

DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DE LAS CLASES A DISTANCIA

Autora¹ Fabiana Conte

Orientador: Tiago Costa Sanches

RESUMO- Neste período pandêmico tivemos que nos adaptar com uma repentina e grande mudança. Nos vimos obrigados a deixar a sala de aula presencial e nos colocarmos em frente as telas para turmas virtuais. Com essa “nova modalidade de ensino”, surgiram novas demandas sem a implementação de direitos. Este trabalho apresenta uma breve discursão sobre os desafios enfrentados pelos professores de história e estudantes com a implementação do modelo remoto de ensino durante a pandemia. Tendo como objetivos específicos: os desafios enfrentados pelos professores de história no ensino remoto; a exposição e autonomia do professor de história no ensino remoto e o currículo de história sugerido pela BNCC nas *on-line*. Baseando-se em pesquisas bibliográficas, de caráter qualitativo, que envolvem de análise crítica reflexiva acerca da temática e das principais contradições e carências enfrentadas pela educação e acentuadas durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa apontou a autonomia dos professores de história em tempos de “Escola Sem Partido” e negacionismo, o contraditório currículo sugerido pela BNCC em orientações compostas para aulas presenciais e a carência de acesso aos recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Covid-19. BNCC.

RESUMEN- En este período de pandemia tuvimos que adaptarnos con un cambio repentino y grande. Nos vimos obligados a salir del aula de forma presencial y ponernos frente a las pantallas para las clases virtuales. Con esta “nueva modalidad de enseñanza”, surgieron nuevas demandas sin la implementación de derechos. Este trabajo presenta una breve discusión sobre los desafíos que enfrentan los profesores y estudiantes de historia con la implementación del modelo de enseñanza a distancia durante la pandemia. Teniendo como objetivos específicos: los desafíos que enfrentan los profesores de historia en la enseñanza a distancia; la exposición y autonomía del profesor de historia en la enseñanza a distancia y el currículo de historia sugerido por la BNCC en línea. A partir de una investigación bibliográfica, de carácter cualitativo, que implica un análisis crítico reflexivo sobre el tema y las principales contradicciones y carencias que enfrenta la educación y acentuadas durante la pandemia de la Covid-19. La investigación apuntó a la autonomía de los profesores de historia en tiempos de “Escuela Sin Partido” y negacionismo, el currículo contradictorio sugerido por la BNCC en las directrices compuestas para las clases presenciales y la falta de acceso a los recursos tecnológicos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia. COVID-19. BNCC

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação enfrenta diversos desafios como a efetivação de práticas pedagógicas devido à falta de estrutura que reflete a desigualdade vivenciada pela população, além das várias contradições referentes ao currículo e autonomia dos professores no ensino de história.

¹ fabianaconte16@gmail.com

Esses desafios se acentuaram com o advento da pandemia da Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais seguidas da orientação de retomada urgente no formato remoto, modelo até então, desconhecido na realidade das escolas públicas brasileiras, evidenciando a desigualdade e carência de acesso e estrutura por parte dos estudantes e de falta de estrutura e formação para essa realidade por parte das escolas. Para além das limitações impostas pelo contexto de pandemia temos hoje no Brasil um processo de implantação de um novo currículo, acentuando a desarticulação entre o que é ensinado e a vida dos estudantes. A junção destas duas realidades pode ter causado grande impacto na vida dos sujeitos escolares.

Nessa perspectiva, para compreendermos a proposta do estudo, partimos da seguinte problematização: Quais são os desafios de ensinar história no contexto de pandemia?

Na busca de possíveis respostas, traçaremos uma breve linha do tempo dos marcos legais que orientam o ensino remoto no Brasil e destacaremos os principais desafios enfrentados pelos professores e estudantes no processo de ensino aprendizagem do componente de história durante a suspensão das atividades presenciais e a retomada no modelo remoto, compreendendo que nesse período aumentou a exposição de professores e alunos e suas respectivas atividades.

Nessa direção, o trabalho tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelos professores de história e estudantes com a implementação do modelo remoto de ensino durante a pandemia. Tendo como objetivos específicos: os desafios enfrentados pelos professores de história no ensino remoto; a exposição e autonomia do professor de história no ensino remoto e o currículo de história sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ² nas aulas remotas.

Esse trabalho tem a relevância sobre as limitações do estado nas orientações decisões tomadas no que se refere ao ensino remoto no recorte do ensino de história,

² “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

justificada pela ainda notável falta de estrutura, de acesso e de formação que não imprimem as garantias dadas pelas legislações vigentes.

A metodologia adotada, baseia-se em uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo que envolvem a análise crítica reflexiva acerca da temática. Esta revisão busca articular o que já foi pesquisado sobre as contradições e carências enfrentadas pela educação em contexto de pandemia da Covid-19, bem como o contexto de implantação do contraditório currículo sugerido pela BNCC limitando ainda mais a autonomia dos professores de história em tempos de “Escola Sem Partido”.

Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia

O avanço massivo da transmissão do novo coronavírus, SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, OMS (2020), reforçou uma série de mudanças no comportamento social em busca da redução do contágio. Os centros comerciais fecharam as portas e potencializaram as compras *online*, polos turísticos suspenderam as visitas, *shows* e eventos artísticos presenciais foram adiados e os artistas passaram expor suas obras e performances por transmissões ao vivo e muitas empresas orientaram que seus funcionários trabalhassem em casa em “*home office*”, de modo que fossem evitadas grandes aglomerações, procurando dificultar circulação do vírus que até então levava a óbito milhares de pessoas em todo mundo.

Nesse contexto epidêmico, surge a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID – 19. Assim, o parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020.

Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado pelo MEC, a sociedade não estava preparada para esse modelo. Para Martins e Almeida (2020) a adoção do ensino remoto viola diversos direitos previstos em lei, dentre eles, o artigo 206 da Constituição Federal, onde dispõe sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola” (BRASIL, 1988). Compreendendo a desigualdade social brasileira referente ao acesso e conexão, adotar o ensino remoto é tirar muitos estudantes do contato com a escola, visto que muitos não dispõem de internet em casa, além de aparelhos e formação para acompanhar atividades remotas.

A continuidade das atividades em formato remoto sem previsão de reposição presencial, segundo Martins e Almeida (2020), fortalece a marginalização de grupos que não tem acesso a material e aparelhos para acompanhar as atividades, aumentando a possibilidade de evasão e repetência, além de obrigar professores a desenvolver sem assistência ou instrução do Estado, métodos de ensino que busquem incluir o máximo de alunos no ensino remoto, que estão sendo forçados a aprender sozinhos em um curto período de tempo. Essas questões parecem não serem notadas pelo Ministério da Educação (MEC) quando nos deparamos com a propaganda oficial do Governo Federal referente ao ENEM 2020, que supõe que todos estudantes têm as mesmas chances “estudando como podem”.

É necessário destacar, a velocidade na qual as propostas foram apresentadas e inseridas na rotina escolar de forma remota. Em poucos meses, programas e métodos até então desconhecidos por muitos profissionais e estudantes, passaram a ser a principal via de comunicação entre educandos e educadores sem formação prévia na área, uma vez que as atividades presenciais estavam suspensas por tempo indeterminado. Este novo cenário aumentou o número de pessoas, entre crianças e adultos, e seus respectivos dados nas plataformas *online* expondo completamente as práticas e as pessoas das escolas para as empresas, que disponibilizaram as plataformas digitais, que ainda não sabemos todos os desdobramentos que o acesso a esses dados poderiam ter. De acordo com Santos (2020), o

ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

Nesse sentido, a rotina escolar em todos os seus elementos, foi dos ambientes presenciais para os celulares e computadores por meio de reuniões *online*, *lives*, documentos em PDF, áudios, fotos, vídeos, *prints* e aplicativos, sem tempo para transição. Estas mudanças trouxeram à tona problemas que não foram causados pela pandemia Covid-19, mas que vêm se arrastando na própria concepção e prática das escolas há muito tempo. Trazendo as atenções para as mudanças que ocorreram na pandemia e também para as mudanças que devem ser feitas na educação brasileira como um todo.

Vale salientar que, a exposição das escolas nas redes, potencializaram limitações e embates que já existiam, como a falta de estrutura das escolas para o uso das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas, a ausência de formação de professores na operabilidade dessas tecnologias, a já citada falta de acesso dos estudantes a aquisição de estrutura tecnológica e acentuação da exposição das aulas e atividades exercidas pelos professores.

Essa última, já causava desconforto e ameaça no que se refere a autonomia do professor em sala de aula, uma vez que grupos políticos propunham “fiscalização” para evitar que professores tratassem de temas “tendenciosos” em sala de aula. Para Boeira e Uczak (2021), a chamada “Escola sem Partido”, movimento que ganhou força nos últimos anos, orienta que:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

Essa incitação em praticar a denúncia contra professores que se posicionarem em sala de aula, é vista por Boeira e Uczak (2021), como ameaça à democracia e às instituições de ensino, contrapondo os princípios da educação previstos na LDB (1996) conforme segue:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] II -liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
[...] IV -respeito à liberdade e apreço à tolerância;
[...] XII -consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Assim, legislações que asseguram o posicionamento e o exercício do pensamento crítico, passaram a ser ameaçadas por propostas de leis que tirassem a autonomia do professor, permitindo aos estudantes e outros agentes, o uso de aparelhos que gravassem as aulas, no intuito de inibir e punir falas e posicionamentos dos professores, como os PL 867/2015, que Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido" e PL 246/2019, que Institui o "Programa Escola sem Partido", o primeiro já arquivado e o segundo ainda em tramitação na câmara Federal.

Nessa perspectiva, a migração para o modelo remoto de educação, potencializa a prática da censura aos professores, compreendendo que as aulas agora estão sendo gravadas e transmitidas em plataformas acessíveis para indivíduos além dos matriculados, fomentando que outras pessoas participem das aulas como fiscais de conteúdo, em práticas invasivas e que atentam contra a segurança e liberdade do profissional da educação, Zucoloto (2021. p, 52058). Para Frigotto (2016), a escola sem partido trata-se da:

(...)defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais (FRIGOTTO, 2016, sp).

Dessa forma, a busca pela legitimação da censura na educação ganhou novas possibilidades de “fiscalização” com as atividades expostas nas redes, com acessos diretos aos *links* das aulas online, *e-mails* e até os números dos celulares de uso pessoal dos educadores. Essas situações e contextos, põem em risco a liberdade e os princípios da educação, propondo a atuação docente apenas como expositor de assuntos de componentes curriculares, sem o uso de suas próprias palavras e

concepções, proporcionando assim, uma prática de submissão com a retórica falaciosa de neutralidade.

Assim, na perspectiva de Freire (1987), o ato de educar, não pode se limitar à aplicação de conteúdo, sem leitura de mundo, mas em diálogo na relação educador e educando. A omissão de mostrar a sua visão de mundo perante os assuntos e contradições que surgem em sala de aula, caracteriza a submissão ao poder vigente e a inibição do exercício da educação crítica, provocativa, sem aceitações subservientes ao que está sendo exposto de forma que leve o estudante a questionar e conceber tal assunto pelas suas próprias ideias. O autor sugere que:

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos meros pacientes à maneira da “educação bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos em torno de um mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p.39)

Nessa perspectiva, a prática pedagógica com o propósito de emancipação, sugere a busca e o questionamento, não se limitando à reprodução de informações. Os educando e educadores têm vivenciado experiências que modelam sua forma de ler o mundo, e essas formas devem ser partilhadas no processo de ensino aprendizagem sem o sentimento de insegurança em expor seu pensamento e sem intimidação de nenhum dos lados, para que cada sujeito possa se posicionar abertamente e livre de censura ou resquícios desta. Freire (1996) afirma que o educador não deve se acomodar no pseudo discurso de neutralidade, compreendendo que a omissão não questiona, não se opõe, portanto não desperta no educando o desejo de buscar os significados por trás do que parece posto e imutável. Nesse sentido, o autor destaca:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Está, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p. 28).

Em tempos de perseguição os professores têm sofrido investidas no controle à liberdade de cátedra. A liberdade de cátedra ou liberdade de ensino é um princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, enfim, é a liberdade plena que os professores possuem de discutir diversos assuntos que entendam importantes para o ensino em sala de aula e em seus grupos de pesquisa ou estudos. Portanto, a Constituição garante a liberdade de expor ideias e pensamentos, a liberdade pedagógica dos professores.

Assim, questões que rondavam a vulnerabilidade da educação brasileira, foram evidenciadas durante a pandemia na adoção do modelo remoto de ensino, trazendo inseguranças e dúvidas de que condutas deveriam ser estabelecidas por instituições e profissionais da educação para garantir acesso e participação de todo o seu público. No próximo ponto será discutido como esses desafios se manifestam no ensino do componente de História.

Currículo e pandemia na prática pedagógica do ensino de história

Nessa sessão, abordaremos as mudanças ocorridas na educação em decorrência da pandemia da COVID-19, no recorte do ensino de História, considerando os desafios surgidos ou potencializados enfrentados pelos professores e alunos e que levaram uma sequência de tomadas de decisão e busca por formação para acompanhar a nova realidade da educação em um curto período de tempo. Assim, se faz necessário considerar o contexto sociopolítico simultâneo a pandemia que o país passa, onde a comunicação de massa é usada para defender o negacionismo e revisionismo histórico, situando o ensino de história em desafios além do distanciamento social.

Para Rondini, Pedro e Duarte (2020), a modalidade de ensino remoto não pode ser confundida com Educação à Distância (EaD), uma vez que o primeiro se refere a uma medida de emergência para dar prosseguimento às atividades que era desenvolvidas de forma presencial e o segundo está relacionado a um projeto pré-estabelecido em todos os aspectos de seu funcionamento. Nesse sentido, Paula e Coelho (2020) afirmam que, o curto período de tempo no qual o ensino remoto foi orientado pelo Ministério da Educação para a continuidade das ações de ensino aprendizagem, não permitiu construir

métodos ou estruturas para a volta na prática, fazendo com que secretarias de Educação e escolas pensassem suas próprias estratégias, destacando os exemplos da

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), por exemplo, adotou a plataforma Google Classroom para continuar e centralizar o ambiente de aprendizagem. Já a rede municipal de Educação, no ano de 2021, adotou um aplicativo chamado Rio Educa em Casa que contém várias ferramentas, incluindo o Google Classroom. O uso desse aplicativo tem os dados patrocinados pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro para que a questão da conectividade e do acesso à internet não seja um problema para os alunos da rede, porém, muitas vezes, não há nem acesso a um aparelho que possa se conectar à internet ou rede de internet em diversas regiões do Rio de Janeiro. (PAULA E COELHO, 2020, sp)

Essas e outras estratégias, foram sendo experimentadas pelas gestões escolares e educadores, que não tiveram orientações e muitas vezes, proximidade com as ferramentas tecnológicas e aplicativos, além da falta de estrutura das escolas, dos profissionais e dos estudantes se tratando de aparelhos, programas e acesso à internet.

Nesse contexto, não só o encontro entre estudantes e professores precisou ser pensado e experimentado pelas escolas, mas também o currículo passou a ser passivo de mudanças perante a nova realidade de ensino. No ensino de história, de acordo com Mendes (2020), o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), já recebia diversas críticas por apresentar uma estrutura da disciplina entendida como bancária, eurocêntrica e com carência de propostas para um componente que permitisse uma análise por parte do aluno, que se compreendesse enquanto sujeito histórico e a formação de sua identidade no seu tempo e dos significados que constroem cada indivíduo e sociedade.

Assim, as orientações curriculares da BNCC situam o estudante na condição de passividade, contrapondo as concepções defendidas no campo da Didática da História (RÜSEN, 2015; SCHMIDT, 2009) que entende o indivíduo como agente transformador que possa exercitar em sala de aula a consciência histórico-crítica e anti-hegemônica, compreendendo a formação dos povos por visões além do eurocentrismo, sem a memorização e reprodução de datas e nomes de “heróis”. Mendes (2020) indica que:

do ponto de vista didático, a ênfase nas habilidades e competências foi importante para que o ensino de história não se restringisse a uma narrativa unívoca preocupada em transmitir informações factuais dos “grandes heróis” da cena política. Todavia, da perspectiva política e ideológica podemos apontar a existência de certo currículo oculto. Dizendo de outro modo, o currículo de

história, assim como outros currículos, não comunica apenas conteúdos, mas também valores. Nesse sentido, observamos que o papel outrora ocupado pelo Estado-nacional parece ter sido ocupado pela lógica empresarial de mercado (MENDES, 2020, p. 120).

Mendes (2020), em consonância com Paula; Coelho (2021), destacam alguns questionamentos no contexto da pandemia que remetem ao exercício de voltarmos nosso olhar enquanto professoras e professores de História da Educação Básica. Sendo assim, os autores fazem as seguintes perguntas:

As competências e habilidades dispostas na BNCC permitem que os nossos estudantes façam qual experiência com o tempo? As competências e habilidades do texto indicado como orientador para ação docente durante o ensino remoto correspondem a quais carências de orientação? Existe espaço na BNCC para que o professor medeie o processo de formação histórica a partir dos problemas, incertezas, inseguranças e perguntas próprias da realidade atual? Quais competências e habilidades da BNCC garantem que crianças e adolescentes continuem vendo sentido na sua formação diante de um mundo paralisado por um vírus? (PAULA; COELHO, 2021, s,n)

Partindo das perguntas apresentadas, um ponto importante a se levar em consideração é o fator em que a Base foi escrita e pensada para o ensino presencial, e não para o remoto e híbrido. No que se refere a área do ensino de História, anteriormente já eram feitas críticas às orientações curriculares da BNCC que estruturou o componente de forma cronológica, eurocêntrica e bancária, com pouco espaço para uma formação histórica significativa que permita ao indivíduo a formação de sua identidade, orientando suas ações enquanto sujeito histórico do seu tempo (SCHMIDT, 2009).

Para Domiciano *et al.* Orgs. (2021), entre as questões que não devem ser negligenciadas está em pauta é o currículo de História e como lidar com as possibilidades no cotidiano das aulas. Nessa direção, “vale lembrar que se está diante de uma geração que tem disponível o melhor design em sites, *streaming*, jogos e todo tipo de conteúdo visual” (DOMICIANO *et al.* Orgs, 2021, p. 54). Os autores apontam que

Como historiadores, seja nas aulas presenciais ou remotas, é imprescindível saber contar histórias e, assim, envolver os ouvintes na narrativa, a qual, perfeioada, pode ter um grande efeito para o ensino de História que está alicerçado no caráter científico. Bem elaborada, ela pode causar os efeitos que justamente chocam, tocam e colaboram para uma percepção mais ampla, sensível e profunda da história, por intermédio das artes disponíveis como instrumentalização do ensino. Proporcionar a mediação das artes no ensino de História, trazendo respaldo e a devida interpretação de tais recursos,

pode contribuir para impedir que a sociedade sucumba às narrativas dos grupos que se utilizam de discursos negacionistas para fazer valer seus interesses (DOMICIANO *et al.* Orgs. 2021, p. 56).

Para os autores, a função do ensino de História no contexto da pandemia “é antes de tudo um ato de resistência, de construção coletiva de ressignificações, para não deixar-se esquecer que a vida humana, na sua dignidade plena, é o que se tem de mais valioso” (DOMICIANO *et al.* Orgs, 2021, p. 57). Entretanto, o cenário colocado esteve marcado por mudanças impostas de cima para baixo, desprezando a concepção que ensinar não é transferir conhecimento, e que a relação ensino-aprendizagem depende das “razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 1996, p.52).

Assim, partindo da realidade de acesso aos bens materiais necessários ao ensino à distância, cerca de 25,3% dos brasileiros não possuem acesso à internet, considerando espaços urbanos e rurais, no caso desse último, 53,5% das pessoas não possuem acesso (IBGE, 2020). Sem falar das problemáticas referente as políticas emergenciais. O próprio Ministério da Educação sinalizou que praticamente cinco meses após o início da quarentena no Brasil, admitiu uma demora na ‘ajuda’ àqueles que não tem condições de acesso ao ensino remoto.

A situação dos professores também é alarmante, segundo a pesquisa GESTRADO (2020), indicou que mais de 53% dos docentes pesquisados (cerca 15 mil professoras e professores de todas as regiões do país, de redes municipais, estaduais e federais), não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, bem como apenas 28,8% dos docentes afirmaram ter facilidade para o uso desses meios. E cerca de 17% dos pesquisados não possuem os meios necessários.

Os questionamentos que tentamos responder no tópico é: Qual a mudança radical na prática pedagógica do ensino de em tempo de pandemia? As primeiras aproximações indicam que indagar sobre o sentido de ensinar História é o primeiro passo para buscar as múltiplas abordagens que esta disciplina proporciona em tempos de excepcionalidade, em todas as esferas da vida social, no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, problematizar as condições históricas desiguais de isolamento social é tarefa primeira dos professores de História comprometidos com a construção de

currículos formativos, críticos, que tornem seus alunos capazes de lerem o mundo, na concepção freiriana.

Considerações finais

Nos últimos anos, a educação brasileira tem enfrentado diversos desafios no que se refere a efetivação da legislação vigente e na luta contra a evasão e repetência, onde muitos estudantes tinham dificuldade de se manter frequentando a escola pelo fato de enfrentar situações de vulnerabilidade em decorrência da desigualdade, além do crescimento de grupos antidemocráticos que ameaçavam a autonomia e liberdade de professores em sala de aula incitando atos invasivos procurando censurar e desacreditar professores no exercício de seu trabalho. Nesse sentido, diversas críticas também eram feitas a BNCC – precisamente no componente de História- pela sugestão de um currículo que não atendia as demandas compreendidas por estudiosos da área, que afirmavam que a Base reproduzia modelos obsoletos e incoerentes no ensino de História.

Esses e outros problemas, gravemente acentuados com o avanço da pandemia da Covid-19 e conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais seguida de, em um curto período de tempo e pouco planejamento, a orientação do MEC para retomar as atividades escolares no modelo remoto, o qual nunca antes usado pela grande maioria das escolas e profissionais da educação pública, e sem orientação sobre métodos e ações por parte do MEC de como as escolas e secretarias procederiam perante esse retorno, se destacaram a falta de estrutura dispostas pelo Estado para as instituições e a rasa leitura da situação dos estudantes de classes menos favorecidas.

Nesse contexto, as aulas foram retomadas no modelo remoto, desconsiderando todas as limitações vividas pelas escolas e estudantes, aumentando os riscos de evasão e repetência e sem prover estrutura e formação para que os professores pudessem administrar as aulas, levando muitos a desenvolver métodos próprios. Vale salientar que, grande parte dos estudantes não tinha acesso à internet em casa, assim como também não dispunham de aparelhos e ferramentas eletrônicas para participarem das aulas *on-line*, abrir vídeos e PDFs dentre outras demandas que o modelo pedia, excluindo assim, muitos alunos do contato com a escola e os professores nesse período.

Dessa forma, notou-se também a grande exposição a qual professores e estudantes estavam condicionados com a nova realidade de aulas por *lives*, fácil acesso a dados e contatos dos aparelhos pessoais dos docentes, permitindo que grupos que antes incentivavam a censura sobre posicionamentos e assuntos trabalhados em aula, tivessem acesso direto aos materiais e conteúdos, muitas vezes acessando para intimidar e pôr em risco a liberdade e a democracia prevista por lei. Destaca-se nesse contexto, o movimento “escola sem partido”, que fomentava a denúncia de professores que se posicionassem ou sugerissem a perspectiva crítica e questionadora nas atividades escolares.

É necessário o destaque para o questionável conteúdo sugerido pela BNCC tendo dois principais motivos como base para críticas: o documento foi estruturado para aulas presenciais sem prever ou propor atividades no modelo de emergência; e o próprio currículo que, no componente de história foi visto como reprodução do eurocentrismo hegemônico e que em suas análises não colocava o estudante na posição de sujeito da história capaz de compreender e questionar as origens e formações de cada povo e cultura, mas na posição de receptor, passivo e sem participação na construção do saber histórico.

Assim, o ensino remoto fomentou contradições que se arrastavam há anos na educação, aumentando os prejuízos e a desigualdades presentes na sociedade, além de sucumbir direitos e garantias previstos por lei, sem ouvir a população ou as instituições voltadas para a educação e propagandeando que conquistas são alcançadas “estudando como pode” ao invés de com estrutura e políticas públicas que capacitem profissionais e insiram todos os cidadãos no processo de ensino aprendizagem como consta na Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

BOEIRA, I. M.; UCZAK, L. H. Uma Análise Crítica Dos “Deveres Do Professor” Ditados Pelo Movimento Escola Sem Partido. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Momento–diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 03, p. 145-170, set./dez., 2021.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em 25 de abril de 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em 22 de abril de 2022.

CZAIJKA, Rodrigo. **Do retorno às atividades pelos meios remotos ou a “nova normalidade” das universidades públicas.** Linl: <https://apufpr.org.br/2020/06/24/do-retorno-as-atividades-pelos-meios-remotos-ou-a-nova-normalidade-das-universidades-publicas/>, acessado em 19/11/2021.

DOMICIANO, D. et al. (Orgs.). O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia: desafios e possibilidades **Revista Catarinense de História.** ISSN 2238-9717 | n. 37, p. 45-60, jul.-dez./2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12371/7983>. Acesso em 24 de abril de 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Planeje sua denúncia. 2019.** Disponível em: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>. Acesso em 24 de abril de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Escola Sem Partido: imposição da mordaca aos educadores.** 2016. Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 24 abril. 2022.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia –relatório técnico.** GESTRADO/UFMG, 2020. Disponível em: https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2022.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Desconstruindo a lógica da Escola Sem Partido: glosas críticas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 25, e020137 , 2021. Disponível: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1542/994>

IBGE. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.

Agencia IBGE de notícias. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 24 de abril de 2022. ago. 2020.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro. 2020.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática, Rio de Janeiro, nº 18, p. 108-128, 2020. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos>.

PAULA, Laís Santos de; COELHO, Vanessa Canuto. Ensino de História em tempos de crise: a pandemia e o convite à essencialização da História na aprendizagem escolar. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 38, 19 de outubro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/ensino-de-historia-em-tempos-de-crise-a-pandemia-e-o-convite-a-essencializacao-da-historia-na-aprendizagem-escolar>
Acesso em 24 de abril de 2022.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da História como ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, E. O. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **Revista Docência e Cibercultura**. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/11119>>. Acesso em: 26 abril. 2022

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, nº 1, jan./jun. 2009.

ZUCOLOTO, K. A. **Ensino remoto na pandemia do Covid-19** – O vírus como pedagogo. *Brazilian Journal of Development* Curitiba, v.7, n.5, p.52048 - 52059 may. 2021.