

# ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

*Thiago da Silva Nobre\**  
*Universidade Federal do Amapá*  
<https://orcid.org/0000-0003-0212-0148>

## RESUMO

Este artigo pretende compreender as relações entre educação e tecnologia, assim como entender as singularidades e as particularidades para tentar esboçar tendências mais gerais, a partir do contexto de pandemia mundial de Covid-19. Utilizamos para o nosso estudo de caso os planejamentos de aula e as avaliações de três professores da cidade de Fortaleza, Ceará, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio durante maio a dezembro de 2020, de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e públicas. O que percebemos de antemão, nessas relações entre educação e tecnologia, foi que “da noite para o dia” milhões de professores e estudantes pelo mundo tiveram que se adaptar rapidamente à nova realidade de aulas remotas e uso massivo de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), Tecnologias Educacionais, objetos educacionais, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) etc. E, muitas vezes, tendo que dispor de seus próprios meios para utilizarem essas tecnologias. Percebemos também que se deram mudanças na relação entre educação e tecnologia, principalmente nas formas e maneiras de ensinar mediada por tecnologias, em detrimento de modificações nos conteúdos ensinados.

**Palavras-chave:** ensino de História; tecnologias educacionais; ensino remoto emergencial; educação a distância.

## ABSTRACT

### HISTORY TEACHING IN TIMES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: METHODOLOGY, ASSESSMENT AND REFLECTION

This study aims to understand the relationship between education and technology, as well as to understand the singularities and peculiarities to try to outline more general trends, from the context of the world pandemic of Covid-19. For our case study, we used the lesson plans and evaluations of three teachers from the city of Fortaleza (Ceará), from the 9th grade of elementary school to the 3rd year of high school during May to December 2020. What we realized beforehand, in these relations between education and technology, it was that

\* Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Substituto na licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: [thiagonobree@gmail.com](mailto:thiagonobree@gmail.com)

“overnight” millions of teachers and students around the world had to adapt quickly to the new reality of remote classes and massive use of Communication and Information Technologies (ICTs), Educational Technologies, educational objects, applications, virtual learning environments (VLEs), etc. And often, having to have their own means to use these technologies. What we noticed, too, was that the changes in the relationship between education and technology occurred mainly in the forms and ways of teaching mediated by technologies, to the detriment of modifications in the contents taught.

**Keywords:** History teaching; educational technologies; emergency remote teaching; distance learning.

## RESUMEN

### LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN TIEMPOS DE ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Este estudio tiene como objetivo comprender la relación entre educación y tecnología, así como comprender las singularidades y peculiaridades para intentar esbozar tendencias más generales, desde el contexto de la pandemia mundial de Covid-19. Para nuestro caso de estudio, utilizamos los planes de estudio y las evaluaciones de tres maestros de la ciudad de Fortaleza (Ceará), desde el 9° grado de la escuela primaria hasta el 3° año de la escuela secundaria durante mayo a diciembre de 2020. De lo que nos dimos cuenta de antemano, en estas relaciones entre educación y tecnología, fue que “de la noche a la mañana” millones de docentes y estudiantes de todo el mundo tuvieron que adaptarse rápidamente a la nueva realidad de las clases a distancia y el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Educativas Tecnologías, objetos educativos, aplicaciones, entornos virtuales de aprendizaje (EVAs) etc. Y muchas veces, necesitando tener sus propios medios para utilizar estas tecnologías. Lo que notamos, también, fue que los cambios en la relación entre educación y tecnología ocurrieron principalmente en las formas y modos de enseñanza mediatizados por tecnologías, en detrimento de modificaciones en los contenidos enseñados.

**Palabras clave:** enseñanza de Historia; tecnologías educativas enseñanza remota de emergencia; educación a distancia.

Condenado a la impotencia, no puedo escribir ni leer palabras neutrales. Y aunque hago todo lo posible, no consigo parar de creer que estos tiempos de resignación, desprestigio de la pasión humana y arrepentimiento del humano compromiso, son nuestro desafío pero non son nuestro destino. (GALEANO, 2016).

## Introdução<sup>1</sup>

Este artigo pretende compreender as relações entre educação e tecnologia a partir das possibilidades e contradições impostas pelo contexto de pandemia mundial. Relações essas,

é importante salientar, que já vinham acontecendo de maneira gradual e progressiva, mas que a pandemia impôs objetivamente como saída possível para a continuidade das aulas e dos sistemas de ensino ao redor do mundo.

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por Luís Fernando Sarno.

Escolhemos o Ensino de História para tentar apreender o movimento das práticas de ensino mediadas por Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) em uma realidade que está cada vez mais comum: a alternância de aulas presenciais e remotas, assim como atividades pedagógicas síncronas e assíncronas. Utilizamos como material para a nossa pesquisa os planejamentos de aulas<sup>2</sup> e as avaliações de três professores de História da cidade de Fortaleza, Ceará, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, de maio a dezembro de 2020.

Em um mundo que a Internet, as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), as tecnologias educacionais, a Educação a Distância (EaD) etc. estão em um processo de expansão frenética, a pandemia da doença COVID-19<sup>3</sup> causada pelo vírus SARS-CoV-2,<sup>4</sup> impôs novos desafios e possibilidades para a educação e para a vida em todo o planeta. Todos os países ao redor do globo tiveram que encontrar saídas concretas para os seus sistemas de ensino.

Tudo foi muito rápido. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada pela China sobre a ocorrência de uma estranha e misteriosa doença respiratória na cidade de Wuhan. Em 07 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que se tratava de um novo tipo de coronavírus. Em seguida, em 11 de março de 2020, a OMS declarou pandemia da COVID-19. A definição de pandemia não depende de um número específico de casos, mas sim da contaminação de um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo.

No Brasil foram confirmados 34 casos no dia 10 de março, sem mortes. Já na Itália, foram 9.172, com 463 mortes, e na China foram 80.924 infecções, com 3.140 óbitos. O que levou

as autoridades brasileiras, e em certo sentido todos nós, a subestimarem o vírus e a atrasarem medidas mais enérgicas como a quarentena e o isolamento social rígido (*lockdown*).

A cidade de Fortaleza (CE) foi a terceira capital a implantar o isolamento social rígido (*lockdown*), já em 8 de maio de 2020, depois de Belém (PA) e São Luís (MA). Após 23 dias de *lockdown* em Fortaleza e de 72 dias de quarentena no Ceará, foi lançado o Plano de Retomada Responsável das Atividades Econômicas e Comportamentais do Estado do Ceará, iniciando sua fase de transição em 1º de junho de 2020. O plano contém 4 fases, nas quais estão explicitados os protocolos específicos para cada setor econômico, a porcentagem de pessoal e os critérios sanitários para funcionamento dos estabelecimentos.

Até então, dezembro de 2020, Fortaleza e macrorregião se encontram na Fase 4, o que significou o retorno das instituições educacionais do ramo privado, respeitando as porcentagens de limitação da capacidade<sup>5</sup> e as medidas sanitárias.<sup>6</sup> A perspectiva de retorno das aulas presenciais do sistema público de educação é para fevereiro de 2021. Lembrando que no Ceará as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, sendo autorizadas a retomar em 1º de setembro para turmas do ensino infantil das escolas particulares.

Tanto é que os candidatos aprovados no concurso para professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará foram finalmente convocados, após mais de dois anos de espera e muita pressão advinda de ações jurídicas individuais, grupos organizados de professores,

2 Tivemos acesso tanto aos planos de aula como aos planejamentos semestrais e anuais.

3 Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus). Doença causada pelo Sars-Cov-2.

4 SARS-CoV-2 significa, em inglês, *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Recebeu essa nomenclatura por possuir grande semelhança com o vírus SARS-CoV, agente causador da epidemia de SARS em 2002.

5 Segundo o Decreto nº 33.846, de 12 de dezembro de 2020 (CEARÁ, 2020a), publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, os limites de capacidade nas intuições de ensino está estabelecido assim: Último ano do ensino profissionalizante (35%), 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental (35%), Cursos preparatórios para acesso ao ensino superior (35%), Educação Infantil (75%), Educação de Jovens e Adultos - EJA (35%), 9º ano do Ensino Fundamental (35%), 3ª série do Ensino Médio (35%), 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental (35%) etc.

6 As medidas sanitárias para o ramo educacional estão descritas no documento Protocolo Setorial 18 - Atividades Educacionais, do Governo do Estado do Ceará (CEARÁ, 2020b).

APEOC e Ministério Público (MP), do que podemos deduzir uma certa negligência e falta de interesse estatal em ter realizado bem antes a convocação. Foram 2.500 aprovados dentro das vagas e 1.707 aprovados no cadastro reserva, totalizando 3.707 professores. Segundo informe expedito pela Seduc, exigido pelo MP, as carências definitivas estão entre 8.000 e 11.000 vagas. Sendo assim, 3.707 vagas não representam nem 25% da carência do Estado do Ceará. O Governo acordou em chamar em duas fases todos os aprovados nas vagas (2.500) ainda no primeiro semestre de 2021: 1.250 em janeiro e 1.250 em junho. A luta ainda prossegue para os professores aprovados no cadastro de reserva. E nunca é demais lembrar que educação de qualidade não existe, e nem poderá existir, sem professor respeitado, valorizado e qualificado.

Contudo não nos alonguemos por demais nesse importante parêntese. A seguir discutiremos de forma sintética, mas tentando abordar os principais pontos, a relação imbricável entre educação, tecnologia e poder.

## Metodologia

Em nossa pesquisa (NOBRE, 2021) utilizamos os planos de aula e as avaliações aplicadas de três professores do 9º ano (Fundamental II) até o 3º ano (Ensino Médio) na cidade de Fortaleza, Ceará, entre maio e dezembro de 2020. Os planos de ensino foram de três tipos: planos de aula, planejamentos semestrais e planejamentos anuais.

Nesse sentido, a partir desses estudos de caso em uma abordagem qualitativa, tentamos aprofundar o nosso conhecimento de como foi a transição e a adaptação entre ensino presencial e ensino remoto. Ocorreram mudanças nos conteúdos e nas maneiras de lecionar? Quais as dificuldades? Quais as estratégias? Quais as tecnologias educacionais utilizadas e de que forma? Houve planejamento das instituições? Os professores tiveram suporte institucional? Essas foram algumas perguntas que tentamos responder neste artigo.

Triviños (1987) aponta dois problemas para a definição da pesquisa qualitativa. Essa dupla dificuldade advém, em primeiro lugar, da abrangência, das particularidades e dos campos de investigação. Em segundo lugar, é complexo definir o que seja pesquisa qualitativa sem ter em mente qual a matriz teórica à qual o intelectual se filia. Mesmo assim há um consenso entre os autores que a pesquisa qualitativa assenta suas raízes na Antropologia (investigação etnográfica), passando pela Sociologia (análise da sociedade e das comunidades) até chegar à Educação (pesquisa educacional).

Em traços gerais, e no seu início, a pesquisa qualitativa se caracterizava por ser estrutural-funcionalista com influencia positivista. Exemplo disso é a abordagem de Malinowski na Antropologia, que buscava leis gerais para entender as realidades culturais. Em meados da década de 1970, como reação ao positivismo nas ciências sociais, surgiu a pesquisa de cariz fenomenológico. Essa abordagem privilegia a consciência e a subjetividade entendendo a realidade social como uma construção apenas das cabeças dos homens e das mulheres, não se interessando pela crítica social ou pelo descortinamento das raízes históricas, desembocando de maneira coerente aos seus pressupostos teóricos no idealismo e no conservadorismo.

Tentando resolver essas deficiências que o enfoque histórico-estrutural, utilizando o método dialético, leva em conta o contexto social, objetivando conhecer a realidade para transformá-la. Nesse processo se busca desvelar causas, consequências, contradições, qualidades, quantidades e, por fim, mas não menos importante, a transformação social.

Mesmo com a complexidade para definir o que é pesquisa qualitativa, é possível esboçar ao menos cinco características gerais: 1) o ambiente natural é fonte direta de dados, e o pesquisador é peça-chave; 2) ênfase na descrição; 3) valorização da compreensão do processo em relação aos resultados; 4) ênfase na indução para a análise de dados; 5) o significado é

preocupação essencial (BOGDAN, 1982 apud TRIVIÑOS, 1987).

## Educação e Tecnologia

De uma forma geral, a saída encontrada para contornar a suspensão das aulas presenciais e para continuar as atividades pedagógicas foi a do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Muitos autores levantam uma muralha impenetrável entre Ensino Remoto e a Educação a Distância, entendendo a EaD, de forma cristalizada e estanque, como uma modalidade de ensino que pressupõe necessariamente design educacional, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), metodologias ativas, objetos de aprendizagem (OA), atividades síncronas e assíncronas, equipe interdisciplinar, tutores, professores-conteudistas, dentre outros. Já outros autores consideram o Ensino Remoto como “[...] uma sub especificidade da Educação a Distância (EAD)” (PIMENTEL; SILVA JÚNIOR; CARDOSO, 2020, p. 95).

Nós vamos um pouco mais longe, consideramos o Ensino Remoto como uma forma de Educação a Distância. É evidente que ela tem suas particularidades e é mais limitada do que a forma atual consolidada de EaD, que possui desenho educacional, AVA, objetos de aprendizagem, metodologias ativas etc. Mesmo com suas particularidades e limitações, continua sendo EaD, pois é possível fazer um curso inteiro ou uma formação política com aulas remotas (síncrono) ou com aulas gravadas (assíncrono). É uma contradição candente desconsiderar o Ensino Remoto como uma forma de EaD e, pelo contrário, considerar tranquilamente como EaD o ensino por correspondência, a radioaula, a videoaula, a teleaula. Não faz sentido algum manter esses dois posicionamentos sem cair em um enorme contrassenso.

Muitos defendem essa posição com o objetivo de defender a EaD como uma modalidade de ensino legítima, o que não deixa de ser louvável, mas não menos contraditório. No entanto, não podemos desenvolver ou aprofundar essa

polêmica aqui, só queremos deixar em relevo a nossa concepção de que o Ensino Remoto é uma forma possível de EaD, por certo mais limitada e, a depender do contexto concreto, não sendo a melhor opção para se utilizar isoladamente e sem um sólido planejamento pedagógico.

É por isso que Ivônio B. Nunes (2009) nos alerta que o processo de integração entre educação presencial e educação a distância será cada vez mais comum. No entanto, esse processo está se dando há pelo menos 20 anos, apesar de já ser praticado em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil. Entretanto ainda há um longo processo de desenvolvimento, implantação e adaptação dessa “[...] nova maneira de educação, na qual a presencialidade se dará por um amálgama de formas e usos de tecnologias [...]” (NUNES, 2009, p. 2).

Contudo, se pensarmos a educação e a tecnologia de uma forma abrangente, ambas sempre estiveram em inextricável relação. Talvez a linguagem<sup>7</sup> tenha sido uma das primeiras maneiras de transmissão de conhecimento, e logo em seguida a língua articulada e a cultura oral. Nesse sentido, a dimensão educativa é parte inerente do ser social e das sociedades humanas no tempo e no espaço, pois “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007, p. 7). Ou seja, ninguém escapa aos processos educativos e de interiorização da cultura intrínsecos às sociedades humanas.

A tecnologia deve ser entendida, em última instância, como técnica objetivada pelo trabalho humano. Pressupõe necessariamente a existência de um sujeito cognoscente e de um objeto cognoscível, ou seja, de uma realidade concreta, independente das vontades, representações e idealizações humanas, possuindo uma legalidade própria na qual deve ser minimamente compreendida e dominada para garantir a produção e reprodução da vida. Ou seja, “[...] a técnica não é uma força sobre si

<sup>7</sup> Entendemos a linguagem no sentido mais geral, como as múltiplas formas de se comunicar, que não necessariamente sejam mediadas pela língua articulada.

mesma, mas uma consequência do movimento das forças produtivas. Ela depende da estrutura social” (LUKÁCS, 2020, p. 31).

Vani Kenski (2011) enfrenta a questão entre educação e tecnologia colocando a ênfase da sua análise na engenhosidade e raciocínio humanos para o desenvolvimento constante de inovações tecnológicas, o que ao nosso ver ainda é insuficiente, pois falta a mediação da categoria trabalho em uma perspectiva ontológica, como veremos a seguir. Todavia ela corretamente ressalta a indissociabilidade entre educação e tecnologia, bem como não esquece de salientar os vínculos entre relações de poder e tecnologia.

Pierre Lévy (1999) também reflete sobre o papel da tecnologia nas sociedades humanas, suas implicações e potencialidades, e que apesar de nossas discordâncias teórico-metodológicas, reconhecemos que em vários momentos ele têm intuições interessantes, mesmo que limitadas. Para o autor francês a tecnologia é produto de uma sociedade e uma cultura, sendo impossível separar a humanidade do ambiente material, dos signos e das ideias por meio dos quais homens e mulheres dão sentido à vida.

Dessa forma, e em certo sentido, as tecnologias são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas no seu uso cotidiano, além de condicionarem as sociedades e culturas. “É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex.” (LÉVY, 1999, p. 21). A tecnologia condiciona as sociedades e culturas nas quais foi inventada ou introduzida. “A invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada, a partir do qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo.” (LÉVY, 1999, p. 25).

Esse autor afirma também que uma tecnologia não pode ser considerada de antemão boa, má ou neutra, e que enquanto filosofamos sobre as possíveis implicações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas etc., algumas formas de utilização e práticas já se impuseram. Não é à toa que dentre todas as possibilidades

de aplicação concreta da energia nuclear, logo após a descoberta e domínio da fissão nuclear, foi escolhido o desenvolvimento de uma arma militar de destruição em massa: a bomba atômica. O que modificou toda a geopolítica planetária.

O intelectual francês reforça o subjetivo na relação entre tecnologia e gênero humano, o que também achamos necessário caso se almeje compreender a realidade como uma totalidade concreta. Contudo, ainda sim é insuficiente entender a tecnologia como tendo apenas um caráter condicionante, pois ao mesmo tempo que ela é condicionante também é condicionada pelas sociedades e culturas em uma relação dialética. Além do mais, por mais inseparável que subjetividade e representação sejam da relação entre humanidade e tecnologia, não podemos negar que se deve apreender minimamente e de maneira veraz as legalidades da realidade concreta que existe independente de nós, o que, em última instância, determinará a melhor ou pior forma de desenvolvimento, uso e aplicabilidade da tecnologia.

Frederico Costa (2001) nos lembra que os homens e as mulheres transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, conhecendo progressivamente a realidade e produzindo conhecimento sobre ela. Tal conhecimento é produto da atividade humana, ambos socialmente determinados e historicamente construídos.

A imediata e primeira atitude dos homens e das mulheres em face da realidade não é de um abstrato sujeito cognoscente, de uma consciência que reflete o mundo fora do mundo, mas sim a de um indivíduo histórico que tem uma práxis objetiva ao se relacionar com a natureza e outros indivíduos, “tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1989, p. 9-10).

O homem é um ser que responde, ou seja, que dá respostas concretas a uma realidade que existe independente de seus anseios, vontades, representações e idealizações, o que não significa menosprezar e ignorar essas dimensões do

ser social, mas que elas devem ser integradas na totalidade da vida (LUKÁCS, 2020).

Foi “[...] o trabalho que tornou homem o homem” (LUKÁCS, 2020, p. 38), ou, dito com outras palavras, foi o trabalho a categoria fundante do ser social, permitindo o salto ontológico entre organismo estritamente biológico e sociedade. O trabalho pressupõe relações teleológicas (finalidade) e causais (causa/efeito), ou seja, a canoa, a vara de pescar ou a machadinha existem antes na cabeça do ser social. Para que esses utensílios sejam objetivados é necessário escolher adequadamente o material e as formas de trabalhar esse material, o que não garante que a antecipação do objeto na cabeça (prévia-ideação) seja exatamente o que foi objetivado. No entanto, quanto maior o domínio da natureza, menor é a distância entre prévia-ideação e objetivação.

## Educação a Distância

Para os leitores que não estão afeitos ao debate sobre Educação a Distância, faremos um voo panorâmico sobre a sua evolução histórica no mundo. Geralmente a literatura aponta o século XVIII como o surgimento da Educação a Distância com a experiência dos cursos por correspondência. Exemplo disso foram os cursos oferecidos por Caleb Philips (1728 – Estados Unidos), Isaac Pitman (1840 – Grã-Bretanha), Skerry’s College (1880 – Grã-Bretanha), Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service (1884 – Grã-Bretanha), Thomas J. Foster (1891 – Estados Unidos) etc.

E entre o fim do século XIX e o início do século XX, várias instituições universitárias começaram a oferecer cursos por correspondência, como as universidades de Oxford e Cambridge (Grã-Bretanha), as universidades de Chicago e Wisconsin (Estados Unidos), a Universidade de Queensland (Austrália) etc. Nesse sentido também é interessante citar a experiência de radioaulas desenvolvida pela British Broadcasting Corporation (BBC), na Grã-Bretanha.

Ainda durante o século XX, várias experiências de cursos por correspondência foram surgindo, inclusive para treino militar, a exemplo dos cursos de Código Morse. Todavia, Nunes (2009) sustenta que o grande impulso se deu na década de 1960, com a institucionalização de experiências de Educação a Distância no ensino secundário e superior. E também nos anos subsequentes a EaD teve outros impulsos com o desenvolvimento da Internet, da Web, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

No Brasil, a História da Educação é descontínua e acidentada, repleta de avanços e retrocessos. Não é de surpreender que a História da Educação a Distância no Brasil também seja marcada por instabilidade, descontinuidade e fragilidade das políticas públicas. E, também, não é à toa que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) só foi criada em 2006 (BRASIL, 2006), enquanto outros países perceberam muito antes a importância da EaD e organizaram as suas Universidades Abertas e os seus sistemas abertos de ensino entre o final do século XIX e durante todo o século XX.<sup>8</sup>

Não caberia aqui apresentar o desenvolvimento histórico da EaD em solo nacional, devido ao espaço de que dispomos, mas pelo menos desde o século XIX é possível encontrar anúncios na imprensa de cursos de datilografia por correspondência (ALVES, 2009). Variadas

8 Podemos citar alguns exemplos, como a Faculdade de Ensino Dirigido (1979 – Cuba), Universidade Athabasca (1973 – Canadá), Universidade da Pensilvânia (1892 – Estados Unidos), Universidade de Stanford (1969 – Estados Unidos), Universidade de Utah (1916 – Estados Unidos), Universidade de Ohio (1924 – Estados Unidos), Universidade de Queensland (1910 – Austrália), Programa de pós-graduação em Educação (1985 – Bangladesh), Departamento de Educação por Correspondência da Universidade do Povo (1951 – China), Universidade de Hong Kong (1956 – China), Universidade de Délhi (1962 – Índia), Universidade Chuo (1948 – Japão), Universidade Aberta da Indonésia (1984 – Indonésia), Universidade Aberta de Portugal (1984 – Portugal), Universidade Nacional de Educação a Distância (1972 – Espanha), Universidade Nacional Aberta da Venezuela (1976 – Venezuela), Universidade Estatal a Distância da Costa Rica (1978 – Costa Rica), Universidade Aberta (1969 – Reino Unido) etc.

foram as experiências da EaD no Brasil, tanto na forma como no conteúdo:

- a. Ensino por Correspondência;
- b. Radioaulas;
- c. Telecursos;
- d. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

E um dos grandes marcos de reconhecimento institucional da Educação a Distância (EaD) foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sobretudo no seu art. 80, que estabelece que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Quase 10 anos depois foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que segundo o seu art. 1º será “[...]voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). E dos quais os principais objetivos mencionamos a ampliação prioritária de licenciaturas e de formação inicial e continuada para professores da educação básica, o oferecimento de cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento, a ampliação do acesso à educação superior pública, a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País e o fomento ao desenvolvimento institucional da modalidade de educação a distância (BRASIL, 2006).

Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021) nos mostram dados importantes sobre a adesão ao ensino remoto no Brasil, a partir de pesquisa realizada pelo DataSenado em julho de 2020, no qual, de um montante de quase 56 milhões de estudantes brasileiros matriculados na educação básica e superior, 19,5 milhões (35%) tiveram as aulas presenciais suspensas e 32,4 milhões (58%) tiveram que se adaptar às aulas remotas. E até então 40 unidades de Institutos Federais haviam aderido ao ensino remoto contabilizando mais de 925 mil alunos, bem como todas as Universidades Federais,

contabilizando mais de 1 milhão e 100 mil estudantes.<sup>9</sup>

Esses autores, em sua correta defesa do ensino presencial e de uma educação pública, democrática, de qualidade e para todos, logo se põem contra o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD), ressaltando apenas as determinações negativas, como os interesses privatistas, a concepção da educação como mercadoria, a exclusão digital e tecnológica, a ausência de democracia na adoção dessas modalidades, a precarização e intensificação do trabalho etc., afirmando que “A docência ‘uberizada’ terá na experiência do ‘ensino’ remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). O que não deixa de ser verdadeiro e passível de duras críticas, mas que, ao nosso juízo, é abordar a questão de maneira unilateral, não percebendo a riqueza de mediações contraditórias existentes nessas formas de ensino. Não é como se a educação presencial estivesse fora dos interesses do capital e também não estivesse sob a lógica de precarização. É necessário compreender bem as mediações.

Saviani e Galvão (2021, p. 39) também defendem que “pela sua própria natureza, educação não pode não ser presencial”, pois, pressupondo uma relação interpessoal, ela só pode acontecer com a existência simultânea dos dois agentes da atividade educativa (professor e alunos) em um contexto presencial. O que soa estranho e atabalhado, para dizer o mínimo, conceber um “ser”, uma “natureza” ou uma “essência” a-históricas da educação, ou seja, entender o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira petrificada, cristalizada e imutável no tempo e no espaço, sem nenhuma historicidade e mediações concretas, negando as várias formas de aprender e de ensinar que existiram e possam existir nas sociedades humanas, além de excluir totalmente a possibilidade de que modalidade presencial

<sup>9</sup> No Estado do Ceará, tanto as universidades estaduais como as universidades particulares fizeram a opção pelo ensino remoto.

e modalidade a distância possam se complementar ao invés de estarem fadadas ao destino inescapável de se anularem e se destruírem.

Esses autores conseguem perceber lucidamente as determinações negativas do ensino remoto, a exemplo da intensificação e precarização do trabalho, do adoecimento de professores e estudantes (ansiedade, depressão, compulsão etc.), da exclusão digital e tecnológica, bem como das dificuldades concretas de toda sorte. Entretanto não conseguem ou não querem reconhecer que o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) podem ajudar na disseminação de ideias e debates progressistas de esquerda, anticapitalistas e críticos, para um público infinitamente maior do que os auditórios esvaziados de universidades públicas.<sup>10</sup>

Condenar o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) à danação eterna das formas impuras e pestilentas de educação, sem compreender as possibilidades e as contradições, é apenas atacar o sintoma dos problemas e não a causa efetiva. No qual sabemos muito bem que é a sociabilidade capitalista que produzimos e reproduzimos todos os nossos dias, a lógica do capital.

A seguir discutiremos sobre as possibilidades e contradições do Ensino de História em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da maior pandemia enfrentada pela humanidade no último século.

## Ensino de História

Não precisamos reconstruir todo o percurso

<sup>10</sup> Para não irmos longe nas várias tecnologias em mídias existentes (Podcast, Discord, Twitch.tv etc.), basta olhar os vários canais progressistas de esquerda criados na plataforma de vídeo YouTube, entre 5 e 10 anos até o ano corrente, local dominando pela direita conservadora e reacionária. A ocupação desse espaço se deu recentemente. O que demonstra uma dificuldade, resistência ou negação de uma grande parte da esquerda de utilizar as novas tecnologias e mídias ao seu favor no debate ideológico para a conquista de mentes e corações. Podemos citar como exemplo os canais, mesmo incorrendo em várias faltas e ausências, Humberto Teixeira, Jones Manoel, João Carvalho, Juliane Furno, Sabrina Fernandes, Doutora Drag, Tempero Drag, Silvio Almeida, Chavoso da USP, Laura Sabino, TV Boitempo, Expressão Popular, TV 247, TV dos Trabalhadores (TVT), Brasil de Fato, Rádio Brasil Atual e muitos outros.

do Ensino de História no Brasil para constatar que ele também foi caracterizado por discontinuidades, assim como a educação brasileira em geral. Nesse sentido, a colonialidade, o subdesenvolvimento e a posição periférica no capitalismo determinaram de forma indelével as potencialidades, os limites e as contradições das experiências educacionais no Brasil. Basta lembrar-nos da experiência da Ditadura Civil-Militar (1984-1985) e o seu legado para a educação nacional.

Desde o golpe de abril de 1964 que o governo instituído vinculou o papel da educação ao ideário da segurança nacional e ao desenvolvimento econômico. Concretamente esse giro se deu na desobrigação do Estado em financiar devidamente o ensino, principalmente no nível médio e superior. A constituição de 1967 diminuiu as verbas do orçamento geral da União ao ensino, decrescendo de 10,6% (1965) para 4,3% (1975), mantendo-se em uma média de 5,5% (até 1983). Por outro lado, o ensino privado deu um salto no país, sobremaneira no ensino superior (FONSECA, 1993).

Para além dos investimentos, políticas públicas, currículo, terrorismo estatal etc., o binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico ditaram a reforma institucional da formação dos professores em um processo de desqualificação/requalificação para os interesses do regime militar. Os ataques à formação dos professores foram empreendidos em vários flancos.

Em primeiro lugar, através do Decreto-lei nº 547 (BRASIL, 1969), de 18 de abril de 1969, que autorizou a organização e funcionamento de licenciaturas de curta duração sob o pretexto de atender às “carências do mercado”. Dessa forma, o objetivo das licenciaturas curtas era habilitar o maior número possível de professores com o menor custo, não importando se a formação ao fim e ao cabo se mostrasse frágil, insuficiente, fragmentária e acrítica. As licenciaturas curtas agudizaram a desvalorização, a proletarização e a precarização dos trabalhadores da educação.

Em segundo lugar, a instituição dos Estudos Sociais englobando os conteúdos de História e Geografia. A partir do modelo norte-americano, dava prioridade à formação ampla, voltada para os métodos e técnicas em detrimento dos conteúdos.

Em terceiro lugar, dando prosseguimento à desqualificação/requalificação dos professores de História, a Portaria nº 790/76 (BRASIL, 1976), criada pelo Ministério da Educação, só autorizava a lecionar Estudos Sociais profissionais formados em Estudos Sociais, excluindo um amplo contingente de professores licenciados em História ou Geografia, podendo exercer sua função somente no 2º grau.

Esse exemplo histórico serviu para nos alertar que não vêm de hoje as tentativas de neutralizar o viés crítico das “disciplinas humanas” (História, Geografia, Sociologia, Filosofia). Mesmo com a retomada e fortalecimento dessas disciplinas na transição “lenta, gradual e segura” da Ditadura Civil-Militar para a Democracia Liberal, os ataques contra as disciplinas humanas não cessaram e atualmente chegaram a níveis extremados.

Basta recordarmos o contexto de perseguição e censura perante os professores com o aval e leniência de partidos de direita e amplas camadas da população, ambos fermentando o azedo caldo fascista brasileiro no qual se estimulou um clima inquisitório de assédio moral, violência velada e perseguição política através de gravações não autorizadas de professores para sustentar denúncias infundadas. Exemplo dessa prática de expiação e de “caças às bruxas” foi a tentativa de emplacar o projeto Escola sem Partido como instrumento legal de coação e vigilância ideológica dos professores.

Contudo avancemos em nosso estudo. Enquanto nós subestimávamos o vírus, assistindo notícias aterradoras da China e da Itália, e também pensávamos dentro de nossas bolhas sociais que era só uma “gripezinha” ou que aqui esse “bicho” não chegaria tão cedo, fomos surpreendidos em nossa ignorância e, despreparados, começamos o combate contra

o invisível. “Da noite para o dia” professores experientes e acostumados com a sala de aula, o pincel, a lousa e, quando muito, com a projeção de slides, tiveram que repensar as maneiras de ensinar e as suas práticas pedagógicas devido ao novo contexto pandêmico.

## Ensino de História em Tempos de Pandemia de Covid-19

Se tomamos como referência o desenvolvimento da EaD no Brasil, as pesquisas sobre o ensino remoto, e também a sua prática e implantação, não são novidade, basta nos lembrarmos do projeto Telecurso.<sup>11</sup> No entanto, é inegável que com as TICs e a pandemia de Covid-19 essa modalidade teve novas inflexões.

Em levantamento bibliográfico realizado por Francisco Pessoa de Paiva Júnior (2020), entre março e agosto de 2020, em revistas científicas brasileiras, foram encontrados 53 artigos sobre o tema ensino remoto. Também foi demonstrado pelo pesquisador que o espectro dos estudos era o mais diverso, como definições e significados do ensino remoto, experiência de professores e estudantes, exclusão digital e desigualdade social, didática e metodologias, práticas pedagógicas e formação docente, etc. Finalmente, ele concluiu que, apesar da existência de estudos anteriores sobre o tema, as pesquisas sobre o ensino remoto tiveram um novo influxo devido aos desafios impostos pela realidade de afastamento social, assim como sublinhou a escassez de trabalhos sobre a avaliação no ensino remoto.

Quando passamos do ensino remoto em geral para o ensino remoto de História, parece que a sensação de “trocar o pneu do carro em movimento” se amplifica, pois muitas experiências estão acontecendo agora mesmo. No que diz respeito às pesquisas, elas ainda têm caráter fragmentário e particular, não sendo possível consultar obras de síntese.

11 É um projeto de Educação a Distância, na modalidade de tele-ensino, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP, concebido pelo jornalista Francisco Calazans Fernandes.

O fato é que os currículos das licenciaturas em História no Brasil estão muito defasados em relação à fusão cada vez maior entre educação e tecnologia, formando professores aos moldes do século XX para lecionar em uma realidade do século XXI. Um professor formado hoje em História que não tenha noção alguma sobre EaD, Ensino Remoto, Tecnologias Educacionais etc. estará em sérios apuros no mercado de trabalho. Esses conhecimentos já são exigência básica para professores do ensino público e privado.

Entretanto nem tudo é desespero, o professor de História, ou de qualquer outra disciplina, consegue ter acesso a cursos de extensão e pós-graduações para remediarem a debilidade na sua formação acerca das tecnologias educacionais. Quem conseguiria afirmar há pouco mais um ano e com peremptória certeza que todo professor necessitaria ter noção sobre ensino remoto, edição e gravação de aulas etc.? Com certeza muito poucos. A realidade nos surpreende todos os dias.

Dessa forma, várias são as possibilidades para professor de História trabalhar com o ensino remoto. Apenas esboçaremos algumas a título de exemplificação. Geralmente, quando lecionamos uma aula remota, fazemo-la de maneira síncrona através de programa ou aplicativo de videoconferência. O que não impede de trabalharmos com o ensino remoto de forma

assíncrona, porém o mais comum é a maneira síncrona. Sendo assim, para que a aula não seja um monólogo enfadonho, o professor pode se valer de algumas estratégias como a análise de imagens, pinturas e músicas que sejam relevantes para o tema da aula, a utilização de fontes primárias a partir de acervos digitais e de documentários, palestras e vídeos etc., bem como, a partir do conceito de gamificação, realizar gincanas de resolução de questões.

É nesse sentido que a seguir analisaremos, através dos seus planos de aulas e avaliações, as estratégias para a consecução das aulas remotas de três professores da cidade de Fortaleza, Ceará.

Para a construção da nossa análise sobre o Ensino de História na sua forma de ensino remoto, dispomos de materiais de três professores de escolas da cidade de Fortaleza. Utilizamos, sobremaneira, os planejamentos de aula e as avaliações desses professores para tentar perceber as mudanças tanto no conteúdo quanto na forma de ensinar História em tempos de pandemia de Covid-19. Conversas informais, porém muito informativas, também nos ajudaram a conceber melhor o cotidiano repleto de contradições desses profissionais que, com sua astúcia, perseverança e inteligência, se reinventam todos os dias.

No Quadro 1 o leitor poderá ver um resumo do material a que tivemos acesso na pesquisa.<sup>12</sup>

**Quadro 1** – Material utilizado na pesquisa

PROFESSOR(A)	ENSINO (NÍVEL)	SÉRIE(S)	ESCOLA	MATERIAL	TEMPORALIDADE
A	Fundamental II	9º ano	Particular	Planejamentos e Avaliações	Maió-Dezembro (2020)
B	Médio	1º, 2º e 3º anos	Pública	Planejamentos e Avaliações	Maió-Dezembro (2020)
C	Médio	1º, 2º e 3º anos	Particular	Planejamentos e Avaliações	Maió-Dezembro (2020)

Fonte: Nobre (2021, p. 13).

<sup>12</sup> Escolhemos substituir os nomes reais dos professores por letras do alfabeto, pois em tempos de censura e perseguição política o cuidado nunca é demais para proteger os companheiros de classe.

Como se pode observar, escolhemos três professores de instituições particular e pública, indo do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do médio. Priorizamos uma abordagem qualitativa, buscando analisar como esses docentes adaptaram a forma e o conteúdo das suas aulas para a modalidade remota.

De antemão, antecipamos ao leitor que a grande mudança se deu na forma de ensinar, ficando o conteúdo praticamente o mesmo.

No Quadro 2 fizemos uma síntese com recursos e avaliações utilizados pelos professores participantes.

**Quadro 2** – Modelos de aula, recursos pedagógicos/tecnológicos e avaliação

PROFESSOR(A)	IES	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS*	RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS	AValiação
A	Centro Educa- cional Vida Viva	Síncrona Assíncrona	Sistema de Ensino Plural, Zoom, Google Meet	Participação na aula remota Google For- mulários
B	Escola Munic- ipal José Bon- ifácio de Sousa	Síncrona Assíncrona	Atividades com situações problemas-problemas, Aulas no Google Sala de Aula, Videoaulas, Ti- ra-dúvidas com professor, TDs, Quiz, Apoio com materiais didáticos (livro, textos complementares, vídeos)	Participação em atividades remotas Aulas Virtuais Atividades Avaliativas
C	Escola Grande Fortaleza	Síncrona Assíncrona	Computador, Aplicativo Zoom, Slides, Vídeos, Liv- ro UNO, Google Sala de Aula, Microsoft Teams	Interesse demonstrado pelo tema. Participação e comportamen- to em sala de aula remota. Empenho na solução dos exercícios ex- igidos. Google For- mulários.

Fonte: Nobre (2021 p. 14).

\* Entendemos como atividades pedagógicas quaisquer ações ou práticas ocorridas entre professor e aluno com um objetivo específico, a exemplo de aula remota, videoaula, tira-dúvidas pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou pelo aplicativo de mensagens instantâneas etc.

Como mencionado anteriormente, utilizamos os planos de aula e as avaliações de três professores de escolas (públicas e privadas) da cidade de Fortaleza, Ceará, entre maio e dezembro de 2020. Demos ênfase a uma abordagem qualitativa na tentativa de apreender

o movimento das relações entre educação e tecnologia em tempos de pandemia e, também, no contexto de disseminação da EaD, do ensino remoto, das tecnologias educacionais etc.

Não queremos, aqui, partir de um material limitado fazer generalizações precipitadas,

pois sabemos que para contextos concretos precisamos de análises concretas. No entanto, acreditamos que seja possível, a caráter de hipótese, esboçar tendências gerais partindo das singularidades e particularidades do objeto estudado, que mais cedo ou mais tarde a realidade confirmará ou negará.

O momento da adesão e implantação do ensino remoto nas escolas foi uma celeuma para instituições educacionais, professores, alunos e pais; era como se estivéssemos tateando desesperados em um quarto escuro. Professores tiveram que, por conta própria, dispor de material e estrutura em suas casas que viabilizassem gravações, muitas vezes tendo que produzir material didático extra e aprender a utilizar tecnologias educacionais complexas e diversas sem formação ou treinamento adequados. Os estudantes, mesmo acostumados e imersos em um mundo tecnológico, sentiram o baque das mudanças radicais no cotidiano e também tiveram que se adaptar à nova realidade educacional.

Logo de início percebemos que o conteúdo a ser abordado no decorrer do ano nas aulas remotas em nada foi modificado. O que não foi surpresa, pois o ensino remoto teve de ser implantado em caráter de emergência. É por isso que o nosso debate abordará, sobremaneira, a forma em detrimento do conteúdo.

E foi exatamente o que a análise dos planos de aulas nos confirmou, que os professores tiveram que adaptar suas metodologias de aula para ultrapassar o desafio do distanciamento social. A prática mais utilizada foi o ensino remoto síncrono, utilizando os mais variados programas de videoconferência (Google Meets, Zoom, Microsoft Teams, etc.). Ou seja, os professores ministravam suas aulas em salas virtuais de videoconferência.

Como podemos perceber nos Quadros 1 e 2, o professor A fez o uso de tecnologias diversas, como o Sistema de Ensino Plural e as plataformas de comunicação Zoom e Google Meets, bem como o Google Forms para a aplicação das avaliações.

No caso do Sistema Plural, o aluno tem acesso às videoaulas e às questões comentadas, recebendo pontuação para cada atividade realizada e podendo comparar o seu desempenho com outros “usuários-estudantes”. O que já era uma tendência que vinha se esboçando, o isolamento social imposto pela tragédia sanitária acabou por amplificar: a integração cada vez maior entre educação presencial e educação a distância. O Plural é só um exemplo de sistema de ensino dentre vários outros que disponibilizam aos seus contratantes ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), videoaulas, questões comentadas e material de toda sorte, funcionando como uma sala de aula expandida para além dos muros escolares. O que para o bem ou para o mal disponibiliza variedade de materiais educativos, chegando a ser até excessivo para os estudantes.

Então perguntamos: quem está na base da produção desses materiais? Os professores, é evidente. E muitas das vezes o material produzido é pago como prestação de serviços por preços aviltantes e prazos curtos, encaixando-se no que vários autores estão chamando de uberização,<sup>13</sup> ou seja, a hiper precarização do trabalho sem nenhum tipo de salvaguarda ou seguridade social, o trabalhador é remunerado pelo que produz. Se não produz, não recebe, simples assim. Essa é a tendência que podemos observar na relação capital-trabalho do capitalismo contemporâneo, a aniquilação dos direitos trabalhistas e a transformação dos trabalhadores em prestadores de serviço sob demanda do capital.

Para o professor B a situação foi diferente por se tratar de escola pública. No início da

13 Para a historiadora Virgínia Fontes (2017), a uberização se caracteriza, em linhas gerais, pelo não propriedade direta das ferramentas e meios de produção, assim como pelo controle do agenciamento. Ou seja, viabilizar o encontro entre “meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um ‘emprego’”. A empresa detém [...] a propriedade dos recursos sociais de produção” (FONTES, 2017). É o que essa autora chama ironicamente de relação pornográfica, qual seja, a concentração de propriedade que permite o controle econômico na etapa que lhe apetece, o controle da extração, a expropriação do mais-valor e seu retorno de volta à propriedade.

transição entre o regime presencial e o remoto se utilizou ferramentas inadequadas como o Facebook e o WhatsApp para manter as atividades pedagógicas, mesmo que de forma improvisada. Em seguida foi celebrada uma parceria entre Governo do Ceará e a empresa Google, disponibilizando os aplicativos do G Suite. Então o professor B passou a utilizar o Google Meet para lecionar nas aulas remotas, o Google Sala de Aula para debates e proposição de atividades da sua disciplina.

Um dado importante foi a grande evasão dos alunos nas aulas remotas, ocasionada por motivos diversos. A saída encontrada foi a junção das turmas de uma mesma série e a redução do tempo de aula. E mesmo assim o professor B chegava a ficar sozinho na sala virtual à espera dos alunos que nunca chegariam.

A professora C, também no âmbito da escola particular, fez uso do Zoom, do Microsoft Teams e do Google Classroom.

Para além das aulas remotas, foi imposto aos professores a lógica de produzir vários materiais inéditos e complementares de ensino, como vídeos de aulas, tira-dúvidas ou resolução de questões, slides etc. E sem ganhar um centavo a mais, os professores, mesmo em teletrabalho, tiveram que trabalhar muito mais para atender as demandas das escolas. Neste sentido, os discentes se viram forçados a se engajar tanto em momentos síncronos (aula remota etc.) quanto assíncronos (confeção de materiais didáticos diversos etc.).

Pelo que percebemos a partir da prática dos três professores, a forma de avaliação que se consolidou foi o uso do Google Forms. Basicamente, o Google Forms permite o acesso dos alunos a formulários on-line servindo como avaliação. No entanto, sabemos que em muitas escolas ainda continua a ser usado o aplicativo Whatsapp como instrumento principal para disponibilização de atividades e avaliações, levando os professores a ter que lidar com inúmeros grupos e conversas privadas, inclusive com demandas fora do horário de trabalho.

Essas avaliações acabam sendo pesquisadas, já que não é bloqueada a internet dos estudantes para a navegação em outros sites. Ou então um pode fazer a prova pelo outro, bastando ter os acessos devidos. Enfim, cabe aos professores entenderem essa particularidade do contexto atual e reflitam sobre o tipo de questão que eles estão elaborando. Se é mais interessante decorar datas, fatos e nomes ou instigar a reflexão e o pensamento crítico do aluno por meio da pesquisa.

Outra característica interessante ressaltada pelos três professores foi sobre as diferenças nas possibilidades de uso de recursos didático-tecnológicos nos ensinos presencial e remoto. Como sabemos, cada escola possui a sua realidade específica: enquanto umas mal dispõem de lousa, giz, pincel ou carteira, outras dispõem de internet, tablet, laboratório de informática, projetores etc., impondo limites reais aos professores do ensino presencial.

Já no caso do ensino remoto, também com seus limites e contradições anteriormente abordados, o professor dispõe de uma variedade de recursos digitais, a exemplo do espelhamento da sua tela de computador para projetar vídeos, músicas, bem como a utilização de objetos de aprendizagem (OAs),<sup>14</sup> infográficos, lousas digitais etc. O que, reiteramos, não garante uma boa aula e baixa evasão. Somente queremos ressaltar que precisamos compreender bem as singularidades e particularidades se desejamos fomentar uma articulação minimamente positiva entre presencialidade e virtualidade, para além das contradições e determinações negativas que ambas possuem.

A Educação a Distância (EaD), o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido são realidades que precisam ser compreendidas em suas concretes, para fazermos a crítica bem fundamentada e podermos melhor utilizá-las para fins que

14 O Objeto de aprendizagem é uma unidade de instrução/ ensino reutilizável. Em outras palavras, um objeto de aprendizagem pode ser definido como qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

não sejam o da lógica do capital, da exploração e adoecimento de trabalhadores, da extração de mais-valor etc. Para isso precisamos estudar sistematicamente e metodicamente as singularidades, as particularidades e as universalidades da Educação a Distância (EaD), indo além das aparências e do senso comum. Não adianta somente extrair as suas determinações negativas ou se aferrar a uma concepção apriorística de educação fora do tempo, do espaço e das relações sociais concretas, utilizando teorias filosóficas abstratas e muitas vezes antiquadas. Reforçamos mais uma vez: para situações concretas, análises concretas.

O método materialista deve ser encarado como um guia para o estudo e um fio condutor da análise e não como um conjunto de abstrações pré-fabricadas ou um modelo acabado no qual a realidade será esquetejada para que seja encaixada no molde da teoria (MARX; ENGELS, 2012). Na verdade, é a teoria que deve se submeter à validade do real. Para isso é imprescindível a pesquisa concreta e a apreensão das particularidades do objeto a que se quer conhecer. Precisamos ir à raiz das coisas, capturar o movimento real e contraditório do ser. Pois, afinal de contas, a raiz do homem é o próprio homem (MARX, 2013).

## Considerações Finais

O conhecimento histórico tem uma dimensão acadêmica e uma escolar, cada uma com as suas particularidades. O conhecimento histórico acadêmico se refere “aos processos de construção de conhecimento definidos pelos padrões da ciência moderna que têm a universidade com instituição de referência para a sua afirmação” (KNAUSS, 2019, p. 47), constituindo-se como lugar social de produção e enunciação do saber.

O conhecimento histórico escolar tem natureza própria e status específico no qual a escola é local e o professor é o sujeito da produção desse conhecimento. É necessário analisar concretamente, em imbricada relação, escola,

sala de aula, professor e estudantes, todos eles, situados no tempo e no espaço. Também é importante frisar que conhecimento histórico escolar estabelece aproximações, distanciamentos, diálogos, contradições, confluências e tensões com o conhecimento histórico acadêmico, com a historiografia, com a teoria da História etc., em permanente fricção com o campo da educação. É através dessas mediações e da transposição didática que se realiza o processo de aprendizagem no Ensino de História.

Então, com o que foi desenvolvido neste artigo podemos concluir, de maneira inicial e abrindo sendas para futuras pesquisas, que o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) foi complicadíssimo e repleto de contradições no contexto em que analisamos, dispo de planos de aula, avaliações e entrevistas.

Em grande parte do processo de transição entre as modalidades de ensino foi realizado com improviso e jogando a maioria do ônus aos professores, seguindo à risca o ditado que afirma que “o show precisa continuar”, e, complementamos, seja lá de que forma. A depender da instituição de ensino e do contexto regional, a estrutura e o suporte aos docentes foram satisfatórios, e em outros casos foram insatisfatórios. No entanto, o fato é que os professores tiveram que adaptar suas aulas presenciais ao modelo remoto “da noite para o dia”, tendo que aprender a gravar e editar videoaulas, utilizar ambientes virtuais de aprendizagem, aumentar a velocidade da sua internet, produzir incessantemente material complementar etc.

No entanto, a maior utilização das tecnologias na educação também permitiu novas possibilidades de práticas pedagógicas, dificultadas ou impossibilitadas pelo ensino estritamente presencial. E é exatamente isso que defendemos em nosso estudo de caso sobre o ensino remoto de História, que precisamos entender o movimento contraditório do ser em suas determinações positivas e negativas. O que isso quer dizer? Significa que o Ensino Remoto, a Educação a Distância e o Ensino

Presencial, apesar dos problemas e limitações, precisam ser entendidos como modalidades de ensino com fronteiras cada vez mais flexíveis e intercambiáveis, que podem se enriquecer mutuamente para gerar novas formas de ensinar e de aprender.

Sofremos muito e passamos por muita coisa, mas também aprendemos com a nossa prática cotidiana. Sendo assim, podemos afirmar, com certa tranquilidade, que o Ensino Presencial não retornará totalmente da mesma maneira que o conhecemos antes da pandemia de Covid-19, pois nós e o mundo já somos outros. Ainda há muito o que aprender.

## REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-lei nº 547, 18 de abril de 1969**. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 790**. Brasília, DF, 1976.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 24 jan. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 33.846. Prorroga o isolamento social no estado do Ceará, renova a política de

regionalização das medidas de isolamento social, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: série 3, Fortaleza, ano XII, n. 276, p. 1-36, 12 dez. 2020. Fortaleza, 2020a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20201212/do20201212p01.pdf#page=19>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. **Protocolos de reabertura**: Protocolo Setorial 18 – atividades educacionais. Fortaleza, 2020b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Protocolo-Setorial-18-Atividades-Educacionais-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

COSTA, Frederico. O marxismo enquanto referencial teórico para conhecimento do ser social. In: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (org.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1993.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista do NIEP**, Niterói, RJ, v. 5, n. 8, p. jul. 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GALEANO, Eduardo. **Ser como ellos y otros artículos**. Madrid: Titivillus, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 47-49.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUKÁCS, György. **Essenciais são os livros não escritos: últimas entrevistas (1966-1971)**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NOBRE, Thiago da Silva. **Ensino de História em tempos de pandemia** – COVID-19. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Arcos, MG, 2021.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte** (org.). v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa. As pesquisas recentes sobre o ensino remoto. *In*: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, 2020. p. 13-28. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante; SILVA JÚNIOR, Luiz Cláudio Ferreira da; CARDOSO, Otávio Augusto de Oliveira. Ações e estratégias educacionais em tempo de pandemia. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 93-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8987/4131>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

*Recebido em: 01/04/2021*  
*Aprovado em: 18/01/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.