



## Artigo

### **Conjunturas históricas, projeções futuras: o ensino remoto emergencial de história e o uso do *WhatsApp***

#### **Historical conjunctures, future projections: the emergencial remote history teaching and the use of Whatsapp**

#### **Coyunturas históricas, proyecciones futuras: la enseñanza remota de emergencia de la historia y el uso de WhatsApp**

**\*Alessandra Soares Santos<sup>1</sup>, \*\*Raphael Freitas Santos<sup>2</sup>**

\*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte–MG, Brasil

\*\*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte–MG, Brasil

#### **Resumo**

O artigo busca relatar as condições de organização do ensino no Brasil durante os primeiros meses de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 bem como refletir sobre as possibilidades e os limites do ensino de história neste contexto. A partir da experiência e da reflexão crítica sobre o desenvolvimento de um projeto de ensino de história por professores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) junto aos seus estudantes do ensino médio, pretendemos discutir o uso de uma das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – o *WhatsApp* – no ensino de história. A proposta realizada consistiu em fazer leituras e discussões de textos e de vídeos com conteúdo científico de maneira totalmente assíncrona e virtual por meio deste aplicativo de mensagens instantâneas instalado em dispositivos de telefonia móvel. O projeto pretendeu suscitar reflexões e debates sobre a história do século XX e sobre como as ciências humanas podem contribuir para a compreensão de conjunturas-chave, como a atual pandemia, no século XXI. Acreditamos que essa experiência e as discussões por ela suscitadas podem contribuir não apenas para a proposição de ações pedagógicas qualificadas, mas também para uma reflexão crítica acerca do uso de TDICs em tempos de “normalidade” educativa e sanitária.

#### **Abstract**

The objective of this article is report the education conditions during couple of first moths on social isolation due to Covid-19 pandemic. Besides we've been thinking about some possibilities and some to teach history in this context. A teaching project developed at Federal Center of Education in Minas Gerais (CEFET-MG) in 2020 was the basis for our

---

<sup>1</sup> Professora do Núcleo de História do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8396-9452>. E-mail: [alessandrast@ufmg.br](mailto:alessandrast@ufmg.br).

<sup>2</sup> Professor do Departamento de História do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1470-7755>. E-mail: [raphael@cefetmg.br](mailto:raphael@cefetmg.br).

discussion about the uses of Information and Communication (ICT's) at History high school classes. This teaching project consisted in reading and discussion of articles and videos through a very popular social media app (Whatsapp) installed in mobile device of cellular telephony. The remote and asynchronous activities evoked several thoughts and debates about the 20th century history and about how Human Sciences could help to comprehend key conjunctures, as Covid-19 pandemic experience and these discuss would aid, not only for new qualified pedagogical actions during the emergency remote teaching, but also for a critical use of the ICT's in times of "regular" sanitary and education times.

### Resumen

El artículo busca informar las condiciones de organización de la enseñanza en Brasil durante los primeros meses de aislamiento social impuesto por la pandemia de Covid-19, así como reflexionar sobre las posibilidades y límites de la enseñanza de la historia en este contexto. A partir de la experiencia y la reflexión crítica sobre el desarrollo de un proyecto de enseñanza de la historia por parte de profesores del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) junto con sus estudiantes de secundaria, pretendemos discutir el uso de algunas Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDICs) - o WhatsApp – en la enseñanza de la historia. La propuesta planteada consistió en la lectura y discusión de textos y videos con contenido científico de forma totalmente asincrónica y virtual a través de esta aplicación de mensajería instantánea instalada en los teléfonos móviles. El proyecto pretende provocar reflexiones y debates sobre la historia del siglo XX y sobre cómo las ciencias humanas pueden contribuir a la comprensión de situaciones clave, como la actual pandemia, en el siglo XXI. Creemos que esta experiencia y las discusiones generadas por ella pueden contribuir no sólo a la propuesta de actividades pedagógicas calificadas, sino también a una reflexión crítica sobre el uso de las TDICs en tiempos de "normalidad" educativa y sanitaria.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Ensino Remoto Emergencial, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

**Keyword:** History Teaching, Emergency Remote Teaching, Digital Information and Communication Technologies.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia, Enseñanza Remota de Emergencia, Tecnologías Digitales de la información y Comunicación.

## 1. Introdução

Como testemunhas e atores de nosso próprio tempo, mas também como professores e historiadores que refletem sobre ele, nos movimentamos sobre a provisoriedade e a ausência de terminalidade dos acontecimentos nos quais estamos inseridos. Esta condição, durante o século XIX e parte do XX, foi colocada como impedimento para a realização do trabalho do historiador sobre o seu presente. Nos momentos de institucionalização e disciplinarização da história, prevaleceu uma concepção de objetividade, necessária a todo trabalho cientificamente conduzido, bem como o distanciamento em relação ao tempo presente como objeto de pesquisa (Delacroix; Dosse; Garcia, 2012; Ferreira, 2018).

A interdição dos historiadores ao seu próprio tempo só foi flexibilizada nas últimas décadas do século XX quando se aprofundaram as discussões acerca das relações entre passado e presente na historiografia, o que renovou o campo disciplinar por meio de novas perspectivas sobre a memória e a história,

sobre as construções de identidades e sobre os usos políticos do passado. A partir daí, o recorte da contemporaneidade como marco temporal da pesquisa passou a ser terreno disputado no campo historiográfico, pois as denominações de história do tempo presente, história imediata, história contemporânea, história recente e história atual, embora não tenham exatamente o mesmo significado, como ressaltaram Delgado e Ferreira (2013, p. 24), se caracterizam por fazer “do passado próximo o objeto de estudo do historiador e são expressivas da opção por uma temporalidade repleta de dificuldades para demarcar datas e estabelecer limites cronológicos precisos e definidos”.

Se o presente foi interdito ao historiador, também o foi ao professor. Nas salas de aula da educação básica, os currículos de história praticados tenderam a prejudicar o estudo de temas contemporâneos, seja por uma abordagem histórica linear que dificulta alcançar a história de períodos mais recentes, ou por um fenômeno político que busca impor aos docentes limites à sua liberdade de cátedra, acusando de “doutrinação”, por exemplo, a abordagem de assuntos que supostamente colocariam em xeque a isenção e a objetividade dos professores. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva teórica há muito tempo ultrapassada que, segundo Cerri (2018, p. 287), supõe a possibilidade de “um ensino asséptico, desprovido de discussão de valores e posicionamentos”. De uma forma ou outra, ambas as situações deixam escapar dos estudos escolares, os períodos de maior interesse dos estudantes que se concentram na história mais recente, conforme indicam as pesquisas sobre o tema (Cerri, 2018).

Embora as reflexões que apresentamos aqui não tenham a pretensão de se identificarem como resultado de uma pesquisa dedicada à história do tempo presente e suas variações, o preâmbulo se justifica, pois cada vez mais nos identificamos, como professores da educação básica, com uma história que se abre, como ressaltou Silva (2007), para a necessidade teórica, pedagógica e política de se pensar sobre o presente. Acreditamos que está justamente nos limites de uma história do presente – com seu volume de informações e de possibilidades em aberto, bem como sua necessária ligação com as experiências pretéritas – a contribuição tanto para desmontarmos, em sala de aula, a ideia dos passados como inevitabilidade, quanto para buscarmos um conhecimento sobre eles que seja autorreflexivo, ou seja, “que pretende refletir sobre seu processo e a sociedade em que ocorre, sem assumir um mero papel legitimador daquele mundo e de si mesmo” (Silva, 2007, p. 94).

Nesse sentido, este artigo se abre ao presente tanto na reflexão que propõe sobre as condições de organização do ensino no Brasil durante os primeiros meses de isolamento social, imposto pela pandemia de Covid-19, quanto na proposta de ensino remoto emergencial de história realizada junto aos estudantes do ensino médio de uma escola pública da rede federal de ensino médio, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A partir do uso de uma das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) – o *WhatsApp* –, a proposta realizada consistiu em fazer leituras e discussões de textos e de vídeos com conteúdo científico de maneira totalmente assíncrona e virtual por meio deste aplicativo de mensagens instantâneas instalado em dispositivos de telefonia móvel. O projeto pretendeu suscitar reflexões e debates sobre como a história do século XX pode contribuir para a compreensão de conjunturas-chave, como a atual pandemia, no século XXI.

## 2. A educação no Brasil durante os primeiros meses de pandemia e os impasses e possibilidades para o ensino de História

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, à situação de pandemia. Naquele momento, havia 118 mil casos da doença em 114 países e o número de mortos chegava a 4.291 pessoas. A OMS recomendava três ações básicas para conter a propagação do vírus: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. O Brasil contava com 69 casos, centenas de suspeitos e nenhuma morte confirmada. Mas a rápida disseminação geográfica do vírus já alertava para o que poderia vir a ocorrer no país, caso não fossem tomadas medidas urgentes e eficazes para controlar os casos de Covid-19. Eventos com um grande número de pessoas já começavam a ser suspensos em vários estados, embora não houvesse uma diretriz nacional que estabelecesse um protocolo de ações.

Na ausência de uma política nacional para o controle do vírus, cada estado adotou medidas isoladas para conter sua disseminação. Para evitar aglomerações que favorecessem a propagação da doença, as redes estaduais e municipais de ensino do país começaram a suspender as atividades escolares. A rede privada foi orientada a seguir as mesmas diretrizes de estados e municípios. Somente em 18 de março, uma semana após a divulgação da classificação epidêmica de Covid-19, o Diário Oficial da União trouxe publicada a portaria nº 343/2020, do Ministério da Educação (MEC), dispondo “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino<sup>3</sup>. A referida portaria tornava facultativa a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação nas universidades federais ao mesmo tempo em que atribuía a cada instituição a responsabilidade pela disponibilização de ferramentas que permitissem aos estudantes acompanharem os conteúdos ofertados e as avaliações realizadas remotamente, sem manifestar maiores preocupações com a universalização do acesso.

Nenhuma resolução nacional a respeito dos demais níveis de ensino no país foi divulgada naquele ou nos dias seguintes, levando insegurança para docentes, estudantes e suas famílias. A rede particular de ensino, mesmo sem regulamentação, temendo perder sua receita pelo cancelamento das matrículas, deu início às aulas remotas. Sem planejamento ou formação adequada de docentes e discentes, a prática ocasionou perturbações familiares, trabalhistas e educacionais que ainda precisam ser devidamente investigadas e dimensionadas.

Finalmente, em 31 de março, o MEC divulgou em seu *website* uma publicação do Conselho Nacional de Educação (CNE) no formato perguntas e

---

<sup>3</sup> Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União. 18 de março de 2020, edição 53, seção 1, p. 39. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 27 jul. 2020. Ajustes e acréscimos a esta portaria foram realizados por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020.

respostas esclarecendo o que chamou de “principais dúvidas” sobre o ensino no país durante a pandemia de Covid-19. Na oportunidade, o CNE garantiu que as escolas da rede pública e privada estavam resguardadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para desenvolver as aulas e atividades à distância a partir do ensino fundamental, que as atividades à distância poderiam ser aproveitadas na carga horária do ano letivo e que as instituições que decidissem pela não adoção da modalidade à distância deveriam organizar seus calendários para a reposição dos dias e horas parados. O tira-dúvidas não esclareceu, entretanto, como as reposições poderiam ser efetivadas caso a suspensão das aulas se estendesse até o segundo semestre do corrente ano<sup>4</sup>. O CNE só elaborou um parecer sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual no final do mês de abril<sup>5</sup>.

Em 1º de abril, o Presidente da República Jair Bolsonaro fez publicar a Medida Provisória nº 934 dispensando os estabelecimentos de ensino da educação básica da obrigatoriedade da observância do mínimo de dias letivos de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>6</sup> Somente em 3 de abril, mais de vinte dias após a declaração de epidemia no novo coronavírus, o MEC publicou a Portaria nº 376 dispendo sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrantes do sistema federal de ensino. O documento finalmente autorizava essas instituições a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais.

Paralelamente às parcas ações do governo para a área da educação durante os primeiros meses de pandemia, as condições gerais de atuação do Ministério da Educação foram bastante controversas, tendo se agravado ao longo do primeiro semestre do ano de 2020, culminando com a saída do ministro Abraham Weintraub no mês de junho.<sup>7</sup> Profundamente afinado com as diretrizes ideológicas do governo Bolsonaro, o ministro começou o ano com a imagem desgastada em função do vazamento e dos erros na correção das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019.

Ainda em janeiro, foi noticiado que o ministro não deu finalidade à verba de mais de R\$ 1,6 bilhão recebida pelo MEC em decorrência dos valores recuperados pela justiça nos processos contra a corrupção. Com a pandemia, o dinheiro acabou sendo destinado para o Ministério da Saúde. Junte-se a isso o

---

<sup>4</sup> Ver “Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante a pandemia de coronavírus”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 27 jul. 2020.

<sup>5</sup> Parecer CNE/CP nº 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jul. 2020.

<sup>6</sup> Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Diário Oficial da União, 1º de abril de 2020, edição 63-A, seção 1 – Extra, p. 1. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 27 jul. 2020.

<sup>7</sup> Entre várias declarações polêmicas, a gota d’água para a queda do ministro Abraham Weintraub, que ficou conhecido na imprensa como o maior “gerador de crises” do governo, foram as ofensas proferidas contra os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) durante uma reunião ministerial cujo vídeo se tornou público e as insinuações de que a China teria causado propositadamente a crise gerada pelo novo coronavírus para se beneficiar economicamente.

lançamento do plano de implementação da nova política de alfabetização envolvendo mais de R\$ 27 milhões em investimentos e que não contou com a participação de gestores públicos e nem de especialistas da área; os gastos gerados pelo lançamento de um aplicativo para substituir as carteiras estudantis emitidas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), cuja medida provisória não foi votada e perdeu validade; o desrespeito à lista tríplice das consultas para reitores e as intervenções realizadas nas instituições de ensino federais; os entraves colocados pelo MEC para a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a disputa judicial para adiar o ENEM durante a pandemia e a revogação da portaria sobre políticas de inclusão nos programas de pós-graduação<sup>8</sup>.

Esse breve histórico das normalizações federais a respeito da situação educacional no país e das condições gerais de atuação do MEC no contexto da pandemia da Covid-19 pode dar a dimensão do caráter desorganizado e fragmentado das ações levadas a cabo pelo governo, bem como da atuação retardatária do Conselho Nacional de Educação. A atuação do MEC durante a pandemia chegou a ser fortemente criticada em um relatório da Comissão Externa da Câmara dos Deputados que foi destinada a acompanhar as ações do ministério.

O documento, segundo vários veículos de informação (sua íntegra ainda não foi disponibilizada), destaca a falta de liderança da pasta na orientação dos gestores nos estados e nos municípios e a ausência de diálogo em decisões tomadas pelo ministério no período, além de apontar sugestões de encaminhamentos que deveriam ser executados pelo MEC<sup>9</sup>. Se ainda estamos vivendo as consequências desastrosas da ausência de uma política nacional de saúde pública para o controle do novo coronavírus – o Brasil apresenta cerca de 2.400.000 casos confirmados e uma média móvel de 1.100 mortes a cada 24h no momento em que escrevemos este artigo – o impacto negativo sobre a organização escolar em todo o país não poderia ser diferente.

Enquanto as instituições particulares de ensino impõem aulas remotas emergenciais sem propósito pedagógico claro, nem planejamento adequado – desenhando uma realidade que só pode ser normalizada numa sociedade que já encara a educação como mercadoria –, as redes públicas transitam entre a ausência de qualquer atividade remota e a adoção de aulas e atividades que não garantem o acesso de todos os estudantes matriculados, tampouco a qualidade do pouco que está sendo ofertado. Em nenhuma das duas realidades, guardadas as especificidades isoladas, se pode garantir que os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem inicialmente previstos para cada um dos níveis de escolarização e em cada componente curricular estejam sendo alcançados.

---

<sup>8</sup> As condições de atuação do MEC durante o período foram reportadas por inúmeras reportagens jornalísticas, dentre as quais destacamos: Gestão de Weintraub foi marcada por críticas e polêmicas. *Correio Brasiliense*, 29 de junho de 2020; Weintraub deixa o governo: seis polêmicas que marcaram a gestão no Ministério da Educação. *BBC Brasil*, 18 de junho de 2020; Abraham Wintraub deixa o Ministério da Educação: gestão foi marcada por polêmicas e críticas; veja lista. *G1*, 18 de junho de 2020; O que Weintraub fez até agora no ministério da educação e o que pode ocorrer se ele cair. *Gazeta do Povo*, 17 de junho de 2020.

<sup>9</sup> Ver Nova radiografia da Câmara aponta 'omissão' do MEC durante pandemia do coronavírus. *Estadão*, 17 de junho de 2020; Comissão da Câmara faz relatório com críticas à atuação do Ministério da Educação durante a pandemia. *G1*, 17 de junho de 2020.

Nesse sentido, diante dessa ausência de uma gestão eficiente para o problema da educação no Brasil em tempos de pandemia e de dúvidas em relação ao ensino de história em particular, em junho de 2020, a Associação Nacional de História (ANPUH) divulgou um manifesto sobre a adoção de atividades de ensino remoto, inserindo a Associação de História no conjunto de associações profissionais e sindicatos de professores que compartilham preocupações quanto à nova realidade educacional que está se construindo. O documento pretendeu expressar publicamente as ponderações das diretorias nacional e estaduais da associação quanto à substituição das aulas presenciais nas universidades e nas escolas de educação básica e profissional de todo país pelas “aulas em meios digitais” autorizadas em caráter facultativo em função da necessidade do isolamento social.

O manifesto das diretorias da ANPUH ressaltou a necessidade de cumprimento de condições objetivas elementares – como a garantia de acesso à internet e às tecnologias digitais, a qualificação do pessoal discente e docente no manejo dessas tecnologias, bem como a participação dos docentes nos debates sobre as políticas públicas pertinentes – para a adoção de atividades de ensino remotas. Além disso, as diretorias da ANPUH denunciaram a insensibilidade do Estado quanto às iniquidades sociais, culturais e econômicas da sociedade brasileira e que, conseqüentemente, afetam o cotidiano dos estudantes e de suas famílias.

Embora reconheça os esforços já empreendidos por gestores e educadores para garantir o funcionamento do sistema de ensino no cenário extraordinário que vivenciamos, bem como as expectativas de estudantes e seus familiares em relação à continuidade das atividades escolares e acadêmicas, o manifesto chama atenção para o risco da naturalização das medidas excepcionais. Diante de uma série de limites de acessibilidade e de variadas situações de ansiedade e angústia que comprometem os processos de ensino e de aprendizagem, além das implicações para o trabalho docente e das dificuldades históricas da educação pública brasileira, o documento das diretorias da ANPUH chama atenção para as fragilidades existentes e outras que podem vir a piorar o quadro da educação formal no país.

No que concerne ao ensino de História, as diretorias da ANPUH manifestaram justa preocupação com os problemas específicos que atingem nosso campo, cuja construção do conhecimento é fundamentalmente marcado pelo diálogo e o debate que devem ser presenciais e coletivos. O documento questiona ainda como abordar a educação do olhar e da sensibilidade, ou seja, como captar a dúvida no olhar e nos gestos corporais do discente por via remota:

O que substitui a audição de uma música em grupo ou a visita a um bem patrimonial com a percepção de luzes, cores, aromas, sons? Um estudo do meio sobre o patrimônio colonial pode ser efetivamente fruído caso não se ingresse numa igreja de Ouro Preto ou de Olinda? A energia de uma roda de capoeira pode ser dimensionada remotamente? (ANPUH, 2020).

Cabe ressaltar, entretanto, que os questionamentos feitos sobre a impossibilidade de captar as subjetividades inerentes ao ensino de história pela via remota também são apropriados para a situação de normalidade do ensino presencial. Os professores e professoras que vivem a realidade da educação pública brasileira, bem como da maioria das instituições particulares de ensino,

sabem que são questões sem dúvida significativas, mas que ultrapassam os entraves gerados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Finalmente, o manifesto das diretorias da ANPUH se posiciona contrariamente à manutenção dos calendários letivos sem que estejam garantidas as premissas para uma “educação pública como direito para todas e todos, sendo esta gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, contextualizada, realizada por meio do trabalho digno e que permita a emancipação humana”, afirmando também “sua posição contrária à implementação generalizada, irrefletida e oportunista do ensino remoto” (ANPUH, 2020).

Após a divulgação deste manifesto, não tardou para que o Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da própria ANPUH se posicionasse diante das ponderações das diretorias da associação sobre o ERE. Em seu informe, as coordenadoras do Grupo de Trabalho (GT) chamam atenção para os estudos do campo da educação e do ensino de história que há muitas décadas já ressaltam as características excludentes da sociedade brasileira que afetam a educação e o ensino-aprendizagem de história, seja em sua forma presencial ou remota. Por isso, elas reivindicaram o redimensionamento do foco da crítica que as diretorias da ANPUH produziram ao afirmar que:

problemas como os citados no manifesto e aqui, que extrapolam o ensino remoto, devem estar na pauta permanente da associação. Além disso, assume, neste momento, somente a crítica ao ensino remoto na pandemia. Ocorre que ele, com seus acertos e mazelas, está acontecendo, pois é a alternativa que as redes de ensino encontraram para responder a uma demanda social difusa pelo funcionamento da educação escolar (Informe, 2020).

Além disso, a coordenação do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH se coloca na posição de buscar conhecer melhor o ERE com o intuito de “ajudar os professores do ensino básico para que consigam responder com o menor desgaste e dentro do que lhes cabe à necessidade histórica do momento de pandemia”. Esta disposição encara a realidade de que o ERE já está acontecendo em todo o Brasil e que é necessário que a comunidade de historiadores, professores em sua grande maioria, se ajudem mutuamente a encontrar soluções e enfrentar o problema. Faz-se urgente, como bem lembra a coordenação do GT, “discutir alternativas ao ensino presencial enquanto estivermos em isolamento social, para que o ofício de ensinar e aprender história seja realizado no ensino básico e no ensino superior de forma solidária entre nós” (Informe, 2020).

É com esta mesma disposição de contribuir para o debate sobre o ERE e o trabalho de professores de história que estão na linha de frente do enfrentamento desta nova realidade escolar que apresentamos neste artigo uma experiência de atividade remota realizada com estudantes do ensino médio da rede federal de ensino. Partimos do pressuposto de que o momento atual pode ser compreendido como uma conjuntura-chave do século XXI e a construção desse conhecimento sobre o presente pode ser realizada junto aos estudantes.

O desenvolvimento do projeto de ensino “Conjunturas históricas, projeções futuras”, aberto aos estudantes de todos os campi do CEFET-MG, partiu da proposta de ofertar leituras e discussões de textos e de vídeos



científicos de maneira totalmente assíncrona e virtual por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, instalado em dispositivos de telefonia móvel. O projeto pretendeu suscitar reflexões sobre a história do século XX e sobre como as Ciências Humanas podem contribuir para a compreensão de conjunturas-chave, como a atual.

Antes de apresentar os fundamentos que nortearam o projeto de ensino e as propostas para a execução do mesmo por um grupo de professores de História do CEFET-MG junto aos estudantes do ensino médio da instituição, vale ressaltar que ele foi realizado sem nenhuma expectativa de fazer parte do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Afinal, o CEFET-MG ainda não havia aderido ao Ensino Remoto Emergencial quando a Direção de Graduação publicou o Edital n. 132/2020 para proposição de Projetos de Ensino, em 12 de maio de 2020. Entretanto, os docentes da instituição tiveram autonomia para decidir pela proposição de atividades remotas conforme suas possibilidades diante da demanda e da expectativa crescente dos estudantes pelo retorno às aulas.

### **3. O uso de TDIC com intencionalidade pedagógica: entre a inovação e a reprodução de desigualdades**

O professor David Buckingham (2010), fundador do Centro para o Estudo das Crianças, Juventude e Mídia da Universidade de Londres, se lembra da chegada dos microcomputadores às escolas britânicas no final da década de 1970, quando era professor em uma escola secundária. Segundo ele, naquela época, o “guru americano” da tecnologia, Seymour Papert, chegou a dizer que “os computadores aos poucos devolverão ao indivíduo o poder de determinar os padrões de educação. A educação tornar-se-á mais um ato privado” (Papert, 1980, p. 37 *apud* Buckingham, 2010, p. 38).

Essa previsão da emergência de uma sociedade desescolarizada, corroborada por vários teóricos entusiastas do poder transformador da tecnologia, não se confirmou. Ainda assim, como observa Buckingham, a tecnologia eletrônica tornou-se uma dimensão cada vez mais significativa da vida dos mais novos e a primeira relação que eles estabelecem com ela já não ocorre no ambiente escolar, pois ela se tornou parte da cultura popular (“cultura tecnopopular”). Internet, telefonia móvel, jogos para *tablet* e computador, televisão interativa fazem parte do tempo de lazer das crianças desde os primeiros anos de vida. Da mesma maneira, os aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, já estão inseridos no universo dos jovens que nasceram na era digital.

Criado em 2009, o *WhatsApp* surgiu em um contexto de expansão da telefonia móvel e das tecnologias digitais de informação e comunicação. Devido à sua versatilidade (troca de mensagens ilimitada, possibilidade de criação de grupos, sincronização com a lista de contatos do usuário, realização de ligações via internet, transferência de arquivos de texto, áudio e vídeo, armazenamento de mensagens *off-line*, *backup* de conversas e arquivos), rapidamente tem se convertido numa ferramenta com potencialidade pedagógica.

O uso desse aplicativo com intencionalidade didática não é exatamente uma novidade no ambiente escolar e acadêmico. Experiências isoladas e estudos incipientes já mostram a tendência para a construção de competências e habilidades educativas por meio do potencial interativo e colaborativo deste

recurso digital em situações que mesclam o ensino presencial e o remoto (Ahad; Ariff Lim, 2014; Bouhnik; Dshen, 2014; Honorato; Reis, 2014; Araújo; Bottentuit Junior, 2015; Rodrigues, 2015; Lopes, 2016).

As discussões conceituais mais difundidas entre os professores a este respeito, entretanto, parecem centradas na ideia de *blended learning* ou *b-learning*. Esta forma de “ensino híbrido” chegou dos Estados Unidos ao Brasil por meio da Fundação Lemann<sup>10</sup> e do Instituto Península<sup>11</sup>, em 2014, com a formação do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido. Este grupo foi constituído a partir de uma seleção de 35 professores para participarem de um *workshop* conduzido por Michael B. Horn,<sup>12</sup> conselheiro consultivo do Clayton Christensen Institute, no qual foram apresentados os métodos e modelos didáticos do *b-learning*.

O Clayton Christensen Institute desenvolve ações na área de educação, saúde e empreendedorismo guiado pelas ideias de seu fundador, Clayton Christensen (1952-2020), que cunhou o termo “inovação disruptiva” para nomear o processo de criação de um novo mercado a partir da desestabilização dos concorrentes que antes o dominavam. Para tanto, os novos empreendedores investem em margens de lucro menores e em produtos e serviços mais simples até conquistarem todo o mercado. São exemplos de inovações disruptivas os serviços de aplicativo como o Airbnb ou a Uber, que têm causado instabilidade nos negócios hoteleiros e de táxi, bem como os serviços de filmes por *streaming* que praticamente dizimaram o mercado das vídeo-locadoras. Embora as inovações disruptivas provoquem demissões em massa e falência de empresas consolidadas, seus defensores argumentam que por meio delas novos consumidores têm acesso a produtos e serviços que antes eram restritos.

Na educação, as inovações disruptivas chegam por meio das ferramentas tecnológicas que colocam o professor como “mentor” de um aprendizado que é realizado pelos estudantes conforme seu próprio ritmo e necessidade. Sem protagonismo na “aprendizagem” do estudante, o docente é uma peça facilmente substituível em qualquer etapa da formação. O surgimento de plataformas de cadastramento de professores para a contratação “uberizada”, como o Prof-e, demonstra essa nova realidade que se tornou possível a partir da Reforma Trabalhista instituída pelo governo de Michel Temer,

---

<sup>10</sup> A Fundação Lemann é uma organização não-governamental criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann, sócio majoritário da AB Inbev (conglomerado de bebidas), Kraft Heinz (alimentos) e B2W Digital (serviços digitais e eletrônicos). O poder de articulação da Fundação Lemann com órgãos públicos pode ser observado na sua parceria com 24 redes públicas em todo o Brasil e pela participação ativa na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras ações (Pereira; Evangelista, 2019).

<sup>11</sup> O Instituto Península, fundado em 2010, pertence ao empresário brasileiro Abílio Diniz, que fez fortuna com o Grupo Pão de Açúcar e hoje é sócio majoritário das Casas Bahia, da BRF (Sadia e Perdigão) e do Grupo Carrefour. As parcerias do Instituto com órgãos públicos se dão por meio de cursos para a formação de professores e o desenvolvimento de programas esportivos aplicados em escolas públicas. Desde 2017 é parceiro do Ministério da Educação no Prêmio Professores do Brasil.

<sup>12</sup> Horn é bacharel em História pela Universidade de Yale e possui um MBA pela Harvard Business School. Em seu *website* pessoal ele se apresenta como “estrategista sênior da Guild Education, que faz parceria com os principais empregadores e organizações para ajudar a oferecer oportunidades e educação e qualificação para a força de trabalho dos Estados Unidos”, além de ser autor de vários livros e artigos sobre o uso da tecnologia na educação e atuar no conselho consultivo do Clayton Christensen Institute.

em 2017. Nesse tipo de aplicativo, o professor se inscreve e pode ser chamado para substituir aulas presenciais (se for na cidade onde ele reside) ou online em qualquer cidade. Sua “preparação” é realizada por meio de um curso de 80 horas de Formação para Docentes em Metodologias Ativas, Didática, Metodologia do EAD e como gravar e transmitir aulas com seu próprio equipamento<sup>13</sup>.

A ideia do *b-learning* como inovação disruptiva (Christensen; Horn; Staker, 2013), portanto, ao defender uma visão da educação como ação empreendedora, menospreza o aspecto do ensino na aprendizagem dos estudantes, enfraquecendo o papel do professor como agente do conhecimento e precarizando suas condições de trabalho. Dessa maneira, a estabilidade no emprego dos docentes é reduzida ou eliminada e a supervisão de seu trabalho passa a ser dos clientes (pais e alunos) que monitoram e avaliam seu desempenho (Catini, 2019).

Dentre os participantes deste *workshop* com Horn, 16 professores foram convidados para compor o Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido para planejar e executar ações para o uso integrado das tecnologias digitais em suas turmas de escolas públicas e particulares de quatro estados diferentes do Brasil. Durante seis meses, este grupo de professores testou os métodos propostos em suas escolas com o objetivo de verificar “até que ponto esses encaminhamentos metodológicos poderiam impactar nos resultados esperados em relação ao desempenho das turmas”. O resultado das estratégias de inovação foi publicado no livro *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*, organizado por Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani, em 2015.

A ausência de recursos tecnológicos pelos estudantes, relatada em quase todas as experiências realizadas nas escolas públicas, e a desigualdade de aproveitamento parece não ter sido um problema: aqueles que os possuíam realizavam as tarefas em casa, enquanto os menos privilegiados faziam durante a aula com os poucos recursos oferecidos pelas escolas. Em poucas oportunidades se viu a desigualdade econômica e social tão naturalizada na escola e banalizada nos planejamentos dos professores como nesse trabalho.

Conforme a definição desses autores, o *b-learning* não substitui a sala de aula tradicional, mas busca inserir o uso da tecnologia para diversificar as possibilidades de aprendizagem, considerando que nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira. Segundo eles, trata-se de “um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo de estudo, e por meio do ensino presencial, na escola” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 52). O uso de ferramentas que permitem a troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* ou o Telegram, poderia ser considerado uma das possibilidades desse tipo de ensino.

Mas, a questão que salta aos olhos quando fundações e institutos empresariais patrocinam estratégias visando a melhoria e a inovação da educação básica em países com baixo desenvolvimento educacional como o Brasil, é a naturalização, ou mesmo a falta de consideração, da precariedade

---

<sup>13</sup> Ver, por exemplo: “Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade”. *Jornal Extraclasse*, 7 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

das condições de trabalho dos educadores, da infraestrutura precária das escolas e da desigual realidade socioeconômica dos estudantes. A cobrança por resultados de “aprendizagem” não é acompanhada por uma reivindicação pela mudança do modelo empresarial que limita as possibilidades de “ensino” e que respalda uma visão restrita de educação como fator que deve impulsionar a economia. Ao contrário, estas fundações e institutos privados se transformam em promotores da venda de soluções em tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que rechaçam a necessidade do aumento de investimentos públicos em educação com a esparrela de que é possível fazer mais com menos.

No caso da concepção corrente de *b-learning*, palestras, consultorias, cursos e livros são vendidos como promessas da realização da “ideologia da aprendizagem” e “parcerias” são estabelecidas com várias redes de ensino público e privadas. Além disso, neste caso específico, essas fundações e institutos, por meio do *lobby* ou mesmo da atuação institucionalizada dentro dos poderes legislativo e executivo, não consideram a necessária reorganização dos encargos didáticos e dos tempos escolares de forma a resguardar o direito ao descanso dos professores e ao ócio dos estudantes, no uso desses recursos de aprendizagem.

Por isso, cabe ressaltar que a escolha do *WhatsApp* como plataforma para o desenvolvimento do projeto de ensino concebido pelos professores de história do CEFET-MG não se fundamenta na adesão acrítica às potencialidades pedagógicas das TDIC. Tampouco se construiu com a expectativa de que o chamado *b-learning* poderia ser facilmente estendido ao ensino público e privado brasileiro em tempos de “normalidade” educativa e sanitária sem as devidas condições garantidoras de uma educação inclusiva e promotoras do ensino e da aprendizagem com o respeito necessário às duas pontas desse processo. A emergência provocada pela pandemia do novo coronavírus colocou as TDICs como alternativa única ao ensino presencial e a resistência a elas, neste contexto em que não há previsão para o fim do isolamento sem riscos à saúde de todos, se configura como uma resistência à própria possibilidade de educação.

Contra o uso irrefletido que se tem feito das tecnologias, acompanhamos aqui as ponderações de Buckingham (2010), que é contrário à ideia de que as tecnologias digitais seriam inevitavelmente libertadoras ou empoderadoras para os jovens, ou que elas sejam capazes de promover estilos mais espontâneos e informais de aprendizagem. Sem utopismos ou um instrumentalismo radical do uso das tecnologias digitais, o autor argumenta que elas, por si mesmas, não oferecem uma forma “mais eficiente” para “elevar o nível” das escolas. Buckingham defende que “as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia”, visto que desse campo também surgem formas de desigualdade que devem ser enfrentadas com estratégias escolares relativamente tradicionais (Buckingham, 2010, p. 39).

Um dos desafios que o advento da mídia digital impõe à escola, enquanto instituição, é relativo ao enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia. Para Buckingham,

‘Acesso’, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação(...) Contudo, longe de restringir as desigualdades, há alguma evidência de

que as escolas podem na verdade ampliá-las. Os jovens que já tinham um alto grau de acesso fora da escola têm maior probabilidade de participar das atividades escolares relacionadas à tecnologia e aproveitar mais do que os outros. Há o perigo de ocorrer o que Attewell e Battle chamam de ‘efeito Vila Sésamo’, isto é, uma intervenção destinada a possibilitar que as crianças mais pobres ‘igualem-se’, em termos educacionais, a seus colegas abastados pode acabar ampliando as desigualdades existentes fundadas na classe social, na etnicidade e no gênero, uma vez que são os meninos, as crianças da classe média e os brancos (que têm maior acesso à tecnologia fora da escola) que têm maior probabilidade de se beneficiarem (Buckingham, 2010, p. 53-54).

Ao analisar as experiências de ensino híbrido financiadas pela Fundação Lemann e o Instituto Península, percebemos que elas acabaram por ampliar as desigualdades existentes justamente porque não consideraram as desigualdades pungentes entre os estudantes que foram alvo da experimentação. Por isso, a opção pelo *WhatsApp* como plataforma para o desenvolvimento do projeto de ensino que apresentaremos em seguida. Sua escolha se justificou principalmente pela possibilidade de promover uma democratização relativa do engajamento dos estudantes. Isso porque constatou-se a facilidade de acesso à telefonia móvel e, em seguida, o fato de que as operadoras não costumam cobrar da franquia de internet o consumo realizado dentro deste aplicativo. Dessa forma, mesmo aqueles estudantes que não possuem computadores e/ou acesso à internet banda larga, ou mesmo um pacote de dados compatível com as demandas de atividades *online*, poderiam participar das atividades propostas. Além disso, o tempo despendido tanto por professores, quanto por estudantes no planejamento e na realização das atividades *online* não ultrapassou a carga horária que seria própria do ensino presencial, o que dificilmente poderia ser garantido numa lógica de ensino híbrido nas condições “normais” de ensino na educação básica.

Por outro lado, reconhecemos e vivenciamos problemas inerentes ao uso dessa TDIC, especialmente no que tange às condições de trabalho dos professores. Afinal, se os estudantes podem acessar o conteúdo e apresentar suas contribuições ao debate em qualquer momento ao longo do dia, o mesmo é esperado dos professores, ou seja, que eles estejam disponíveis a todo momento para responder dúvidas e promover a interação entre os participantes. Nesse sentido, ressalta-se que essa ferramenta é notadamente invasiva e contra isso, na expectativa de minimizar este efeito, tivemos que estabelecer combinados e dinâmicas de uso para resguardar os horários de descanso dos professores, o que foi prontamente compreendido pelos estudantes.

#### **4. Refletindo sobre conjunturas históricas e projeções futuras no *WhatsApp*: relato de uma experiência**

Inicialmente, o projeto de ensino “Conjunturas históricas, projeções futuras” foi planejado visando atender estudantes do 3º ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) de quaisquer um de seus 11 *campi* espalhados por nove cidades do estado. Seu objetivo de tomar como objeto de estudo os acontecimentos da atualidade por

meio de uma reflexão que estabelecesse conexões entre o presente e o passado, embora pudesse ser proposto para outros anos escolares, se adequou de maneira mais coerente às necessidades do 3º ano. Além de ser o último ano em que o conteúdo programático da instituição prevê o estudo do mundo contemporâneo e de seus conflitos atuais, esta seria a última oportunidade para fazer semelhante abordagem junto aos estudantes que estão concluindo o ensino médio. Entretanto, com a divulgação da proposta, estudantes do 2º ano também se interessaram e foram prontamente acolhidos pela equipe do projeto.

Quando este projeto de ensino foi planejado, ainda não havia uma iniciativa da instituição para divulgar as iniciativas de atividades remotas propostas pelos professores, uma vez que elas não eram obrigatórias. Por isso, inicialmente, os próprios professores trataram de divulgar e realizar as inscrições dos estudantes no curso. Posteriormente, a Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica do CEFET-MG concentrou os esforços para divulgar e promover a inscrição das diversas propostas de atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos professores, além de garantir a oferta de certificação de participação, ainda que neste momento nenhuma delas estivessem contando para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O projeto foi desenvolvido com um grupo de vinte estudantes, além da participação de quatro professores.

O projeto teve a duração de quatro semanas e contabilizou 20 horas. Com a proposta de realizar discussões qualificadas de textos e vídeos com conteúdo científico de maneira totalmente assíncrona e virtual por meio do *WhatsApp*, o objetivo geral do projeto foi suscitar reflexões sobre a história do século XX e sobre como as Ciências Humanas podem contribuir para a compreensão de conjunturas-chave, como a provocada pela atual pandemia. Ao escolherem o tema, os professores consideraram a forte demanda social por orientação neste presente completamente novo, causador de apreensões, dúvidas e inseguranças em relação ao futuro.

Com o grupo de *WhatsApp* formado, antes de iniciar as atividades do projeto de ensino foi apresentada a dinâmica dos trabalhos, tendo sido acordados os termos de uso da plataforma e as regras do debate por meio de uma postagem do professor coordenador do projeto. A cada semana foram enviados materiais de referência para que o grupo formado no aplicativo pudesse debater. Os professores envolvidos no projeto também propuseram, a cada etapa, questões para nortear o debate, mas aos estudantes também foi dada autonomia para fazer seus próprios questionamentos para ampliar a discussão. Com o objetivo de tornar o debate mais dinâmico, foi solicitado que os estudantes enviassem apenas mensagens por escrito, evitando áudios que costumam ser longos e com ideias pouco sistematizadas.

Entretanto, como resultado final do projeto, foi sugerido que os participantes produzissem áudios ou vídeos que pudessem ser disponibilizados, com as devidas autorizações de seus autores, nas mídias digitais e analógicas do Programa de Extensão “Pensar Jovem, Fazer Sentido” que o CEFET-MG mantém parceria com o projeto “Pensar a educação pensar o Brasil 1822-2022”, coordenado pelo professor Luciano Mendes, da Faculdade de Educação /UFMG.

Embora as regras do debate fossem basicamente as mesmas de uma atividade presencial que os estudantes já estavam acostumados, por se tratar de um meio cujo uso corrente nem sempre conta com uma etiqueta adequada,

foi importante lembrar a necessidade do diálogo respeitoso entre todos os participantes, da utilização de uma linguagem adequada ao bom convívio social, sem insultos, xingamentos ou desprezo aos comentários feitos pelos colegas e/ou professores.

O primeiro material enviado foi o vídeo *O século 21 só começa depois da pandemia*<sup>14</sup> em que a antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz levanta uma interessante hipótese: da mesma forma que o século XX, com as características históricas que o definiram, teve início em 1914, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, o século XXI começaria em 2020 com a pandemia da Covid-19? Com o vídeo de Schwarcz, foram elencadas algumas questões para iniciar os debates, como o posicionamento dos estudantes sobre o argumento da historiadora, a identificação das formas como a nossa sociedade foi organizada e das situações práticas e estruturais, negativas e positivas, que estão sendo mais evidenciadas neste momento.

Embora o debate tenha transcorrido de maneira dinâmica e satisfatória, com diálogo efetivo entre os participantes, os professores perceberam em algumas mensagens que os argumentos da historiadora não foram plenamente compreendidos por uma parte dos estudantes devido à dificuldade para distinguir o tempo histórico do tempo cronológico. Para que o debate avançasse para as próximas etapas programadas, nas quais o domínio dessa competência continuaria sendo fundamental, foi necessário que o professor coordenador do projeto desenvolvesse uma reflexão sobre as diferentes formas de lidar com o tempo. A intervenção do professor, sempre com mensagens escritas, contou com explicação, exemplificação e abertura para o questionamento.

Na semana seguinte, o desenrolar das discussões se deu a partir da postagem de um arquivo com um trecho da introdução do livro *A era dos extremos*, de Eric Hobsbawm (1995), na qual o autor elabora uma explicação para a sua interpretação sobre o século XX enquanto “era dos extremos”. Como questões norteadoras do debate, foram feitas indagações sobre os marcos temporais apontados pelo autor para definir o “breve século XX”, sobre os argumentos utilizados por ele para sustentar essa hipótese, sobre os três momentos distintos que ele identificou naquele século e sobre como eventos e processos históricos marcantes do século XX, tais como a Revolução Russa, a Grande Depressão, a ascensão do nazifascismo e a Guerra Fria, são integrados numa conjuntura que marca o século XX.

Após as manifestações dos estudantes sobre as questões internas ao texto de Hobsbawm, que demonstraram suas leituras e as interpretações realizadas de maneira bastante satisfatória, os professores fizeram novas questões com o objetivo de relacionar mais explicitamente o passado e o presente. Foi apresentada uma série de afirmações facilmente encontradas nas redes sociais, aparentemente sem relação entre elas, sobre a emergência de uma suposta “ameaça comunista”, sobre as causas das recentes crises econômicas e sobre a ascensão da extrema direita em diversos países. Em seguida, os estudantes foram instados a refletirem sobre a possibilidade desses discursos conformarem uma conjuntura que seria própria ao século XXI e a apresentarem uma hipótese, cientificamente guiada, para ser debatida no grupo.

Contudo, entre a primeira e a segunda semana, o engajamento dos estudantes no grupo diminuiu. Por um lado, as discussões pautadas por um

---

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dXHnwrT9asg>. Acesso em: 14 maio 2020.

vídeo parecem ter sido mais atrativas do que aquelas fomentadas por um texto estritamente acadêmico. Por outro, cabe ressaltar a complexidade do debate da segunda semana, que exigiu mais do que a mera opinião dos estudantes sobre os temas abordados. Mesmo quando as discussões giraram em torno de uma narrativa que faz parte da experiência deles nas redes sociais, a demanda dos professores foi no sentido de uma manifestação “cientificamente guiada”, ou seja, fundamentada por estudos ou manifestações de historiadores e cientistas sociais que trataram sobre o tema. Nesses termos mais restritos, apenas três estudantes apresentaram suas hipóteses.

A terceira semana foi dedicada ao debate sobre a conjuntura atual em que vivemos impactados pela pandemia de Covid-19. O material postado para os estudantes foi o ensaio do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), *A cruel pedagogia do vírus*. Após alguns dias dedicados à leitura do texto, o debate foi conduzido por meio de indagações a respeito do argumento do sociólogo de que as crises econômicas e políticas, bem como o estado melancólico em que vivemos atualmente, não são causados pelo vírus, mas por uma conjuntura construída pelo próprio capitalismo em sua versão chamada pelo autor de “hipercapitalismo”.

Dentre as questões colocadas para serem comentadas, os professores sugeriram uma comparação do texto de Santos com o de Hobsbawm, na qual os estudantes deveriam escrever sobre as aproximações entre ambos. Além disso, a partir da ideia dos “três unicórnios” de que fala Santos – o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado – os estudantes foram incentivados a identificarem e debaterem sobre quais seriam as maiores vítimas dessas três instituições, cuja manutenção e mutação escancarou sua presença nociva nas sociedades com o acontecimento da pandemia de Covid-19. Por fim, com a citação de um trecho do ensaio de Santos – “Só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (Santos, 2020, p. 31) – os estudantes debateram sobre quais alternativas eles conseguiriam vislumbrar para superar os entraves da conjuntura em que vivemos e projetar um futuro mais promissor.

Nesse momento do projeto de ensino a diminuição do engajamento também foi percebida, sobretudo porque o texto proposto era ainda mais extenso do que o anterior, embora o considerássemos acessível e adequado para o público alvo. Aqueles que permaneceram engajados produziram interessantes reflexões e conexões com a atualidade. O argumento de Santos mais destacado entre os estudantes foi o de que a sociedade capitalista, em um contexto neoliberal, já vivia em “isolamento social” muito antes da pandemia. Essa reflexão ampliada da noção de “isolamento social” foi relacionada, por exemplo, com a notícia de que jovens moradores das periferias estavam sendo impedidos de ir às praias no Rio de Janeiro aos finais de semana.

O isolamento institucionalmente construído para as minorias sociais, no contexto do “hipercapitalismo”, foi relacionado também ao fato de que a primeira vítima fatal do coronavírus no Brasil foi justamente uma empregada doméstica, negra e moradora da periferia do Rio de Janeiro. Além disso, nós percebemos que a participação do *rapper* Emicida em um popular programa dominical abordando exatamente essas questões, justamente no fim de semana em que a leitura e as reflexões estavam sendo realizadas pelo grupo, contribuiu para que



a leitura do texto selecionado tomasse esse rumo pelos participantes do projeto de ensino.

Outra reflexão interessante feita pelo grupo está relacionada ao papel dos intelectuais no contexto atual. No esteio das observações feitas por Santos, um estudante chamou atenção para a necessidade de tornar mais acessível o debate político e a produção de um conhecimento que seja crítico, em detrimento da atual normalização das desigualdades verificada nos principais meios de comunicação. Outro estudante, também na mesma direção, afirmou em uma de suas mensagens que:

*não é só necessário que descolemos dos conceitos que embasam visões conservadoras sobre como deve se reger a economia, como toda uma reformulação para que isso seja possível. Como seria por exemplo (como ele menciona) a importância dos intelectuais se atentarem para os problemas dos cidadãos comuns e como resolvê-los, e isso é realmente importante pois é uma das formas de educar e introduzir o cidadão na política. Essa ideia de que o conhecimento era apenas obtido com o isolamento, segundo ela, se o conhecimento ficasse restrito apenas aos 'intelectuais' e não fosse discutido, o indivíduo não seria 'politizado', e esse conhecimento acumulado seria quase que inútil e uma dialética de ideias não seria possível (até porque os 'intelectuais' não são os únicos detentores de conhecimento). Então é importante aproximar a política, a pesquisa e a 'academia' pelo que eu entendo, por mais 'clichê' que possa soar, e fazer com que elas fiquem mais acessíveis à população em geral (Estudante 1).*

Alguns estudantes não fizeram uma leitura tão otimista do cenário atual quanto os demais. Um deles inclusive se apropriou do conhecimento sobre o passado para externar seu pessimismo. Ele destacou em sua mensagem que desejava que o autor do texto selecionado estivesse certo e que o “hipercapitalismo em que vivemos caíra por terra” (Santos, 2020, p. 5). Contudo, o mesmo estudante afirmou que “o neoliberalismo irá se reinventar da mesma forma que o *welfare state* do pós-guerra e retornar com uma cara temporariamente mais simpática” (Estudante 2). Tendo em vista as reflexões finais realizadas por mensagens instantâneas no grupo, consideramos que nossos objetivos já haviam sido parcialmente atingidos com o projeto de ensino, uma vez que os estudantes foram capazes de se aprofundar na compreensão da atualidade através de conhecimento cientificamente produzido e de se apropriarem do conhecimento histórico para embasar suas reflexões, argumentos e ações.

A última semana foi dedicada à orientação dos trabalhos produzidos pelos estudantes. Atendendo a uma demanda que partiu deles, foi agendado um encontro síncrono que contou com a participação de onze dos vinte integrantes do projeto, o equivalente a pouco mais da metade dos inscritos. A atividade não foi considerada obrigatória justamente porque feria o princípio fundamental do curso: ser inteiramente pelo *WhatsApp*, tendo em vista o acesso garantido a todos. Mas é interessante observar que essa demanda revelou os limites de uma proposta de atividade assíncrona durante o ERE. Foi nessa oportunidade que os estudantes se manifestaram de maneira menos formal e conseguiram interagir

de forma a se sentirem seguros para expressar seus sentimentos em relação a forma como cada um está lidando com o momento vivido.

O encontro síncrono com os integrantes evidenciou algumas questões importantes. A primeira foi a sua necessidade, pois a aprendizagem não prescinde o ensino e o papel fundamental do professor neste processo. A segunda questão foram os limites que impediram a participação dos estudantes. Dos 20 integrantes do projeto, apenas 11 participaram do encontro e um deles tentou se juntar ao grupo, mas teve problemas de conexão. Embora não tenha sido uma atividade obrigatória, não é possível ignorar as condições sociais e técnicas de acesso à internet dos estudantes.

Na proposta de trabalho final, foi solicitado que os estudantes sistematizassem suas reflexões, apoiados nas contribuições dos docentes e de seus colegas nas discussões do grupo e do material disponibilizado. Cada um deveria produzir uma narrativa analógica (texto) ou digital (áudio ou vídeo) que ressignificasse o momento histórico atual evidenciado pela pandemia. A atividade foi proposta como um exercício de distanciamento cientificamente guiado, na qual os estudantes deveriam buscar olhar para esse evento/processo a partir de seus múltiplos sentidos/experiências com o objetivo de elaborar, em meio ao caos, algum sentido, hipótese ou explicação. Durante todo o período dedicado para a produção deste produto final, o grupo continuou ativo para a troca de ideias ou solicitação de orientações mais específicas dos professores.

Por fim, cabe ressaltar que apesar das limitações – em uma sala de aula, durante as interações assíncronas, cerca de um quarto dos estudantes participou ativamente dos debates – a produção final dos concluintes cumpriu plenamente os objetivos do projeto de ensino, pois os estudantes foram capazes de produzir reflexões muito interessantes e densas sobre as questões propostas. O resultado final deste projeto de ensino será disponibilizado ao público em geral em um formato que ainda está em estudo pelo Programa de Extensão “Pensar Jovem, Fazer Sentido”, uma parceria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal Fluminense (UFF).

## 5. Considerações finais

A experiência do ERE, realizada junto aos estudantes do ensino médio de uma escola pública da rede federal de ensino, suscitou reflexões que consideramos importantes de serem realizadas pelos professores de história preocupados com as implicações atuais e futuras de suas escolhas pedagógicas realizadas no presente.

Em primeiro lugar, numa conjuntura histórica excepcional como a que vivemos, parece-nos fundamental que os historiadores e professores de história estejam ainda mais envolvidos com as demandas de orientação dos sujeitos no presente. A pandemia de Covid-19, bem como a maneira como ela foi (ou não foi) gerida pelo poder público, trouxe a toda sociedade, e especialmente aos professores e seus estudantes, dúvidas e incertezas, inseguranças e medos que não deveriam ser ignoradas em um momento de tantas e tão significativas mudanças na organização da educação brasileira. Nesse sentido, a abordagem, no ensino de história remoto, de temas da história recente que ajudem na compreensão do momento excepcional em que vivemos, deveriam ser tomados como uma necessidade incontornável.

Em segundo lugar, o momento exige que repensemos o uso das tecnologias digitais nas escolas a partir do problema do encantamento acrítico que alguns professores e gestores públicos possuem em relação ao uso delas como panaceia dos males educacionais. Se por um lado o ERE impôs a superação acelerada de resistências que ainda pairavam sobre o uso com intencionalidade pedagógica das TDIC, por outro escancarou as desigualdades de acesso que inviabilizam a democratização do ensino nas escolas públicas.

Consideramos que as experiências de ERE que vivenciamos atualmente podem se tornar, em alguma medida, presentes na cultura escolar brasileira e possuem potencial para oxigenar as práticas de ensino e aprendizagem em tempos de “normalidade” educativa e sanitária. Para isso, entretanto, faz-se necessário que professores e gestores estejam atentos e resistentes aos projetos que, sob discursos aparentemente neutros e desinteressados, pretendem uma “inovação disruptiva” no campo educacional para que não nos tornemos agentes da nossa própria precarização.

## Referências

- AHAD, Annie Dayani; ARIFF LIM, Syamimi. Convenience or Nuisance?: The ‘WhatsApp’ Dilemma. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol. 155, p. 189-196, 2014.
- ANPUH. Manifesto da Associação Nacional de História sobre a adoção de atividades de ensino remoto durante a pandemia. Junho, 2020. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5878-manifesto-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-adocao-de-atividades-de-ensino-remoto-durante-a-pandemia>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de filosofia. **Revista Temática**, Salvador, Ano XI, n. 02, fev. 2015.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BOUHNİK, Dan; DESHEN, Mor. WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. **Journal of Information Technology Education: Research**. Vol. 13, p. 217-231, 2014.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, nº 3, p. 37-58, set./dez. 2010.
- CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In.*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CERRI, Luís Fernando. O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer. *In.*: CERRI, Luís Fernando (org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul** [online]. Ponta Grossa: UEPG, 2018.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Traduzido para o português pela Fundação Lemann e Instituto Península, 2013. Disponível em:

[https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: 5 ago. 2020.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. **As correntes históricas na França: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. **Anais do IV SIDTecS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade**, 2014.

INFORME do GT de Ensino de História e Educação às Direções da ANPUH – Nosso posicionamento sobre o ensino remoto. Junho, 2020. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5935-informe-do-gt-de-ensino-de-historia-e-educacao-as-direcoes-da-anpuh-nosso-posicionamento-sobre-o-ensino-remoto>. Acesso em 28 jul. 2020.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) - Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, 2016.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

RODRIGUES, Tereza. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. **Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, Recife, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Marcos. Além das coisas e do imediato: cultura material, história imediata e ensino de história. **Tempo**, v. 11, n. 21, 2007. pp. 82-96.

### Contribuição dos autores

Autor 1: Responsável pela análise, interpretação e discussão dos dados da pesquisa e pela concepção, redação e revisão final do manuscrito.

Autor 2: Responsável pela idealização, planejamento e realização das atividades de ensino que se constituíram como objeto da pesquisa e pela discussão dos resultados.

Enviado em: 23/setembro/2020 | Aprovado em: 29/04/2021

