje o que se percebe, entretanto, é que a maioria das formas de seleção, de avaliação e de promoção dos alunos corresponde, em larga medida, às desigualdades anteriormente dadas no campo societário. Ou seja: a escola produz novas desigualdades, com os critérios de que se vale para fazer valer suas táticas e suas estratégias rotineiras. A exclusão, nesse sentido, deixa de estar apenas fora da escola; mas tem correspondência com os mecanismos avaliativos, estabelecendo dispositivos de clivagens das performances dos alunos. Assim, as marcas de seleção do desempenho dos alunos engendram uma nova distribuição do mérito.

Naquele final do século XX e início do XXI, também vimos o computador impactar a nossa cultura letrada. Pela primeira vez, a cultura do código impresso é colocada em questão. O fato é que a escolarização lidou mal, desde o princípio, com a realidade da computação; e, sobretudo, com o universo da internet. Como manter a forma da escola a partir da existência de uma rede mundial de computadores interconectada?

Aqui entra a discussão sobre as atividades emergencialmente remotas a serem desenvolvidas neste período de pandemia. Por um lado, transformar o conteúdo do ensino ministrado em ações postas a

distância nos leva a um impasse, em virtude daquilo que é efetivamente um dado: há alunos nas escolas públicas e mesmo nas universidades que não têm acesso à internet banda larga, de tal modo que, muitas vezes, parece inviabilizada a própria mobilização dos recursos da internet para dar sequência ao ensino. O que fazer, portanto, com os alunos que não possuem condições objetivas de acompanhar o ensino remoto? Se não olharmos para eles, corremos o risco de favorecer uma segregação social, que é, sob todos os aspectos, inadmissível. É preciso, por definição, que tenhamos por princípio a incorporação de todos os nossos alunos ao nosso projeto de educação. É preciso chegar até esses alunos. Esse é um ponto.

Por outro lado, vivemos em tempos de exceção. E estes tempos exigem, em alguma medida, a reinvenção da educação e da escola. É preciso inventividade. É preciso experimentação. É preciso ter a coragem de criar. E para criar, há de se romper com certezas presumidas e verdades pressupostas. Nesse sentido, valer-se de novas plataformas, utilizar novas estratégias, tudo isso requer ponderação na decisão e urgência na ação. As novas plataformas que abrem flanco para novos métodos de ensino levam a internet efetivamente para dentro da escola. Não se trata de conversão definitiva do ensino presencial a práticas virtuais. Trata-se de valer-se, neste momento particular, de recursos tecnológicos que são oportunos para projetarmos o futuro. Um futuro que não vai aderir ao ensino a distância. Mas um futuro que vai, sim, mobilizar de maneira inteligente as ferramentas e plataformas da internet. Cabe aos educadores descobrir como agir na urgência com inventividade, com coragem de criar o novo, com respeito às tradições e com atenção a todos os alunos.

A escola, pelo coronavírus, finalmente chegou ao tempo da computação e da internet. Caberá às Faculdades de Educação, às Secretarias de Educação, enfim, a todos os educadores comprometidos com a educação pública integrar e interpretar este processo. Quem não souber mergulhar na ocasião que a história nos coloca ficará para trás. São tempos muito tristes estes, que, no entanto, nos trouxeram uma oportunidade pedagógica. Há de se avançar e de se olhar para frente.

### **Agustín Escolano Benito**

Centro Internacional de la Cultura Escolar, Espanha.

Estamos ainda imersos no processo de desenvolvimento de uma pandemia em escala global que surpreendeu a maioria das sociedades, com efeitos em todos os âmbitos no mundo, na vida e na cultura, bem como na educação.

É muito cedo para interpretar e avaliar o que aconteceu, em apenas alguns meses, no espaço da escola e fora dela, nos multiformes contextos familiares e nacionais, bem como o que acontecerá após o previsível retorno à situação anterior, a maneira como esse retorno ocorrerá e as alterações que ele poderá acarretar.

Não é fácil ver de uma perspectiva histórica qual será a evolução, em termos globais, regionais ou nacionais nem quais serão os desenvolvimentos futuros.

Há uma questão histórica que nos parece profunda: pela primeira vez, em mais de um século, todos os cidadãos dos países industrializados deixaram de frequentar as escolas. Isso não poderia ser afirmado há um século e, em muitos casos, há menos tempo. Essa conquista da escolaridade plena, com diferenças nacionais e regionais, tem sido um processo histórico que começou no século XIX e de forma contínua chega aos nossos dias. Consequentemente, pode-se afirmar que nem os adultos nem as crianças têm a experiência da não escola, exceto nos casos de não matrícula e não frequência.

A escola se constituiu, neste longo período histórico, não apenas como uma instituição de aprendizagens, mas também uma agência de socialização com os pares de idade e com os adultos, sociabilidade que afetou as relações de gênero, de igualdade, de identidade pessoal, de identidade nacional... Romper com a escola seria romper com as correntes da ritualização sociocultural que dão coesão às nossas sociedades e garantem certas condições de igualdade para os sujeitos, que sem dúvida precisam ser melhoradas. Os historiadores devem evitar leituras apocalípticas ou fundamentalistas do 'tempo presente', por mais surpreendente e inesperado que seja. A transferência realizada em poucas semanas do modelo escolar convencional para o modelo on-line, ou para as fórmulas mistas entre o relacionamento telemático e a tutoria personalizada, nos fez pensar que estávamos diante de uma revolução das estratégias, currículos e métodos da educação formal, com conquistas muito rápidas e positivas, como a universalização das inovações digitais, a efetividade da interação não presencial, a colaboração das famílias, a abertura para novos cenários e outros. Muitas das aspirações que levamos décadas formulando como desiderato foram parcialmente realizadas ou foi visto que podem ser expectativas plausíveis para o futuro.

Quais as permanências do passado nesta resposta de emergência? A rigidez das disciplinas para transmitir um currículo mais flexível é a prova do peso da tradição que condicionou os espaços domésticos; as dificuldades de avaliar por competências, em vez de por conteúdo, são o correlato do anterior; a dessincronização dos tempos de alunos-professores desregulamentou os horários e as condições de trabalho de professores e famílias; o déficit digital aumentou as desigualdades; as diferenças intrafamiliares também reforçaram essa desigualdade...

A cultura escolar possui grandes inércias, e tanto os alunos como os professores, que partem de hábitos e condutas muito estruturadas, conseguiram encontrar resistência e dificuldades no peso das rotinas e tradições da chamada 'gramática da escolarização', embora pudessem encontrar novas opções para responder à crise. O peso do passado está presente nas novas práticas, condicionando-as.

O que pode dizer um historiador do tempo presente ao futuro? É óbvio que não podemos agir como profetas nem adotar posições apocalípticas ou fundamentalistas. A história é agora, como foi, para os clássicos, o fundamento da prudência. A história da escola possui numerosos exemplos que nos falam da resistência à inovação, das continuidades e mudanças nos tempos de reforma, do peso do *habitus* dos professores no desempenho da profissão docente, da rigidez das estruturas educativas e sociais que fazem parte do contexto. E mesmo do regresso às formas tradicionais da experimentação de projetos de vanguarda.

Provavelmente, alunos e professores voltarão em breve à situação anterior e à conhecida geometria das salas de aula, mas aprenderão que algumas coisas podem mudar: que é necessário centrar-se mais nas competências do que nos códigos disciplinares, tanto no processo de ensino-aprendizagem como nas avaliações; que muitos tópicos do conhecimento escolar podem ser estudados sob diferentes perspectivas de maneira interdisciplinar; que é necessário fazer um uso mais eficiente, racional e crítico dos recursos da internet; que a colaboração escola-família deve se estreitar; que o estudo, apesar de tutorado, é um processo cognitivo pessoal... Mas também concluirão que voltar à escola é uma fonte de aprendizagem social e afetiva imprescindível. Lembre-se de que, mesmo os primeiros ensaios sobre a desescolarização da sociedade (Illich; Reimer) previam a criação de mercados de habilidades e redes de intercâmbio que assegurassem a sociabilidade das crianças. A escola é e continuará sendo uma agência pública que vai além de seus dispositivos de aprendizagem e que promove a formação da cidadania e da coesão da comunidade.

## **Territorialidade e direito à educação: África do sSul, Argentina, Brasil, EUA e Nigéria**

**Linda Chisholm**

University of Johannesburg, África do Sul.

Em 2020, a resposta da África do Sul ao Covid-19 foi rápida e radical: o governo impôs um fechamento rigoroso ao país, utilizando a polícia e as forças armadas. É como se, em 2020, o país tivesse aprendido as lições da grande epidemia de gripe de 1918. Seus efeitos na África do Sul foram semelhantes aos de todo o mundo, ou seja, "[...] altos níveis de mortalidade, um número desproporcional de mortes de adultos entre 20 e 40 anos de idade, serviços médicos ineficazes, resistência oficial a medidas preventivas e subsequente falha da memória coletiva, exceto em nível individual e familiar" (Hardy, 2006, p. 641-643). O historiador Howard Phillips (2018, 1990) deu especial atenção ao assunto. Ele fornece percepções sobre o impacto na escolaridade e nas crianças e argumenta que as pandemias são uma janela para desvendar as características sociais mais amplas de uma sociedade, as quais normalmente não são visíveis. Seu trabalho permite uma comparação entre passado e presente que ajuda a fornecer uma perspectiva sobre as ansiedades presentes.

Em comparação com 1918, quando o combate à doença foi deixado ao acaso de iniciativas locais, em 2020, há um Centro Nacional de Comando composto por membros do Gabinete e apoiado por um Instituto Nacional de Doenças Transmissíveis que controla e coordena as ações pertinentes. A epidemia pegou o país de surpresa em 1918, permanecendo por duas semanas e matando cerca de 300.000 a 350.000 pessoas, totalizando 6% da população, tornando-o o quarto país mais atingido do mundo. Pouco mais de um século depois, a África do Sul estava bem preparada para isolar, preparar, amostrar, testar e rastrear antes que o vírus se disseminasse, seguindo conselhos de organizações internacionais e de seus próprios cientistas com experiência na epidemia de HIV-AIDS. Desde o fechamento total, entre 25 de março e 25 de maio, o número de mortes aumentou de 0 para 481, um valor comparativamente baixo em termos internacionais.

Em 1918, não havia uniformidade quanto à duração do fechamento das escolas, nem quanto a orientações sobre o que fazer durante o fechamento. Muitas escolas foram transformadas em hospitais e postos de saúde; muitos professores foram recrutados para ajudar os doentes, e as crianças foram convocadas para enviar mensagens e recados. Mesmo quando as autoridades provinciais finalmente estabeleceram regras para a reabertura das escolas, muitos pais se recusaram a enviar seus filhos. Um século depois, as escolas fecharam oficialmente 21 dias após os primeiros casos identificados. Dois terços das crianças em idade escolar ficaram sem a merenda escolar. Não se sabe se o aumento do *Child Support Grant* (subsídio à infância) atenuou os efeitos. Professores e alunos foram instados a permanecer em casa e prosseguir com o aprendizado on-line, embora logo tenha ficado claro que apenas 20% da população escolar poderia fazê-lo com eficácia. Se a disciplina escolar Educação em Saúde foi relevante após 1918, a educação em casa e a aprendizagem on-line o fizeram em 2020.

Em 1918, todo o último trimestre de escolaridade foi perdido, com consequências devastadoras para os alunos. A gripe ‘espanhola’ não apenas deixou muitos órfãos, como também interrompeu a escolaridade com efeitos gravíssimos. Os currículos foram compactados para permitir a recuperação, turmas inteiras foram promovidas automaticamente, surgiram queixas sobre atraso acadêmico e o serviço médico lamentou que as escolas tivessem sido fechadas. Em 2020, após dois meses de fechamento total, com o pico de infecção ainda não atingido, o Ministério da Educação iniciou um controverso retorno gradual à escola em diferentes turmas e recrutamento de jovens desempregados e acadêmicos, com idades entre 18 e 35 anos, para ajudar no mapeamento e coleta de dados e monitoramento de segurança nas escolas. Hoje, a ênfase das iniciativas oficiais contemporâneas é, em contraste, tentar ‘salvar o ano letivo’ a todo custo. As sugestões de agências internacionais, inexistentes em 1918, parecem ter sido críticas.

Talvez mais importante do que essas comparações e diferenças entre o passado e o presente seja o que elas revelam sobre a sociedade contemporânea. A epidemia, mais uma vez, revelou como as profundas desigualdades da África do Sul estruturam possibilidades e aprendizado. Essas diferenças têm raízes históricas profundas, mas o governo que atualmente as aborda tem uma composição e um mandato diferentes dos de 1918. Embora a epidemia tenha atingido todas as comunidades em 1918, a nova administração constituída em 1910 para unir as ‘raças brancas’ focava seus esforços apenas nessa parte da sociedade. Embora as respostas locais tenham revelado grande cooperação e empatia entre as raças, as posteriores ações estatais foram profundamente racializadas, privilegiando os órfãos brancos através da criação de uma infraestrutura de bem-estar, juntamente com uma escolaridade somente para eles. Embora as consequências de longo prazo do Covid-19 ainda não sejam evidentes, a história revela que há uma oportunidade para o Estado reconfigurar como aborda suas prioridades relacionadas à desigualdade na infraestrutura da escola, garantindo saúde, segurança, ensino e aprendizagem para todos. A educação em casa e o aprendizado on-line não funcionaram efetivamente para a maioria. A reabertura de escolas, mesmo quando a doença ainda não atingiu o pico, significa que o Estado pode reforçar o bem-estar escolar por meio de seu programa de merenda escolar. No entanto, sabe-se que as escolas foram reabertas após o fim da epidemia de 1918. Tais comparações históricas ressaltam como a educação é um lugar de contestação – entre os interesses que devem ser priorizados, surgem diferentes abordagens para lidar com a pandemia e diferentes enfoques para o ensino e a aprendizagem – bem como o fato de que a educação está conectada a eventos e desenvolvimentos sociais mais amplos, internacionais e locais.

## Myriam Southwell

Directora Provincial de Educación Secundaria, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Desde o mês de dezembro de 2019, me encontro trabalhando na Gestão Educacional da província de Buenos Aires, como diretora de Educação Secundária. Por isso, estou muito vinculada às tensões que mantêm a escolaridade no contexto da pandemia.

Há três grandes dimensões que gostaria de levantar para responder a essa pergunta em relação aos saberes da História da Educação e da Pedagogia que nos permitem interpretar, propor intervenções e analisar a dinâmica educativa deste momento.

A primeira questão refere-se à territorialidade da gestão educacional que tem raízes históricas que, no caso da província de Buenos Aires, tem seu ponto de partida com Domingo F. Sarmiento como Diretor de escolas de Buenos Aires em meados do século XIX, quando estabeleceu a necessidade de criar conselhos

escolares nas cidades para ‘criar localidade onde não havia’. Essa instância foi uma maneira de construir um Estado e de incluir a sociedade civil em formas de participação política e comunitária. Junto com ele, o desenvolvimento de uma capilaridade por meio da existência de inspetores de ensino, de cada nível, de cada cidade ou distrito, de cada região. A rede de inspetores e conselhos escolares, construída desde meados do século XIX, e reestruturada, fortalecida e consolidada ao longo do século XX, tem sido central neste contexto, porque nos permitiu conhecer onde, como e quantos estudantes estão em uma província que tem quase 5 milhões de habitantes, pertencentes a 29.000 instituições, espalhadas no largo território de 307 mil quilômetros quadrados. Neste ano, a província de Buenos Aires comemora 200 anos de história e, neste contexto, a territorialidade pensada por Sarmiento e a capilaridade alcançada pelas políticas educativas têm cobrado nesses dias uma grande centralidade.

No contexto em que estamos vivendo, em que tivemos que optar por virtualizar o ensino, também deixamos claro que não se trata de converter nosso sistema educativo em formas de *homeschooling* – embora o âmbito empresarial mundial defenda esta opção –, porém estamos o tempo todo deixando claro que esta é uma saída nessa situação de emergência e que a escola não se converta em uma prestadora de serviços individualizados, mas siga sendo o local de representação da república. Deve-se afirmar uma e outra vez que a escola é um lugar de aprender juntos e que as duas coisas são importantes, aprender e juntos. Por isso, neste contexto, mesmo em condições de distanciamento e de comunicação remota, estamos buscando gerar redes, trabalho comunitário, vínculo com pares, vínculos geracionais. Foi necessário colocar em funcionamento a imaginação pedagógica e a produtividade dos saberes docentes para desenvolver alternativas neste sentido.

Nestes dias em que há muita reflexão sobre como continuar a escolarização no contexto de isolamento e quarentena, surgiu a expressão de que seria uma ocasião para a casa se converter em um ‘laboratório’, para aprender medidas, pesos ou química na cozinha, envolvendo crianças e jovens nas ações de trabalho doméstico e de cuidado. É uma ideia relevante, mas eu gostaria de tensionar com outras três noções. Por outro lado, ter sua própria casa, em boas condições, suficiente para a quantidade de pessoas que vivem nela, com infraestrutura adequada etc., agrava a questão da desigualdade que está na base dos nossos intercâmbios sociais e escolares.

Outra questão que eu gostaria de colocar em pauta é o risco de desprezar a centralidade do currículo. O currículo é o produto de longas lutas e debates, que vêm avançando para a democratização e a formação. Relegar a um segundo plano esta série de definições superiores, acima dos interesses particulares, pode nos fazer retroceder nessa democratização. Voltar a colocar decisões sobre o ensino nas mãos das famílias não nos dará necessariamente as melhores condições para fortalecer o coletivo, o bem comum e o progresso que deve ser feito na direção da democratização.

O terceiro aspecto que quero vincular se refere ao fato de que – retomando a ideia da *scholé* grega – a escola tem sido um modo de produzir ‘tempo livre’, tempo liberado de outras obrigações para quem, por sua origem social, o acesso à formação e contato cultural não estava previsto. Para aqueles setores sociais cuja vida parece mais pressionada pela sobrevivência, a escola tem sido a possibilidade de produzir ‘tempo livre’. No contexto atual de suspensão da escola presencial, juntamente com a necessidade de obter a sobrevivência, isso possibilita maiores riscos, para que os jovens sejam mais desprotegidos diante dos imperativos do trabalho. Por esse motivo, as múltiplas tentativas de seguir mantendo o vínculo com a instituição escola – ainda que remota –, de que eles continuem a ter um vínculo de alunos, isso é um modo de continuar gerando mais pontes com a escolarização.

## Cynthia Greive Veiga

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Neste contexto de pandemia, da decretação do isolamento social e suspensão das aulas presenciais, empresários da educação, prefeitos e governadores, em várias localidades do Brasil, vêm adotando medidas de aulas a distância. Entretanto, para a sua efetivação, faz-se necessário que todos os alunos possuam, no seu domicílio, computador ou celular e acesso à internet grátis e de qualidade. Não obstante, publicação da Folha de São Paulo (Coronavírus, 2020) apresenta dados preocupantes do acesso da população brasileira à rede: 42 milhões de pessoas nunca acessaram, em sua maioria, são pertencentes às classes D e E; dos cidadãos dessas classes já conectados, 85% utilizam a internet só pelo celular e com pacotes limitados; 70



milhões têm acesso precário ou inexistente; 56% de moradores da zona rural não têm acesso. A pandemia deu visibilidade para o fato de que a desigualdade digital está aprofundando ainda mais o acesso desigual ao conhecimento.

Contudo, diz o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988: “A educação, ‘direito de todos e dever do Estado’ e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas as ações de aulas a distância não têm levado em conta esse princípio constitucional; há governantes, inclusive, que o afrontam, como é o caso da secretária de educação do estado de Minas Gerais, Julia Sant’Anna. Em comunicação das medidas adotadas de ensino a distância para a ‘volta às aulas’ na pandemia, ela afirma: “Estamos bastante otimistas sobre as distintas estratégias de cobertura. Sabemos que nenhuma estratégia vai alcançar todos os alunos, mas nossa ideia é sobrepor as soluções” (Rede Minas vai transmitir aulas da rede estadual a partir de maio, 2020)<sup>4</sup>.

Se a educação é direito de todos, como adotar medidas em que não serão beneficiados todos? Ironicamente, a fala da secretária é plena de historicidade. O que a história da educação tem a nos dizer sobre tal contradição? Vejamos algumas questões, ainda que de modo extremamente sucinto. Desde sua origem, a organização da escola pública para todas as crianças se fez de modo desigual. Embora tenha havido variações temporais na sua implantação, em geral, foi no século XIX que se efetivou a monopolização do ensino pelo Estado, com previsão de financiamento e frequência obrigatória. Nesse mesmo século, acontecia a revolução industrial e uma prática comum em todo o Ocidente: a exploração do trabalho infantil em razão do empobrecimento das famílias. Apesar da obrigatoriedade escolar, muitas crianças não frequentavam a escola, não somente por causa do trabalho, mas por falta de vestuário, material escolar e comida. Devido a essa situação, estabeleceu-se uma economia escolar fundada na hierarquia de estudos, com diferenças de conteúdo e de tipos de escolas, de acordo com o local de moradia e origem étnico-social das crianças.

Com o passar do tempo, em países como o Brasil, por exemplo, as desigualdades na oferta escolar foram sendo naturalizadas, e se consolidaram políticas restritivas de financiamento da educação pública, comprovadas em evidências de longa duração histórica, tais como: baixos salários, atraso de pagamentos, prédios precários, ausência de equipamentos, mobiliário inadequado e até favorecimento da iniciativa privada. Destaca-se que, em sociedades regidas pela lógica de mercado, essas situações não ocorrem por causa de crise econômica, mas por opção política.

Outra questão remete à invenção de novas identificações para as crianças, adolescentes, professores e familiares. Na história da educação, constatamos que a institucionalização da escolarização obrigatória, combinada com as dificuldades de acesso e de frequência regular à escola, rotulou populações inteiras como ignorantes, por não saberem ler e escrever. Crianças sem vestimenta ou material escolar adequado foram identificadas como ‘alunos indigentes’. Professores com baixos salários, ou salários em atraso, sofreram adoecimentos. Historicamente, verificamos que a desigualdade escolar tem contribuído para a inferiorização das pessoas por meio de estigmatizações e humilhações, inclusive favorecendo o aumento de tensões afetivas entre alunos, professores e familiares.

De um modo geral, a história da educação evidencia que não houve muito empenho das elites governantes na promoção da igualdade escolar, pela garantia do acesso e da frequência de todas as crianças a uma escola pública de qualidade, bem como na efetivação de condições adequadas de trabalho dos docentes. Mas, por outro lado, nos conta também sobre as lutas históricas pela melhoria da qualidade de ensino e do trabalho dos professores, empreendidas pelos movimentos estudantis e de docentes. Com a história, aprendemos que a luta pela igualdade e qualidade escolar é uma luta permanente, devido às próprias contradições de sua origem histórica. Não podemos fraquejar nem desistir nunca: a escola é um direito de todos e dever do Estado.

### **Andrea Bennett-Kinne & Kate Rousmaniere**

Universidade de Miami, EUA.

Há uma piada transmitida em uma estação de rádio local da nossa comunidade. Em voz sombria, o narrador diz: ‘Nestes tempos históricos, a única coisa com a qual você pode contar é com pessoas dizendo que esses são tempos históricos’. A frase é uma piada, porque, desde que a pandemia entrou com toda a sua

<sup>4</sup> Em Minas Gerais, de cada 100 domicílios, apenas 50,8 possuem banda larga fixa.

força nos Estados Unidos no início de março, a mídia popular ficou saturada com comentários igualmente sombrios sobre as grandes mudanças pelas quais estamos passando, sobre os cuidados que devemos tomar e aqueles para com os outros, e como (no caso de publicidade) um determinado produto está nos apoiando nessa causa. Ao mesmo tempo, somos gratos e aborrecidos por esses esforços e por um esforço paralelo, dentro e fora da academia, para documentar a mudança. Estes são tempos históricos, somos constantemente lembrados: portanto, certifique-se de registrar a história. De repente, somos todos historiadores, solicitados a registrar nossos pensamentos, sentimentos e respostas para ‘esses tempos históricos’.

Mesmo como historiadores, alguns querem apenas sobreviver a esses tempos históricos e sair deles o mais rápido possível, sem refletir mais do que é necessário. Somos lembrados da rejeição das perguntas de nossos pais sobre como eles viveram na Grande Depressão e na Segunda Guerra Mundial – era algo tão horrível, eles diziam, que não queriam se lembrar disso.

No entanto, sabemos que esse é um período de tempo altamente educativo e que, como historiadores da educação, podemos ser capazes de colocar as coisas em seu contexto. Como Bernard Bailyn escreveu em seu pedido de 1960 para que os historiadores ampliassem sua atenção para fora da escola formal, a educação é “[...] todo o processo pelo qual uma cultura se transmite através das gerações” (Bailyn, 1960, p. 1)<sup>5</sup>. Como um historiador da educação pode contextualizar essa crise e, particularmente, as mudanças nas estruturas educativas que experimentamos?

Nos Estados Unidos, em meados de março, a pandemia nos levou à rápida transição para o aprendizado on-line em todas as instituições de ensino fundamental, médio e superior pelo país afora. Todos ficaram chocados e estupefatos, e houve muita discussão sobre a natureza sem precedentes das mudanças para o aprendizado digital a distância oferecido nas residências. A mudança em si foi certamente sem precedentes, mas o conceito de ensino a distância, não. Desde o início do século XVIII, a educação a distância é praticada de uma maneira ou de outra por todo o país – começando com aulas particulares por correspondência e educação por correspondência, que contavam com o serviço postal para entregar as lições. Esse tipo de educação a distância tendia a expandir as oportunidades educacionais das mulheres, as quais eram impedidas de sair de casa para ir à escola, bem como de um número crescente de estudantes não tradicionais, homens e mulheres, que eram trabalhadores e, em alguns casos, pessoas encarceradas, buscando um ensino médio, certificação profissional ou uma educação avançada que lhes oferecesse alguma mobilidade econômica (Nicholson, 2007; Casey, 2008; Barbour & Reeves, 2009; Kentor, 2015; Hampel, 2017).

O conceito de escolaridade em casa também não é inédito. Antes do estabelecimento de sistemas escolares públicos formais nos Estados Unidos no final do século 19, muitos estudantes estudavam ‘em casa’. Hoje, as crianças estadunidenses aprendem com orgulho que o presidente Abraham Lincoln se alfabetizou sozinho. Acabou estudando Direito por conta própria, emprestando livros e estudando em casa. A prática moderna e mais formal do ensino em casa começou na década de 1960, iniciada tanto pela esquerda liberal, que defendia a ‘desescolarização’, quanto por cristãos conservadores, que buscavam se livrar de restrições religiosas. Ambos os grupos encontraram a educação pública em desacordo com suas crenças sobre a infância, a aprendizagem e o papel do governo na educação (Murphy, 2013; Reich, 2002).

A invenção do telefone, rádio, televisão, computadores e Internet aumentou as formas educacionais inovadoras nos séculos 20 e 21. *Sesame Street*, um programa educacional de acesso público para crianças que foi transmitido pela primeira vez na televisão estadunidense em 1969, é um bom exemplo disso (Lepore, 2020). No início dos anos 1970, o microprocessador aumentou a capacidade dos alunos de interagir com a instrução, em vez de simplesmente receber um currículo por correio, rádio ou televisão. Em 1985, as telecomunicações permitiam que programas de graduação e de pós-graduação fossem oferecidos on-line usando transmissão via satélite. (Casey, 2008; Kentor, 2015)

A partir da década de 1990, o aprendizado on-line ou a ‘escola virtual’ assumiu diferentes formas, incluindo programas on-line em tempo integral e escolas que se baseavam na crescente indústria eletrônica e que forneciam uma ampla variedade de modelos de aprendizado misto em salas de aula individuais, em todos os níveis de ensino. Em 1996, o presidente Bill Clinton afirmou que todas as salas de aula nos Estados Unidos estariam ligadas à Internet e que o conhecimento em informática seria fundamental para a educação básica. Ao mesmo tempo, as políticas de escolha de escolas ganharam força, oferecendo oportunidades para

<sup>5</sup> Trecho original: [...] the entire process by which a culture transmits itself across the generations (Tradução de Thomas Bonnici).

empreendimentos on-line privados com fins lucrativos na programação escolar (Trend, 2001; Ravitch, 2010; Watson & Murín, 2014). No ensino superior, o aumento da matrícula de estudantes em período parcial e de estudantes-trabalhadores apoiava o aprendizado on-line. Em 2018, 15% dos estudantes universitários estadunidenses, ou um em cada seis estudantes, estavam matriculados em um programa de aprendizado exclusivamente on-line. Um número um pouco maior de alunos teve aulas on-line (Lederman, 2018).

Os debates sobre o valor da aprendizagem a distância ou on-line precederam a crise atual. Os defensores de tais programas defendem o acesso de estudantes que vivem em áreas remotas, estudantes que trabalham e estudantes com deficiências (Barnard-Brak & Sulak, 2010; Fernandez, Ferdig, Thompson, Schottke, & Black, 2016). Os argumentos de que o aprendizado digital pode proporcionar um aprendizado colaborativo criativo foram particularmente ativos nos últimos dois meses.

Outros argumentam o contrário: os objetivos democráticos não têm suporte na educação on-line e o acesso à aprendizagem on-line é limitado por uma 'divisão digital' na qual as pessoas em situação de pobreza e em áreas geográficas remotas não têm acesso confiável à Internet. As escolas virtuais do ensino fundamental e médio tendem a ser altamente segregadas por raça e classe, caracterizadas por um grande número de alunos pobres e com baixo desempenho do que as escolas típicas de alvenaria. Para complicar ainda mais o debate, as políticas de educação on-line são, muitas vezes, entrelaçadas e apoiadas por interesses neoliberais e corporativos no currículo com fins lucrativos e na gestão escolar, de modo que as discussões sobre pedagogia geralmente são amarradas a debates sobre políticas (Tarrant & Thiele, 2014; Molnar, et al., 2015; Hornbeck, Abowitz, & Saultz, 2019; Mann, 2019).

Essa narrativa não descarta a importância dos desenvolvimentos educacionais ocasionados pela pandemia ou pela luta de professores e alunos que tiveram que adotar novos tipos de trabalho em sala de aula de maneira muito apressada. Pode oferecer contexto, ou seja, esses 'tempos históricos' também têm uma história.

### **Grace Oluremilekun Akanbi**

Faculdade de Educação Emmanuel Alayande, Nigéria.

Quando a história e a história da educação são deixadas fora do discurso, surge um grave perigo para a sociedade. Todas as nossas atividades têm raízes históricas, escritas ou não escritas. Embora o passado não possa ser mudado, ele pode nos ajudar a tomar decisões ponderadas sobre as atividades contemporâneas para evitar os erros do passado.

Como geralmente observado, a Covid-19 não é a primeira pandemia do mundo. No entanto, o sistema educacional sempre foi prejudicado em tempos de incerteza. De fato, foi muito válido que a história tenha documentado as ocorrências anteriores e os efeitos na sociedade. Provavelmente as pandemias anteriores poderiam ter estimulado o desenvolvimento da educação orientada pela tecnologia nos países desenvolvidos do mundo, através de uma lição da história que pesou sobre a sua educação. É igualmente importante notar que as publicações sobre pesquisas científicas referentes à Covid-19 deveriam ter tirado suas conclusões e recomendações dos eventos históricos.

Na historiografia da história da educação na Nigéria, não está registrado que, em situações de emergência, a Nigéria planejava uma educação ininterrupta para seus cidadãos. As escolas foram fechadas, mesmo durante a Guerra Civil entre 1967 e 1970, embora houvesse estratégias corretivas pós-guerra pelo governo da Nigéria para reformular o setor educacional. Como em outros países em desenvolvimento, a questão da Covid-19 na Nigéria encontrou um sistema educacional que não estava orientado pela Tecnologia de Informação (TI), pois a maioria das instituições de ensino não possuía modelo de educação on-line para uma Resposta Emergencial para o Ensino / Aprendizado (REE). Portanto, registra-se que, na história da educação na Nigéria, o seu sistema educacional não demonstrou uma integração adequada de lições aprendidas a partir da história da educação durante emergências ao longo dos anos.

Aprendendo com as experiências passadas de estratégias de enfrentamento na educação em todo o mundo, qual deveria ser o caminho a seguir diante dessa pandemia atual sem solução à vista? Historiadores da educação em todo o mundo têm a responsabilidade de incentivar seus governos a desenvolver e incluir conteúdos relacionados a emergências no esquema educacional em todos os níveis. O que aconteceu agora é uma experiência que se tornou História e que deve ajudar governos de todo o mundo a planejar uma nova pedagogia no ensino e na aprendizagem. Como se pode observar, a educação on-line/a distância, com sua

raiz em acontecimentos históricos relevantes, de repente se torna uma ferramenta essencial para lidar com os serviços educacionais nesta época de pandemia. Isso está de acordo com a submissão dos iniciadores dessa pesquisa<sup>6</sup> de que ‘a educação escolar, nas condições locais e globais, deve começar do zero e mudar radicalmente suas direções’.

Para um entendimento aprofundado e a avaliação dos impactos da pandemia de Covid-19 na educação escolar, o exame de estudos em perspectivas históricas poderia ser uma grande ajuda na Nigéria e em outros países. O conhecimento de pesquisas históricas, estudos comparativos, estudos de caso e exame de respostas etnográficas a emergências anteriores na história pode fornecer adequadamente uma margem de manobra no entendimento do flagelo Covid-19 em relação à educação ou à escolaridade.

A ocorrência da pandemia de Covid-19 também alavancou os repetidos apelos na história da educação sobre a importância de uma educação sólida para os cidadãos nigerianos, independentemente da sua localização. As reações iniciais de alguns cidadãos de que não há nada como a Covid-19 deixam muito a desejar. Essa afirmação entrará na história como uma exibição de um nível de ignorância monumental da população devido à falta de educação adequada. Se essa ignorância não for adequadamente abolida pela educação em massa, em breve, poderá ser mais prejudicial do que a Covid-19, na Nigéria.

## Lugares-espacos, tempos e materiais de culturas escolares

### Antonio Romano

Universidade da República, Uruguai.

Considero que a História da Educação pode oferecer interessantes chaves de leitura para aprofundar a compreensão das transformações que estão ocorrendo por efeito do confinamento, que fechou temporariamente as portas dos edifícios das instituições escolares.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar a importância histórica de entender a configuração do espaço escolar na modernidade como separada da família, oferecendo um lugar para o desenvolvimento das crianças. Essa separação de espaços resultou no desligamento entre a aprendizagem e a experiência compartilhada com os adultos e permitiu o surgimento do ensino como atividade profissional específica desenvolvida pelos educadores, que hoje está sendo posta em questão, pois o espaço da sala de aula se sobrepõe ao espaço doméstico, o qual despreza a figura do professor na cena pedagógica, tendo que recorrer a adultos que acompanham as crianças como mediadores do ensino. Pensar como foi a gênese dos espaços e a distribuição de responsabilidades na História da Educação pode ajudar a avaliar o impacto produzido por esta mudança da sala de aula dentro de casa.

Em segundo lugar, os efeitos que estão produzindo a necessidade de manter o vínculo pedagógico com os alunos por parte dos professores estão destacando a importância desse vínculo como condição para sustentar a existência de processos educacionais.

Mas esse vínculo, que foi pensado de forma presencial, quando se transformou em virtual, não deixa de trazer consequências na tradição de ensinar tudo a todos, que os métodos da nova educação já haviam relativizado. A incorporação da modalidade virtual, ao individualizar os modos de relacionamento com os estudantes, em decorrência das formas de participação dos estudantes em suas casas, possibilita combinar o ‘a todos’ com o ‘a cada um’. Em uma investigação bastante artesanal que fizemos com professores, este é um aspecto que começa a ser mencionado. Os professores podem identificar com mais clareza quando os alunos não conseguem realizar as tarefas por meio da mediação dos pais, e os professores começam a pensar em estratégias específicas para eles, na medida em que isso dificulta a superação de novos acompanhantes pedagógicos. Provavelmente, a incorporação maciça da virtualidade nas instituições presenciais está produzindo uma espécie de hibridação entre o método simultâneo e o tutorial, podendo refletir uma mutação que deve ser capaz de se traduzir nas formas de organização das instituições educativas com retorno à normalidade. Philippe Meirieu, em um artigo recente, aponta para uma direção similar.

Em terceiro lugar, a expansão da virtualização está pondo em evidência que os procedimentos de ensino simultâneo estavam gerando importantes desigualdades na aprendizagem dos alunos, uma lacuna que agora parece ter se tornado muito maior. Isso põe em evidência duas situações: a) a necessidade de buscar outras formas de acompanhamento que apresentem cenários iguais para cada um dos alunos; b) a

<sup>6</sup> Akanbi refere-se ao texto do projeto que subsidiou a elaboração das entrevistas e que resultou no presente texto [Nota dos Autores].

centralidade da atividade dos professores como fator que pode contribuir para reduzir as lacunas na desigualdade social, que não se transformem em desigualdades educacionais.

Por último, a importância da atividade escolar como parte do calendário da normalidade da vida social em cada cidade e país. As primeiras medidas que o governo tomou no âmbito da pandemia tiveram a ver com a suspensão de atividades presenciais em instituições educativas, vale lembrar que, no Uruguai, as medidas de confinamento não foram obrigatórias. Do mesmo modo, quando o retorno à 'normalidade' é repensado, ele é associado a um plano para os alunos retornarem às aulas. Poucas vezes na história de uma sociedade se evidenciou a centralidade que tem a atividade escolar para a vida da cidade ou localidade em que está inserida.

## Gizele de Souza

Universidade Federal do Paraná, Brasil.

Natalie Davis, quando entrevistada por Denis Crouzet sobre as exigências do prazer da história e sobre a construção das possibilidades de narrativa do passado, argumenta que, no rico e fértil trabalho para a análise histórica, dispondo de uma gama de fontes, o esforço é o de tentar “[...] compreender o mundo, as emoções, as conversas, as palavras, os gestos que definem o tempo sobre o qual está interessado e que o engloba” (Davis, 2006, p. 14). No atual momento pandêmico, decodificar algumas emoções, gestos e consequências do isolamento social no tocante ao campo educacional e a sua relação com os conhecimentos da história da educação me instiga a pensar em duas frentes de possibilidades interpretativas.

Uma primeira é relativa aos estudos fomentados acerca da história da escolarização da infância e as desigualdades sociais imbricadas neste processo. Investiu-se, com solidez, no exame de composições escolares diversas, dando relevo desde as motivações político-sociais dos processos de propagação e implantação, assim como das configurações e culturas institucionais e profissionais, e ainda dos mecanismos e práticas dos sujeitos envolvidos. Neste investimento acadêmico, os estudos produzidos também desnaturalizaram os processos de escolarização e as desigualdades sociais imbricadas. Quais crianças e para quais escolas os debates se voltaram e se ancoraram? No tempo presente, tais temas permanecem potentes, pois interessa saber quais propostas escolares estão sendo apresentadas nos contextos municipais e estaduais, para quais crianças e jovens se designam e em quais tempos e formatos se pretendem organizar? Nesta problemática, visualizo um papel preponderante dos estudos sobre forma e cultura escolar. A bibliografia extensa que se produziu em torno desse tema contribuiu para entendermos sobre a natureza do ambiente escolar, sobre as especificidades que essa atividade produz, sobre os ritos e práticas que são produtos e produtoras de relações sociais, de um repertório pedagógico envolvido com as ações das instituições e dos sujeitos que ali se produzem e fortalecem a vida escolar. Isso conduz e ampara o olhar para pensarmos que outros modos de 'ser a escola' e 'estar na escola' são possíveis de se captar com o afastamento das crianças e dos jovens dos espaços físicos das instituições de ensino às quais estavam vinculadas, e agora com a permanência na ambiência doméstica. Uma nova combinação relacional se forja – outros adultos não profissionais no campo do ensino monitoram e auxiliam os estudos, outras crianças que não de seu agrupamento escolar, outras demandas da cotidianidade e exigências de rotinas escolares com aparatos domésticos possíveis e, em muitas situações, materialmente desfavorecidos. Quais práticas educativas se derivam diante destas novas conformações?

Uma segunda dimensão colaborativa de que podemos lançar mão neste momento de crise civilizatória é atentar para a produção historiográfica sobre cultura material escolar. O que já se produziu no campo nos permite considerar não só a constituição material da escola, mas a fabricação, circulação e usos dessa materialidade. Um caminho de pesquisa muito instigante é observar os objetos escolares em uso e a constituição de práticas no ambiente doméstico, desde cadernos, livros, roteiros de estudo, listagens de atividades e os próprios suportes de mídia prescritos e utilizados por parte de crianças e jovens. A contribuição dos estudos desse campo da história é companhia qualificada para entender quais objetos têm sido, hoje, mobilizados e ressignificados para atender as exigências escolares demandadas, nos espaços e tempos experimentados.

Nesta mesma direção analítica, outro aspecto se põe fecundamente: a compreensão deste novo lugar da escola no pós-pandemia, quanto à sua materialidade. Algumas imagens começam a circular de propostas e ideias de retorno à vida escolar nos espaços institucionais e um novo aparato surge, como máscaras, desinfetantes, cabines de separação entre carteiras, assim como diferentes modelos de tempos escolares

(dias alternados para a frequência das crianças e jovens, agrupamentos distintos, não mais necessariamente por turma etc.). Entretanto, a potência não está, ao meu juízo, somente nos objetos em si (embora eles revelem outras e interessantes experiências sociais), mas sobre as lógicas de fabricação e disposição de seus usos junto aos objetos já consolidados no ambiente escolar em uma programação didática que precisa se reinventar ou se acomodar diante destas presenças materiais. Em um estudo com a minha colega Vera Gaspar sobre as exposições universais e museus pedagógicos no final do século XIX, apontávamos que os apetrechos materiais assumiam uma dimensão prática e estratégica, pois “[...] além de apoiar a atividade pedagógica, também educam para o consumo de produtos industrializados” (Silva & Souza, 2018, p. 131-132). Nesse sentido, é muito interessante acompanhar a inserção desses possíveis novos objetos que adentram o universo escolar e a rede entre fabricação e consumo, as interfaces entre Estado, fábricas e os estabelecimentos de ensino.

Por fim, uma última observação me vem à mente, a de que a história da educação e, em especial, a história da infância, nos demonstrou o quão rica é a narrativa histórica quando os sujeitos que dela participam comparecem com as devidas honras e problemáticas. Já publicamos sobre registros, memórias, biografias de professores e crianças em relação às suas experiências escolares e de vida, e seria também oportuno se atentássemos, em tempos atuais, para as apreciações e críticas dos (novos) modos de ‘ser’ criança e professor em pandemia.

### Alicia Civera

Departamento de Pesquisas Educativas, CINVESTAV, México.

Se há algo que podemos aprender da história é que o presente é passado e futuro, tem raízes e consequências, e construímos o presente dia após dia. A história nos ajuda a desnaturalizar a escola da Covid, a escola do confinamento (para alguns) e o retorno à ‘normalidade’ no distanciamento social. Mais que observar o que está acontecendo como uma exceção, deve-se ver como o tratamento da pandemia fez explodir e acelerar os processos que vieram de antes e definem diretrizes para a escola do futuro. Farei alguns apontamentos a esse respeito.

A escola foi uma das primeiras atividades a ser cortada e, em muitos países, a última a reiniciar. Não aparece entre as atividades prioritárias e imprescindíveis do capitalismo atual. Além de olhar isso como uma estratégia que tirou uma grande parte da população de circulação, deve ser vista como resultado de um discurso que, nos últimos anos, se empenhou em falar sobre a crise da escola, que não melhora nem com exames internacionais nem com reformas educacionais, e culpam-se, muitas vezes, os docentes, que aparecem como pessoal dispensável diante da promessa da tecnologia. Lembrem-se do crescente movimento por educar em casa em alguns países, como os Estados Unidos.

O tempo escolar também estava em disputa na narrativa que enfatizava o choque de um ritmo que parecia não estar de acordo com o movimento e inquietação das crianças e jovens do século XXI. Pensemos no crescente número de jovens que preferem terminar seus estudos on-line para fazê-lo em seu ritmo ou, sobretudo, aqueles que precisam fazê-lo no ritmo das escassas oportunidades de emprego.

A condução da pandemia a partir do confinamento preventivo nas casas também é uma construção histórica (não é a única maneira), assim como a prática do distanciamento social, que, no campo educacional, não é uma novidade. Dada a denúncia de violência contra crianças e mulheres, o contato físico começou a ser visto como algo perigoso por anos. Como sociedade, em vez de lutar por melhores formas de respeito, optou-se por evitar o contato físico entre professores e alunos e entre eles. Regulamentos e até negócios em torno do processo contra professores foram desenvolvidos como um efeito perverso (pelo menos, no México). Com isso, se há esquecido que o conhecimento e a aprendizagem de habilidades passam pelo corpo (Freud levantar-se-ia do seu túmulo), onde o cognitivo e o afetivo tomam forma, e que uma tarefa fundamental da escola é a socialização, uma socialização alternativa à da família, que se baseia na convivência com outros: outros tipos de meninas e meninos e jovens, outros adultos. Com eles, não só se fala e escuta: se brinca, se observa, se cheira, se toca. Aprende-se com todos os sentidos (não só com o visto e ouvido por meio das telas) em interações que se movem em múltiplas e surpreendentes direções, em relações complexas e diversas que conseguem escapar do dispositivo controlador da escola.

Na escola da Covid, sacrifica-se a presencialidade, e nela, o trabalho lado a lado, a construção de um Nós, de várias possibilidades de Nós, elevando uma moralidade de distância social que, em nome da higiene, é o

resultado não tanto da pandemia, mas do lugar primordial dado à seguridade no mundo global (que resulta em negócios exitosos), que busca evitar o risco, como destacou Dufourmantelle (2015), numa espécie de arrogância, que busca desafiar a mortalidade, estender a juventude, mesmo que seja às custas da mesma natureza da qual dependemos.

A escola foi encontro, sim, mas também desigualdade, e a pressa gerada pelo estado de emergência também acelera e invisibiliza as existentes e crescentes diferenças nas oportunidades educativas: os que não têm acesso a *Wi-Fi*, os que não têm computadores, os que vivem em espaços pequenos e muito habitados, os que em casa não contam com o apoio de familiares para ajudá-los, os que não têm uma casa. A pressa também nos faz esquecer que os atores que sustentam a educação mudam ao longo do tempo: as famílias, os estados, as empresas.

Hoje, a escola depende em boa medida das empresas privadas que controlam o digital e, com ele, uma boa parte da formação de subjetividades: neles estará a definição dos formatos de interação possíveis e os conteúdos escolares? Porque a escola, para os Estados, é vista como um gasto difícil, mas para as empresas, tem sido um negócio rentável. Mas a escola é e deve ser, antes de mais nada, de todos e para todos.

Não podemos esquecer os debates gerados quando muitos temiam que a televisão substituísse a escola e interferisse, inclusive, na vida familiar. Não podemos pensar a escola na contracorrente da tecnologia, é claro, mas usá-la para favorecer o que lhe é mais caro: o encontro, o diálogo, o companheirismo, a coletividade, o valor da cultura escrita, o tempo de intervalo para pensar e pensar-se, para conhecer sem pressa. Para aprender, entre outras coisas, que o conhecimento se constrói e se disputa socialmente, que não só precisamos ter cuidado com *fake news*, mas com os diversos dispositivos que na vida cotidiana delimitam nossas formas de pensar e sentir e nos separam uns dos outros. A escola segue sendo de grande importância na construção de um futuro melhor.

## Saúde e sensibilidades divergentes na educação

**Heloísa Helena Pimenta Rocha**

Universidade Estadual de Campinas, Brasil. CNPq

Em dezembro de 2019, o mundo viu surgirem, na cidade chinesa de Wuhan, as primeiras suspeitas do aparecimento de um novo tipo de coronavírus, vírus que desencadeia sérias complicações respiratórias, podendo atingir todo o organismo, responsável por dois importantes surtos anteriores: SARs-2003 e MERS-2012. Trata-se de uma nova cepa de coronavírus (SARS-CoV-2), cuja propagação tem colocado o mundo em um contato cotidiano com cenas que em muito se assemelham aos filmes de ficção científica ou mesmo de terror.

Perplexos, habitantes das mais diferentes latitudes do globo têm se visto diante de um cenário povoado de imagens de hospitais de campanha construídos em tempo recorde; leitos de UTI equipados com respiradores; profissionais de saúde, paramentados com vestes brancas ou azuis e múltiplos equipamentos de proteção; procedimentos médicos de ventilação; pessoas entubadas; pessoas à espera de leitos. Composto esse cenário, proliferam imagens de pilhas de corpos, caixões enfileirados, carros fúnebres, coveiros paramentados e exaustos, filas de covas providenciadas para o sepultamento em massa, as quais desencadeiam emoções e sentimentos relacionados ao medo, à angústia e à tristeza, diante do adoecimento e da morte em larga escala.

A essas imagens, soma-se a representação do vírus, naquilo que os criadores da sua identidade visual denominam 'pose fatal', para se referir ao detalhamento e à individualização adotados na criação dessa inconfundível circunferência, cercada de volumosos pontos multicoloridos. Além disso, atualizações constantes exibem o alarmante número de pessoas doentes e daquelas que não resistem à nova doença, associadas a dados estatísticos que procuram predizer os riscos de um desfecho fatal, correlacionados com fatores como idade e doenças preexistentes. Por outro lado, ocupam espaço na mídia registros do avanço das pesquisas sobre testes, medicamentos, tratamentos e a produção de vacina; depoimentos que dão conta do labor incessante dos profissionais da saúde; além das narrativas de pessoas que se recuperaram da doença ou daquelas que perderam entes queridos, quase sempre acompanhadas do recorrente apelo: 'fique em casa'.

A transmissibilidade do vírus e sua rápida propagação fizeram desaparecer os rituais fúnebres até então conhecidos, suspendeu-se o contato das famílias e amigos com os moribundos e os mortos, restando aos

profissionais de saúde a luta cotidiana por salvar vidas e acompanhar os suspiros finais dos acometidos pelo vírus. Extenuados, alguns desses profissionais não escapam à contaminação, outros sucumbem diante da doença; a outros tantos tem se imposto o desafio de lidar com a difícil decisão sobre a vida a ser preservada, diante da saturação dos hospitais. Como diante de outros surtos epidêmicos, as metáforas bélicas são recorrentes no jargão do enfrentamento da pandemia de Covid-19, como se pode observar nas referências a guerra, combate, batalha, inimigo, suspeitos, linha de frente, entre outras. Além dos números de contaminados e de mortos, a representação gráfica do crescimento exponencial dos casos, expressa em uma curva, cujo achatamento poderia aliviar os sistemas de saúde, seguida de apelos ao compromisso de todos na criação de novas dinâmicas sociais, passou a ocupar o centro das preocupações nas mais distintas esferas da sociedade, chegando a se converter em objeto de disputa política, em nosso país, onde o Estado-Nação tem se esquivado da responsabilidade de ‘fazer viver’ a população, para retomar as reflexões de Foucault.

Em fins de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS, 2020) declarou o surto da doença causada pelo novo coronavírus – que já havia se espalhado por 18 países, contabilizando milhares de pessoas infectadas e quase duas centenas de mortes na China –, como uma ‘emergência internacional de saúde pública’, o mais alto nível de alerta adotado pela agência. No início de fevereiro, a OMS ainda apostava na possibilidade de impedir que o surto se convertesse em uma crise de dimensões globais. Quase um mês mais tarde, em 11 de março de 2020, a Covid-19 seria considerada uma pandemia. No Brasil, o primeiro caso diagnosticado foi divulgado em fevereiro e se correlacionava a uma situação de viagem à Itália, país com altos índices de contaminação. O reaparecimento das históricas quarentenas, o fechamento de fronteiras, as recomendações de isolamento social acompanharam o avanço da doença, que, no caso brasileiro, vem escancarando a histórica desigualdade social, em seu avanço nas periferias dos grandes centros urbanos, cuja população convive cotidianamente com a situação de vulnerabilidade social e seus trágicos efeitos, bem como nas regiões mais afastadas do eixo econômico do país, com seus frágeis sistemas de saúde.

O cenário de pandemia exigiu uma série de providências com vistas a conter a rápida disseminação do vírus e proteger a vida das pessoas; medidas essas voltadas para evitar aglomerações e assegurar o distanciamento físico. Como em outros momentos históricos, a eclosão de uma pandemia e os regramentos sanitários para evitar a sua propagação tiveram o seu rebatimento na escola, instituição que, historicamente, foi se configurando em agência privilegiada de socialização das crianças. O fechamento das escolas, nos vários países do mundo, apresenta impactos significativos sobre elementos centrais da cultura escolar, como os espaços, os tempos, os modos de ensinar e aprender. Nesses tempos de pandemia, em que as crianças e os jovens permanecem em casa, com ou sem acompanhamento dos adultos no desenvolvimento das tarefas escolares, os professores e gestores têm buscado cotidianamente criar formas de manter o compromisso da escola com a socialização das futuras gerações.

Para pensar esse momento tão dramático da história da humanidade e, como não poderia deixar de ser, da história da educação, torna-se fundamental, como propõe António Nóvoa (2020) em sua ‘mensagem para o devir’, confiar no conhecimento, na ciência e convocar o melhor da nossa imaginação para ‘agir na urgência’ e ‘pensar o futuro’, sobretudo num país cujos governantes precisam ser lembrados, a todo momento, de que todas as vidas têm valor. Para os historiadores da educação, cujas reflexões têm possibilitado avançar na compreensão das históricas relações entre educação e saúde e do papel que a escola tem assumido na implantação de políticas de saúde, talvez seja o momento de olharmos uma vez mais para a atuação da escola em cenários de epidemia, guerra, catástrofes naturais, instigados pelas interrogações postas pelo tempo presente. Quiçá esse exercício permita vislumbrar, em meio à situação atual, promessas para pensar o futuro da educação e da escola. Talvez algumas pistas possam emergir nos pequenos gestos de acolhimento e solidariedade, na labuta cotidiana dos educadores para se apropriar das ferramentas da tecnologia diante das urgências do presente, no incessante labor dos cientistas em busca de formas de mitigar o sofrimento e a dor humana.

### **Marcus Aurélio Taborda de Oliveira**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Penso que os impactos de um evento como o que estamos vivendo extrapolam as preocupações com a educação escolar, uma vez que, de várias maneiras, a educação (ou a sua falta) tem mostrado quão difícil é



enfrentar todo tipo de credence, superstição, medo, assim como falta de senso de solidariedade e de compartilhamento da vida, quando se trata de uma sociedade marcada pela naturalização e banalização da violência e da exclusão em todas as suas formas, inclusive as educativas. Isso se observa desde questões muito simples como a higiene das mãos, por exemplo, amplamente propalada por toda sorte de discurso médico e educativo desde o século XIX, pelo menos, mas também questões afeitas ao negacionismo das formas racionais de trato com o que nos assola, como no caso da vacina, da pesquisa sobre a história da doença e da sua possível cura etc. Ora, a História da Educação tem procurado mostrar como o(s) higienismo(s) se afirmaram, inclusive, como um dos vetores de expansão da escola de massas. A mesma escola que apostou em um currículo enciclopédico que tinha a ciência – ou o cientificismo – como eixo estruturador. Sem contar a ênfase moralizadora que nunca abandonou a escola primária, pelo menos.

Mas o que a História da Educação e a Historiografia atuais têm a dizer sobre isso? Do ponto de vista da história da educação dos sentidos e das sensibilidades, muito. Inclusive, sobre as dúvidas que se levantam sobre a eficácia de um projeto escolarizador ocidental. Ora, devemos pensar: como é possível que, a despeito de mais de um século de discursos e práticas escolares higienizadoras, tanta gente precise ainda ser ensinada a ter cuidados elementares com a higiene? E isso não diz respeito apenas ao Brasil, mas parece ser um traço de todo o mundo ocidental, pelo menos. Falhou o projeto escolar? Ou ele, de fato, não foi mais que uma promessa não cumprida do esclarecimento, como afirmou o filósofo Theodor Adorno? Se a escola foi amplamente defendida como um lugar de transmissão – e também de produção – de cultura, um dos ‘templos da razão’, como é possível tanta irracionalidade no trato com algo que ameaça a vida de forma massiva?

Ou seja, a história da educação das sensibilidades ajuda a mostrar que nada é facilmente ‘moldável’ quando se trata de educação. Isso serve tanto para os mais apaixonados defensores da escola e de outras instâncias educativas, assim como para os seus detratores. As sensibilidades são historicamente moldadas no encontro do nosso corpo, pela via dos nossos sentidos, com o mundo. Se os processos de formação implicam que indivíduos se reconheçam em sua relação com o mundo, com os outros e com eles mesmos, então devemos estar mais atentos à polissemia do que significa educar. E devemos olhar as possibilidades educativas como um caleidoscópio que pode não nos levar ao lugar que pretendemos, que almejamos. Como refletiu Edward Thompson (1998, p. 18) sobre os efeitos da escolarização sobre as massas pobres inglesas, tratou-se de um “[...] motor de aceleração e distanciamento cultural”. Deveria ser um truísmo entender que a educação pode alguma coisa, mas não pode tudo. A história das sensibilidades ajuda a mostrar que, talvez, os processos formais de educação possam menos do que se imagina, tal como no caso das sensibilidades políticas, estudadas por Pierre Ansart. Mas também em relação à saúde, à valorização da razão, à cooperação e mesmo à solidariedade. Todas as dimensões estão em xeque neste momento.

Então, do ponto de vista historiográfico, talvez precisemos reforçar a investigação sobre experiências educativas plurais e, sobretudo, os seus resultados. Não se trata de negar, por suposto, a força dos discursos, dos dispositivos legais ou das retóricas prescritivas na história, mas de compreender como diferentes indivíduos e grupos sociais, mais do que moldados, reagiram às tentativas de educação formal, como a escola. Às vezes contra, às vezes a favor dela. E como se educaram a despeito de, constantemente, positivarmos a expressão ‘educar’.

Um caminho de articulação entre a pesquisa em história da educação e a realidade escolar, hoje, talvez possa ser aquele do tensionamento entre ‘sensibilidades’ divergentes. Discutir como, desde o século XIX (e mesmo antes), populações já duvidavam, questionavam e se levantavam contra o que era considerado certo, ‘científico’. Questionar como um tipo de experiência histórica (de saúde, doença, morte etc.) extrapola o lugar individual na sociedade, pois sempre está clivado por questões de ordem racial, religiosa, de gênero, de classe. Pesquisar, inventariar e compartilhar experiências históricas que podem ajudar a ver que, em determinadas circunstâncias, o medo, o desespero, a indiferença, o ódio, mas também a solidariedade, o mutualismo, o ‘andar junto’ compõem o mosaico daquilo que somos todos e cada um contra as lógicas homogeneizadoras, padronizadoras patrocinadas pelo Estado ou outras instâncias de controle. Ou seja, a história da educação dos sentidos e das sensibilidades pode ajudar a entender como as pessoas são afetadas, e também as diferentes respostas dadas à afetação que o mundo produz em nós, seja no caso de uma pandemia, das relações com a doença e com a morte, das maneiras de (re)inventar as formas de estar junto e compartilhar o mundo. Pode, portanto, incrementar a memória que permite atuar no presente e (re)elaborar o passado, quicá contribuindo para que o futuro seja vivido em bases mais racionais, não menos solidárias e cooperativas.

## Desescolarização, velhas inovações e tempo presente entre imposições e resistências

Marc Depaepe

University de Leuven, Bélgica; University de Latvia, Riga, Letônia.

Em direção a uma 'sociedade de desescolarização', graças à crise de Corona? Uma reflexão sobre a crise de Coronavírus (Covid-19). Após dois meses de *lockdown*, estava prestes a acontecer<sup>7</sup>. Agora, não apenas os virologistas, mas também outros especialistas de diversas qualificações estão dando suas opiniões sobre esse assunto todos os dias. Desta vez, pede-se a opinião a um historiador educacional que não está muito inclinado a seguir tendências historiográficas que tiram lições do passado. Como pude demonstrar várias vezes, sou um grande fã do valor intrínseco do artesanato histórico. Se a história tem que 'servir' para outra coisa, geralmente deixa de ser história. Isso se aplica *a fortiori* à historiografia educacional. Quem se aprofundar na história de nosso campo de estudo reconhecerá que o chamado patrimônio pedagógico foi frequentemente usado – às vezes, de maneira inadequada – para sustentar certos programas contemporâneos, os quais levaram a todos os tipos de unilateralidade, distorções e generalizações grosseiras.

Além disso, os momentos decisivos anunciados com tanto alarde na história não parecem ter conseguido uma importância tão ponderada quanto seus promotores esperavam. Esse pode ser o caso de múltiplas 'reviravoltas' metodológicas na própria historiografia, mas é muito mais se olharmos para o conteúdo concreto da história da educação. Em retrospecto, quase todas as inovações pedagógicas que surgiram ao longo dos anos mostraram pouca mudança no comportamento educacional das pessoas ou na organização das escolas. A esse respeito, são conhecidas quantas tentativas de renovação centradas na criança na chamada 'gramática da escola' falharam. Como mostrei sobre o desenvolvimento na Bélgica, o ensino é dominado por vários padrões de ação persistentes que deixam pouco espaço para a implementação de uma 'nova' escola, como sugerido por vários reformadores educacionais progressistas e criativos desde o último quartel do século XIX. No máximo, seus 'experimentos inovadores' resultaram em algumas adaptações da escola 'antiga' rumo a uma escola mais 'moderna' (mas não menos escolar). Não foram afetados os conceitos básicos do significado do ensino na ampla mentalidade e realidade da vida pedagógica. Por fim, o mesmo se aplica a muitas 'novas' ferramentas didáticas que a educação adotou ao longo do tempo: do rádio da escola à televisão da escola e às aulas *on-line* em computadores... Realmente, elas não causaram uma inovação 'revolucionária'.

Isso me traz diretamente à questão: será que a crise de Corona (a qual exigiu o incentivo de todos os tipos de educação digital devido ao fechamento temporário das escolas) é capaz de causar essa inovação revolucionária? Portanto, percebendo um tipo de 'sociedade desescolarizada' para a qual Ivan Illich<sup>8</sup> traçou um plano na década de 1970: uma sociedade na qual o papel de destaque da escola é trocado por uma rede de 'aprendiz motivado' que decide como, o que e de quem ele ou ela aprende e no qual – quão visionária uma pessoa pode ser – o computador desempenha um papel importante?

Honestamente, acho que não. Pela mesma razão que a maioria das inovações pedagógicas não teve sucesso no passado. As premissas emancipatórias que costumam sustentá-las – com foco na criança, nos jovens ou nos adultos jovens às custas do professor ou da matéria – não correspondem às premissas da sociedade 'moderna', isto é, neoliberal. Ela se desenvolveu gradualmente de acordo com uma lógica diferente. Embora hoje você ouça repetidamente que a sociedade não mais parecerá como era antes da crise de Corona, ainda é questionável até que ponto a humanidade estará preparada para abandonar o mito do 'progresso autoperpetuante' (desde que seja não forçado a fazê-lo por algum desastre ecológico [sobre o qual Illich também alertou] que poderia ser muito mais sério do que uma pandemia, porque nenhuma vacina prestará nessa situação...). Em muitos casos, a volta ao (novo?) normal será retomada, receio, como de costume, novamente. Aliás, além do fato de ocorrer no 'espaço digital', o uso de computadores na educação parece ser mais para preservar do que para incentivar o afastamento dos métodos tradicionais de ensino. O 'ensino doméstico' de pais repentinamente convocados girava em torno de 'pacotes de ensino' e tarefas da escola. O foco não era o 'aprendiz', mas a 'matéria escolar'... Sem mencionar a exclusão social que tudo isso trouxe, porque certamente o hiato entre os pobres não diminuiu. Pelo contrário!

<sup>7</sup> As reflexões estão fundamentadas em Depaepe (2000) [Nota dos autores].

<sup>8</sup> Depaepe refere-se ao livro de Illich que, traduzido no Brasil, levou o título de *Sociedade sem escolas*. Cf. Illich (2019) [Nota dos autores].

Em resumo, não vejo uma mudança imediata nas ilusões mencionadas por Illich (1971, p. 28, 13), como “[...] as crianças precisam da escola [...]”<sup>9</sup> e que “[...] a maior parte do aprendizado é o resultado do ensino”<sup>10</sup>. E mesmo que, do ponto de vista social, a busca por uma sociedade mais humana permaneça vital, a escolaridade não precisa ser revisada imediatamente. Mesmo em sua forma histórica, a escolaridade tem sido de importância crucial para o desenvolvimento informal e social das pessoas. Apesar de seu pronunciado caráter disciplinar e dos muitos objetivos alienantes de vários programas político-ideológicos, as pessoas foram capazes de se elevar acima disso, com educação e treinamento. Autonomia e emancipação como efeito colateral não intencional da escola? Aqui também, a história da educação parece conter mais continuidade do que descontinuidade.

## Diana Gonçalves Vidal

Universidade de São Paulo, Brasil.

Será a história da educação uma disciplina de pesquisa histórica ou uma ciência auxiliar da ação pedagógica? – interrogava-se Jean-Luc Le Cam, em artigo publicado na revista *Histoire de l'Éducation*, em 2013. Nas conclusões, afirmava que a história da educação

Destaca a permanência estrutural e o potencial oferecido pela combinação conjuntural de fatores complexos, recorda a inércia das restrições sociais, mas também a fertilidade das mudanças culturais. No distanciamento oferecido pela observação do passado, uma abordagem histórica crítica aberta às outras ciências sociais encontra o campo de exercício que, em seguida, permite retornar ao presente com um olhar menos desavisado (Le Cam, 2013, p. 123).

Dez anos antes, a propósito dos debates sobre a natureza e o estatuto da história da educação, Richard Aldrich enunciava os três compromissos do historiador da educação: com as pessoas do passado, com nossa própria geração, com a busca da verdade. Recusava, assim, a distinção existente no seio da academia, que atribuía aos historiadores de ofício a tarefa de reconstrução do passado à luz do presente, enquanto compreendia que aos educadores a evocação do passado servia apenas de lição a ser aplicada às preocupações do presente (Aldrich, 2003).

As problemáticas suscitadas pelo tema desta enquete, portanto, não são novas e reaparecem insistentemente sob a pena de historiadores da educação, uma vez que, tendo um conteúdo interdisciplinar, a história da educação equilibra-se na injunção das disposições de dois campos: a história e a educação. No entanto, no momento atual de pandemia, elas emergem com mais veemência a indagar sobre como a reflexão historiográfica em educação pode contribuir com a interpretação dos desafios enfrentados pela sociedade. Para acercar-me da problemática, remeto a duas publicações recentes, em que procuro discorrer sobre aspectos da questão.

Em 27 de abril, na página do Instituto de Estudos Brasileiros (USP), publiquei o *podcast* intitulado *Cinema educativo e internet: novas formas de ensinar e aprender* (Vidal, 2020), em que, tomando a pandemia da Covid-19 e o estímulo que o mundo on-line confere à realização de novas formas de ensino e de extravasamento do espaço da sala de aula, abordei a introdução do cinema educativo nas escolas nos anos 1920 e as discussões que suscitou no meio educacional. Em 7 de maio, no *Jornal da USP*, saiu o artigo intitulado *Zoom meeting e tempo escolar* (Vidal, 2020), em que me debrucei sobre a relação entre tempo social e tempo escolar na atualidade, remetendo a debates acerca da temática no âmbito da sociedade, colhidos em investigações sobre a reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), ocorridas, à época, na capital da República

Penso que são exemplos dos potenciais da pesquisa em história da educação para adensar as discussões sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação escolar e na relação entre escola e meio social, uma vez que visam a demonstrar como educadores, pais e alunos lidaram com situações disruptivas do cotidiano escolar e como foram capazes de reinventar seus fazeres a partir de novas demandas. Mas ilustram também os modos como esses mesmos sujeitos resistiram às contingências do seu presente e negociaram respostas às situações sociais e educacionais com que se depararam. Por certo, essas respostas não foram homogêneas, ao contrário, evidenciaram o momento histórico como construído contraditoriamente nas lutas entre grupos sociais e econômicos e nas diversas representações sobre a escola e sua função social por eles esposadas.

<sup>9</sup> Do original 'children need school'. Tradução Thomas Bonnici

<sup>10</sup> Do original 'and that most learning is the result of teaching'. Tradução de Thomas Bonnici.

Com isso, não pretendi afirmar que as propostas do ontem podem atender aos apelos do hoje. Mas insistir em que o conhecimento histórico em educação nos permite perceber o vivido como constante tensão entre imposições e resistências, destacar a imensa capacidade humana de reinventar sua experiência, e reavivar a compreensão de que o significado e as práticas do processo de escolarização do social foram e continuam sendo objeto de disputa por parte dos vários grupos e setores da sociedade. Portanto, assim, questionar a suposta estabilidade da educação escolar projetada no imaginário para o período pré-pandemia e restituir sua condição de permanente estado de crise.

### **Maria Teresa Santos Cunha**

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Acredito que poderemos adensar pesquisas, no âmbito da História e da Historiografia da Educação, utilizando possibilidades abertas pelas ferramentas teórico-metodológicas da História do Tempo Presente. Para tanto, é fundamental considerar a emergência, desde a década de 1980, de um novo regime de historicidade (Hartog, 2013), ou seja, de uma nova maneira de perceber a relação entre os tempos passado, presente e futuro. A descrença pela capacidade do passado de oferecer exemplaridades para a ação, aliada à desilusão pelas utopias que teriam lugar em um futuro promissor, levaram o historiador a se interessar pelo tempo presente, mas sem desconsiderar o peso do passado sobre ele.

Tal maneira de pensar amplia-se também em direção aos ‘estratos do tempo’ sugeridos pelo historiador alemão Reinhart Koselleck. Utilizando metáforas para teorizar sobre o tempo, Koselleck toma de empréstimo da geologia a noção de ‘estratos’, que seriam as diferentes camadas que, sobrepostas, compõem as rochas. A partir dessa comparação, ele sugere que o tempo histórico também está alicerçado em inúmeras camadas temporais, que não são incompatíveis e fixas, mas que coexistem, que estão justapostas e se movimentam em permanente ‘ajustamento’. Relacionando metaforicamente as noções de tempo e espaço, Koselleck (2014, p. 19) apresenta aos historiadores esta proposta, que “[...] permite separar [e interrogar] analiticamente os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração mais longa são investigados [...]”, ou seja, como esses diferentes estratos vão constituindo cada ‘presente’.

Os estratos de tempo ou estratos de experiência que permanecem ou se modificam conforme velocidades próprias coexistem no presente e lançam o historiador a se perguntar em face das suas pesquisas, na História da Educação, por exemplo: Com quantos passados se faz um presente? Quanto de passado tem no nosso presente? Considerando o tempo matéria-prima do ofício do historiador, a questão sobre a ‘quantidade’ de passado que habita o presente permite investigar, na tessitura das experiências humanas, as continuidades (permanências), rupturas (descontinuidades) e ressignificações que permeiam o presente de nossos objetos de pesquisa, também constituídos por passados que persistem.

Metodologicamente, compete ao historiador perscrutar os diferentes estratos de tempo para observar os acontecimentos em suas camadas, seus estratos sobrepostos que remetem a temporalidades distintas e impulsionam este novo regime de historicidade em que o presente se impõe. Assim, considera-se que a relação do passado com o presente e com o futuro não seja meramente temporal, mas contínua, contemplando camadas de sentido. Nesta abordagem, devemos considerar que as noções temporais foram relativizadas e a percepção das múltiplas temporalidades nas quais se inscrevem os eventos legitima o seu sentido como um passado que permanece, assola o presente e transita entre superações e resistências em um movimento que dá a ver temporalidades múltiplas em um só objeto.

No trato com arquivos pessoais de educadores/as com os quais trabalho, os considero como lugares que acumulam camadas de tempo, como estratos de experiências que permaneceram e se modificam, pela pesquisa atual, em velocidades próprias. Em vista disso, é o presente que se constitui em uma espécie de guia e, assim, conduz os gestos de analisar estes guardados.

Estas experiências presentes no trato com os arquivos pessoais que guardam um certo vivido dos sujeitos têm assolado na vida no tempo presente e afetado o *espaço de experiência*, considerado como um local que preserva um passado e que se concretiza no presente de múltiplas maneiras: daquilo que Rousso (2016, p. 18, grifo do autor) caracterizou como “[...] um passado que não está acabado [...] em que o sujeito da sua narração é um ‘ainda aí’”. Pode-se considerar que tais experiências neste campo têm, igualmente, demandado questões que abrem ‘horizontes de expectativas’ que, encontrados no presente, visam ao futuro

e interferem nas ações de mulheres e homens deste nosso tempo, afetando seus medos, suas interpretações ou realizações de sonhos, anseios, esperanças e, conseqüentemente, o modo de pesquisar e escrever história.

## Referencias

- Aldrich, R. (2003). The three duties of the historian of education. *History of Education*, 32(2), 133-143. Doi: 10.1080/00467600304154
- Bailyn, B. (1960). *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. Williamsburg, VA: University of North Carolina Press—Chapel Hill.
- Barbour, M., & Reeves, T. (2009). The reality of virtual schools: a review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416.
- Barnard-Brak, L., & Sulak, T. (2010). Online versus face-to-face accommodations among college students with disabilities. *American Journal of Distance Education*, 24(2), 81-91. Doi: 10.1080/08923641003604251
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology. *Tech Trends*, 52(2), 45-51.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Coronavírus. (2020, 17 de maio). *Folha de São Paulo*, Caderno Mercado, p. A-19.
- Davis, N. Z. (2006). *Pasión por la historia: entrevistas com Denis Crouzet*. Granada; València: Universidad de Granada; Universidad de València.
- Depaepe, M. (2000). Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury. Focusing on four themes from forty-four years of research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 227-246. Doi: 10.14516/ete.335
- Dufourmantele, A. (2015). *Elogio del riesgo*. México: Paradiso editores.
- Fernandez, H., Ferdig, R. E., Thompson, L. A., Schottke, K., & Black, E. W. (2016). Students with special health care needs in K-12 virtual schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 67-75.
- Hampel, R. L. (2017). New light on the history of correspondence schools. *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, 141(3), 373-375.
- Hardy, A. (2006). Book Review: The Spanish Influenza Pandemic of 1918-19: New Perspectives. *European History Quarterly*, 36(4), 641-643. Doi: 10.1177/0265691406068194
- Hartog, F. (2013). *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo* (Coleção História e Historiografia). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Hornbeck, D., Abowitz, K. K., & Saultz, A. (2019). Virtual charter schools and the democratic aims of education. *Education and Culture*, 35(2), 3-26.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Kentor, H. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34.
- Koselleck, R. (2014). *Estratos do tempo. Estudos sobre história* (Markus Hediger, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto; PUC-Rio.
- Le Cam, J.-L. (2013). L'histoire de l'éducation: discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique? Les leçons d'une comparaison franco-allemande. *Histoire de l'éducation*, 137, 93-123. Doi: 10.4000/histoire-education.2612
- Lederman, D. (2018, November 7). Online Education Ascends. *Inside Higher Education*.
- Lepore, J. (2020, May 11). When Ernie Met Bert. *The New Yorker*.
- Mann, B. (2019). Whiteness and economic advantage in digital schooling: Diversity patterns and equity considerations for K-12 online charter schools. *Education Policy Analysis Achieves*, 27(105). Doi: 10.14507/epaa.27.4532
- Molnar, A., Heurta, L., Barbour, M. K., Miron, G., Shafer, S. R., & Gulosino, C. (2015). *Virtual schools in the U.S. 2015: politics, performance, policy, and research evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Murphy, J. (2013). Riding history: the organizational development of homeschooling in the US. *American Educational History Journal*, 40(2), 335-354.

- Nicholson, P. (2007). A history of E-learning: Echoes of the pioneers. In B. Fernandez-Manjon, J. M. Sanchez Perez, J. A. Gomez-Pulido, M. A. Vega-Rodriguez, & J. Bravo-Rodriguez (Eds.), *Computers and education: E-learning, from theory to practice* (p. 1-11). Dordrecht, DE: Springer.
- Nóvoa, A. (2020). *Portugal e o COVID 19: uma mensagem especial para o devir*. Recuperado em 28 maio de 2020 de <https://www.facebook.com/watch/?v=693336394773962>
- OPAS/OMS Brasil. (2020). *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. Recuperado em 27 maio de 2020 de [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)
- Phillips, H. (1990). *'Black October': the impact of the Spanish Influenza Epidemic of 1918 on South Africa*. Cape Town: Government Printer Archives Yearbook of South African History.
- Phillips, H. (2018). *In a Time of Plague: Memories of the 'Spanish' Flu Epidemic of 1918 in South Africa*. Cape Town: Van Riebeeck Society for the Publication of Southern African Historical Documents.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.;
- Rede Minas vai transmitir aulas da rede estadual a partir de maio (2020, 17 de maio). *Folha de São Paulo*, Caderno Mercado, p. A-19.
- Reich, R. (2002). The civic perils of homeschooling. *Educational Leadership*, 59(7), 56-59.
- Rouso, H. (2016). *A última catástrofe. A história, o presente, o contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora
- Silva, V. G., & Souza, G. (2018). Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In V. G. Silva, G. Souza, & C. A. Castro, (Orgs.), *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades* (p. 119-141). Vitória, ES: Edufes/SBHE.
- Tarrant, S. P., & Thiele, L. P. (2014). The web we weave: Online education and democratic prospects. *New Political Science*, 36(4), 538-555. Doi: 10.1080/07393148.2014.954790
- Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum*. São Paulo, SP. Companhia das Letras.
- Trend, D. (2001). *Welcome to cyberschool: Education at the crossroads in the information age* (Culture and Politics Series). Cumnor Hill, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2020). *Global Education Coalition. COVID-19 Education Response (#LearningNeverStops)*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Vidal, D. G. (2020, 27 de abril). *Cinema educativo e internet: novas formas de ensinar e aprender* [Podcast]. Instituto de Estudos Brasileiros. Recuperado em 19 de junho de 2020 de <http://www.ieb.usp.br/podcast/>
- Vidal, D. G. (2020, 7 de maio). Zoom meeting e tempo escolar. *Jornal da USP*. Recuperado em 20 de junho de 2020 de <https://jornal.usp.br/artigos/zoom-meeting-e-tempo-escolar/>
- Watson, J., & Murín, A. (2014). A history of K-12 online and blended instruction in the United States. In: R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (p. 1-26). Pittsburgh, PA: ETC Press.