



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

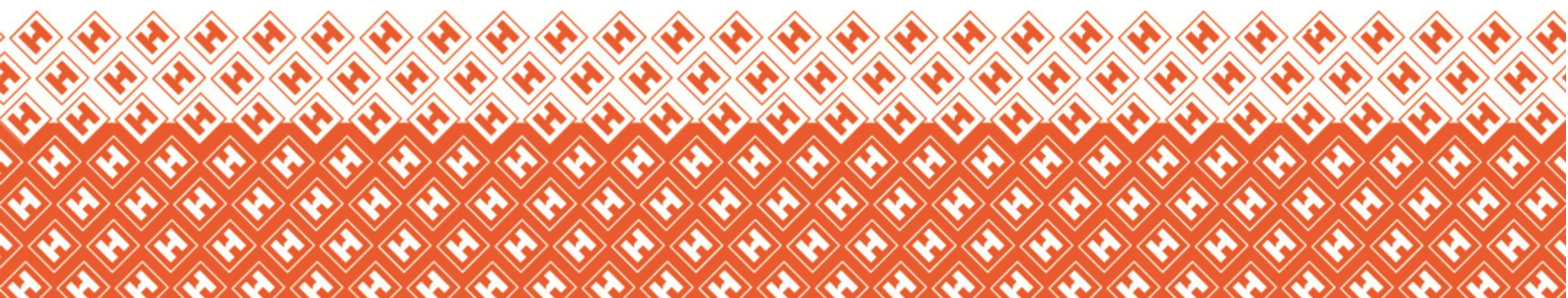
---

PEDRO CANABARRO CUNHA

# A Presença do Presente: Cenas de Aulas de História na Pandemia de Covid-19

UFRGS

Março / 2024



**PEDRO CANABARRO CUNHA**

**A PRESENÇA DO PRESENTE: CENAS DE AULAS DE HISTÓRIA NA PANDEMIA  
DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória/UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Carmem Zeli de Vargas Gil.

Porto Alegre

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Cunha, Pedro Canabarro  
A PRESENÇA DO PRESENTE: CENAS DE AULAS DE HISTÓRIA  
NA PANDEMIA DE COVID-19 / Pedro Canabarro Cunha. --  
2024.  
89 f.  
Orientadora: Carmem Zeli de Vargas Gil.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de História. 2. Prática de Ensino. 3.  
Covid-19. I. Gil, Carmem Zeli de Vargas, orient. II.  
Título.

Pedro Canabarro Cunha

**A PRESENÇA DO PRESENTE: CENAS DE AULAS DE HISTÓRIA NA PANDEMIA  
DE COVID-19**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção de título de mestre em Ensino de História pelo  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do Rio  
Grande do Sul.

Porto Alegre, 05 de março de 2024

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

---

Profa. Dra. Mara Cristina de Mattos Rodrigues (UFRGS)

---

Profa. Dra. Caroline Pacievitch (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

A monografia é, por definição, um exercício individual de pesquisa e escrita, o que não significa que ela deva ser um trabalho solitário. Essa pesquisa só iniciou, teve andamento e chegou à sua conclusão porque muitas pessoas caminharam comigo e me ajudaram a caminhar. Não teria conseguido sem muitos auxílios. Cito alguns, sem ordem hierárquica.

À minha Simone, por ter acreditado em mim, sempre. Por me fazer querer ser uma pessoa melhor, para poder estar à altura de andar ao teu lado. Tentaram te tirar de mim, mas tu ficaste para me ver chegar até aqui. Te amo.

Ao nosso Pedrinho. Pela parceria por vezes silenciosa. Pela compreensão. Por ser esse coração enorme.

Aos meus dois primeiros professores, Maria Alice e Floriano. Não me ensinaram (só) Português e Matemática, mas me mostraram com exemplos, cada um à sua maneira, o que é ser um professor de verdade. Sigo aprendendo as lições de vocês.

Aos meus primeiros alunos, Luís e Alice. Ser o irmão mais velho de vocês é um privilégio sem medida. Que sigamos sendo cúmplices, nas nossas diferenças e no que nos une. Aos seus companheiros, Ingrid e Zé, que, fazendo meus irmãos felizes, me fazem feliz por tabela. À nossa Helena, de sorriso desaforado que encanta a todos nós.

Às duas professoras que me orientaram nesse trabalho. Mara Cristina de Matos Rodrigues, que me ajudou a colocar essa pesquisa de pé, e Carmem Zeli de

Vargas Gil, que me pegou pela mão e me fez terminar esse trabalho. Sem a confiança e a compreensão de vocês, nada disso teria acontecido.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFRGS. Se por vezes o mundo acadêmico é frio e cruel, o PPG em Ensino de História foi para mim humanidade, compreensão, solidariedade e acolhimento, mesmo em momentos muito difíceis. Muita gente tem discursos lindos sobre educação junto com práticas massacrantes. A minha experiência no mestrado foi de discurso e prática humanistas andando lado a lado.

Aos Melhores Amigos do Mundo. Desde 94, desde sempre, para sempre.

À Turma 2020 do Mestrado de Ensino de História. A turma “pandêmica”. A turma “online”. Sem a cumplicidade e a parceria de vocês, nada teria acontecido.

A todos os meus alunos e alunas, nesses quase 30 anos de magistério. Obrigado pelo tanto que me ensinaram. Obrigado por me mostrarem um vislumbre dos seus universos.

Ao comando e aos colegas do Colégio Militar de Porto Alegre, pelo apoio e compreensão.

Em especial, a todos os meus professores de história. Ao Euzébio, que na sétima série me ensinou que o Nilo não seria nada se não fossem as pessoas trabalhando. Ao Celso Rodrigues, que me provocava com listas de filmes e perguntas que eu não entendia, mas me moviam. Ao Miguel Zuanazzi, cuja paixão pela história e indignação com as injustiças me servem de modelo até hoje. Ao Fábio Dias, cujo quadro organizado eu tento até hoje emular. Ao Gilberto Kaplan, que tanto me aconselhou em tantos momentos. Uma de suas frases é bússola para

mim até hoje: “Seja um professor. Não seja um dador de aula”. À Beth Torresini, cuja paixão pelo magistério e delicadeza no trato com o aluno me definiram de muitas formas. À Tita, ao Braz, à Janete, à Eliana, à Sandra, ao René, ao Bellomo e tantas e tantos outros, que minha memória não vai me deixar nominar. Muito obrigado, a todos e todas, por dividirem comigo essa paixão por Clio.

(...)

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralitem os negócios,

garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.

Seu nome não está nos livros.

É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde

e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em  
pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Carlos Drummond de Andrade



## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir a respeito das aulas de História durante o período da Pandemia da Covid-19. O questionamento que iniciou esse estudo foi a inquietação quanto à emergência do presente, donde a importância do conceito de presentismo, de François Hartog, como categoria de análise. Durante a pesquisa foram desenvolvidos os conceitos de Presente Provocado e Presente Intrometido, analisando as maneiras como o presente pode irromper na aula de história. O percurso investigativo se desenvolveu a partir de diversas cenas de sala de aula, tratadas como elementos que são ao mesmo tempo ponto de partida e reflexões a respeito das práticas pedagógicas e da sala de aula em si. Essa análise é inspirada no trabalho de Ana Zavala. Foi promovida também a aplicação de um questionário online com professoras e professores de história como uma forma de escuta a respeito das aulas de história de história durante a Pandemia, ou seja, como afetou (ou não afetou) as suas práticas pedagógicas e as suas percepções sobre o crescimento da presença do presente na aula de história e o desafio de desenvolver o pensar historicamente, a partir do conceito de Lana Siman. Buscou-se também analisar o impacto do ensino remoto emergencial e de que forma ele se refletiu nos professores e nas professoras de história.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Prática de Ensino, Covid-19, Ensino de História e Tempo Presente.

## ABSTRACT

The present study aims to reflect on History classes during the Covid-19 pandemic. The questioning that initiated this study was the concern about the emergence of the present, hence the importance of François Hartog's concept of presentism as an analytical category. During the research, the concepts of Provoked Present and Intrusive Present were developed, analyzing the ways in which the present can intrude into history class. The investigative path unfolded from various classroom scenes, treated as elements that are both starting points and reflections on pedagogical practices and the classroom itself. This analysis is inspired by the work of Ana Zavala. An online questionnaire was also administered to history teachers as a way of listening to their thoughts on history classes during the pandemic, that is, how it affected (or didn't affect) their pedagogical practices and their perceptions of the growing presence of the present in history class and the challenge of developing historical thinking, based on Lana Simon's concept. It also sought to analyze the impact of emergency remote teaching and how it was reflected in history teachers.

**Key words:** Teaching of History, Teaching Practice, Covid-19, Teaching History and the Present Time

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	8
1.1 A Trajetória da Pesquisa	9
1.2 O Campo de Ensino de História	13
1.3 Organização Metodológica	19
<b>2. OS TEMPOS DA AULA NOS TEMPOS DE AULA</b>	21
2.1 O Tempo na Sala de Aula de História	22
2.2 2020 e a Pandemia de Covid-19	27
<b>3. O PRESENTE PROVOCADO E O PRESENTE INTROMETIDO</b>	32
3.1 O Presente Provocado	35
3.2 O Presente Intrometido	38
<b>4. ENSINAR HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19</b>	42
4.1 Ensino de História e o Uso das Tecnologias	43
4.2 O Questionário	48
4.2.1 O Questionário Piloto	49
4.2.2 A Versão Definitiva do Questionário	55
4.2.3 A Aplicação do Questionário	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	62
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	68
<b>APÊNDICES</b>	73

## **1. O TEMPO DO INÍCIO. OU DE ANTES AINDA DO INÍCIO.**

### **Interlúdio: As Torres Gêmeas despencando sobre a Sociedade de Engenho**

Região metropolitana de Porto Alegre, início do século XXI. Depois de uma manhã “cheia”, com seis aulas consecutivas, o professor se apressa para pegar o trem, com destino ao centro da capital. Tinha um tempo escasso para almoçar em casa antes de partir para a jornada da tarde, quando mais três aulas o aguardavam. Entrando no vagão, conseguiu um lugar para sentar. Aliviado por não ter que fazer a viagem toda em pé, o professor coloca os seus fones de ouvido e sintoniza a rádio na qual costumava escutar a programação esportiva durante o trajeto ferroviário. Mas naquele dia não havia programação esportiva. O dia era 11 de setembro de 2001. O noticiário estava ocupado com a repercussão dos acontecimentos em Nova Iorque. Naquele momento ainda uma incerteza se acidente, atentado ou qualquer outra coisa.

Chegando em casa, o professor comeu rapidamente em frente à TV, onde assistiu meio incrédulo às repetições incessantes do despencar das duas Torres Gêmeas no centro da metrópole norte-americana. Os comentaristas falavam em atentado terrorista e projetavam consequências políticas, militares e econômicas. Ainda engolindo a comida, o professor se deslocou para a zona norte de Porto Alegre, onde tinha mais três aulas para ministrar. Chegando lá, respirou fundo e entrou em sala de aula. Os alunos, jovens e adultos, comentavam entre si sobre o que estava acontecendo no norte. Um avião havia sido jogado no Pentágono? Um quarto avião havia desaparecido? A economia do mundo ia quebrar? O que aconteceria com o preço do petróleo? A Terceira Guerra Mundial estava

começando? Como aquilo tudo poderia afetar o Brasil? As perguntas que vinham dos alunos também eram, naquele momento, dúvidas que passavam pela cabeça do professor. E ainda assim, ele tinha que entrar em sala e trabalhar com aqueles alunos o ciclo econômico da cana-de-açúcar no Brasil colonial. Era um conteúdo sobre o qual, naquele momento, o professor não tinha vontade de falar e os alunos não tinham vontade de escutar. Na verdade era um conteúdo que não fazia o menor sentido naquele dia e naquela hora. O tempo presente ali se fazia tão maciço, tão fundamental, tão denso, que era difícil tentar fazer o exercício de falar, naquele momento, sobre o passado.

### **1.1 A Trajetória da pesquisa**

A inquietação daquele jovem professor, lá em 2001, volta e meia ressurgiu e ressurge, durante mais de 20 anos de magistério. Por vezes o presente se impunha de modo tão categórico que o professor de história questionava-se sobre as suas práticas pedagógicas.

É dessa inquietação recorrente que nasce essa pesquisa. Os anos de 2020 e 2021, quando essa caminhada de mestrado se iniciou, foram de novidades, dificuldades, superações e obstáculos para todos, e em especial para as professoras e os professores. O período da emergência sanitária em função da pandemia da Covid-19 (2020-22) afetou fundamentalmente a sala de aula, que, de espaço familiar ao professor, transformou-se em um ambiente virtual cheio de dúvidas e novidades. O tempo da aula dessincronizou-se e passou a correr de forma diferente para docentes e discentes. Como as práticas dos professores de história foram afetadas pela urgência do presente em decorrência da pandemia da Covid-19? Essa pergunta foi o impulso original desse estudo, que se transformou durante o percurso da

pesquisa. As investigações e reflexões que ocorreram durante esse tempo, assim como as novas situações e desafios do mundo pós-pandêmico, criaram novos incômodos e fizeram com que o questionamento fosse se modificando. O que comecei a perceber foi a presença, com muita força, do tempo presente na sala de aula de História. Era uma novidade? Consequência dos tempos pandêmicos? Ou ele sempre esteve ali e eu nunca tinha percebido? De que forma a presença do presente numa aula, que fundamentalmente reflete a partir do tempo, afeta a própria aula? Essas questões passaram a me mover com muito mais força.

Questionar-se sobre a experiência do tempo é prática comum de quem está em sala de aula. A pesquisadora Maria Paula Gonzales escreve a respeito das diferentes maneiras de se experienciar o tempo: das mudanças, das permanências, dos tempos que se misturam, dos tempos que são reescritos, dos tempos que são ensinados e dos tempos que são aprendidos, Ela conclui: “se alguma coisa ficou mais a vista nestes meses, foi que a materialidade (agora conectividade) é crucial para ensinar e aprender” (GONZALES; 2020).

No decorrer de 2020 e 2021 um meme popularizou-se na internet. De diferentes maneiras, com algumas alterações de texto e com imagens diferentes (como é comum acontecer com os memes), a mensagem central dele é “essa coisa de viver momentos históricos é muito cansativa”.

Seguem alguns exemplos dessas interlocuções via redes sociais.

**Figura 1**



Fonte: <https://twitter.com/lvialima/status/1241531705195986947>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

**Figura 2**



Fonte: <https://www.facebook.com/souotariano/photos/a.1656924814552946/4429041020674631/?type=3>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

Esse “cansaço” descrito por jovens na internet é um reflexo de como alguns fatos e acontecimentos, importantes por si só, mudam a nossa relação com o passado e o futuro. O presente torna-se de tal forma denso que acaba impondo-se como um ponto de ruptura perceptível. François Hartog especula a respeito, quando escreve a respeito das grandes cicatrizes do século XX como as guerras mundiais ou a queda do muro de Berlim. Hartog fala em abalos na ordem do tempo que colocam em xeque as visões tradicionais do passado (que se faz presente) e do futuro (que vai sendo minado de incertezas), definindo-os como *fenômenos fundamentalistas*:

Como mistos de arcaísmo e de modernidade, os fenômenos fundamentalistas são influenciados, em parte, por uma crise do futuro, enquanto as tradições, às quais se voltam para responder às infelicidades do presente, são, na impossibilidade de traçarem uma perspectiva do porvir, amplamente “inventadas”. Como articular, nessas condições, o passado o presente e o futuro? (HARTOG; 2021. p. 19-20)

Apesar de Hartog, nesse caso específico, estar se referindo aos fenômenos fundamentalistas, podemos exacerbar essa dificuldade de articulação entre presente, passado e futuro para outros momentos de grandes crises e acontecimentos marcantes. Para o professor de história, o desafio aumenta: como dar a aula sobre o ciclo da cana-de-açúcar se as torres estão desabando? Aquilo é tão grave, tão importante, tão urgente que ao mesmo tempo faz com que o passado pareça não fazer sentido e o futuro torne-se distante ao ponto de não conseguir ser vislumbrado.

Num mundo cada vez mais acelerado, é cada vez mais difícil conseguir engajar crianças e adolescentes na compreensão de relações mais complexas, uma vez que o imediatismo e a velocidade do videoclipe e do *Tik Tok* imperam cada vez mais.

A sala de aula que deu origem a essa pesquisa na verdade não é uma, são muitas. Esse trabalho nasce das reflexões e inquietações recolhidas e fermentadas ao longo de mais de vinte anos de prática didática, em diferentes níveis de ensino, municípios e até variados estados da federação. Ainda no século XX, no ano de 1997, meu início no magistério aconteceu em cursos preparatórios pré-vestibular e supletivos (como ainda chamávamos os cursos de Educação de Jovens e Adultos). No início do século XXI ocorreram minhas primeiras experiências na Educação Básica, em escolas particulares da cidade de Porto Alegre. Apesar de algumas incursões no Ensino Fundamental, na maioria das vezes trabalhei com turmas de Ensino Médio.

No fim do ano de 2010, fui aprovado em concurso público para trabalhar no Sistema Colégio Militar do Brasil. O Sistema Colégio Militar foi criado em 1889 e é



composto atualmente por quinze escolas distribuídas em doze estados do Brasil. São escolas da rede pública federal, de caráter assistencial, cuja principal missão é prestar assistência aos dependentes de militares transferidos e movimentados pelo país. Além desses alunos, os Colégios Militares também contam com alunas e alunos concursados. A experiência de lecionar História no Sistema Colégio Militar, ao contrário do que muitos inferem, não é muito diferente de outras escolas. O jovem, no fim das contas, continua sendo o jovem, com suas paixões e (des)interesses. Foi trabalhando no segundo ano do Ensino Médio no Colégio Militar que me deparei, outra vez, com um presente tão denso e maciço e que esmaga e tira do horizonte a experiência do passado e a perspectiva de futuro: em março de 2020, quando teve início a pandemia da Covid-19.

Essas reflexões a respeito da experiência do tempo tornaram-se necessárias para problematizarmos a sensação de desorientação no tempo que viver sob a pandemia nos trouxe. Tornou-se muito comum escutar sobre 2020 e 2021 que da mesma forma que temos a impressão que o tempo passa muito rápido, também sentimos que ele não passa. A pandemia, portanto, pode ser um desses eventos que acabam se tornando marcos nesse questionamento. Já com algum distanciamento, podemos perceber que as pessoas em geral usam a pandemia como marco: “Isso foi ainda antes da pandemia” ou “Ah não, isso foi depois da pandemia”.

## **1.2 O Campo de Ensino de História**

Em meio a esse turbilhão de dúvidas e ansiedade que foi o ano de 2020 para os professores da Educação Básica, me vi iniciando uma pesquisa na área de Ensino de História. Começar uma pesquisa na área de Ensino de História é

defrontar-se com um campo repleto de disputas. A própria existência do campo por muitas vezes foi contestada e a sua consolidação se dá num espaço de lutas e confrontos travados por muitos professores e, principalmente, professoras. Minha experiência de formação, na virada dos anos 1990 para o século XXI, ilustra alguns pontos desse tensionamento. Cursei História na PUC-RS entre 1999 e 2004, que era (e ainda é) um curso bem conceituado. As disciplinas da História eram todas as mesmas, tanto para a graduação em Licenciatura quanto para a graduação em Bacharelado. O que diferenciava a Licenciatura eram seis disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação e um estágio, ao final do curso. As disciplinas “da educação” eram completamente afastadas das disciplinas “da História”, ainda que se tratasse de um curso de Licenciatura. O “afastamento” ao qual me refiro não era somente físico, com as disciplinas da Educação ocorrendo no prédio da Faculdade de Educação, mas também teórico e metodológico. As disciplinas “da História” reivindicavam uma centralidade e não abriam espaços para reflexões acerca daqueles conhecimentos e suas possibilidades na Educação Básica. A impressão que tínhamos é que o curso (mais uma vez destaque, de Licenciatura) preocupava-se em formar pesquisadores do campo da História. Pensar e refletir a respeito da Educação e do Ensino de História não era algo presente, e a possibilidade de trabalhar com Ensino de História na Educação Básica era visto como um fracasso profissional. Todos e todas que estavam ali deviam almejar trabalhar com pesquisa e na educação superior. A Educação Básica era tratada até como piada, como destino para aquelas e aqueles que não estudassem, não se saíssem bem ou não tivessem sorte. Ainda assim, a maioria dos alunos formados ali trabalham na Educação Básica e muitos com muito êxito, inclusive.

Tendo contato com as obras que pensam a formação do campo do Ensino da História, o que percebo é que essa impressão que tive durante a minha graduação não era apenas minha. Caimi e Mistura (2019) ressaltam que o campo do Ensino de História é fronteiro, ficando nos limites entre o campo estabelecido da História e o campo afirmado da Educação. Essa é uma das dificuldades estabelecidas para a consolidação do campo. Essa fronteira, por vezes, se traduz em distâncias, e uma das questões envolvidas na construção do Campo de Ensino de História seria justamente tentar encurtar essas distâncias. A professora Ilka Mesquita afirma diversas vezes que “a produção/difusão dos discursos provenientes de pesquisas referentes ao Ensino de História, socializada em diversos espaços, pode promover sentidos de romper com os fossos que afastam o diálogo entre os saberes acadêmicos e escolares; com as distâncias e isolamentos mantidos entre pesquisadores, historiadores, professores e educadores” (MESQUITA, 2008, p.205).

O Ensino de História, enquanto campo de pesquisa, “começa a ser construído” e a tomar o seu espaço no final dos anos 1970, no contexto da crise da Ditadura Militar. Apesar do esforço feito pela ditadura contra a educação crítica, a marca dos professores de história do período é o enfrentamento. Nesse momento, o campo do Ensino de História lutava pela própria sobrevivência da História enquanto disciplina escolar, ameaçada que estava pela reforma promovida durante o governo Geisel. Como coloca Caimi (2001), a Lei 5692/71 fundia as disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental e criava a disciplina de Educação Moral e Cívica. A própria formação dos professores estava em xeque, uma vez que sua simplificação para atuar nos “Estudos Sociais” a tornava mais rasa e mais apartada da Pesquisa (CAIMI, 2001). É nesse momento de resistência que a ANPUH, em

1977, abre a possibilidade de participação no seu XI Simpósio para os professores da Educação Básica.

Se o final dos anos 1970 foi marcado por estratégias de sobrevivência, o sucesso desse esforço resultou, nos anos 1980, num grande movimento de repensar o Ensino de História. Os professores da Educação Básica ganham força e voz em cima das discussões sobre a reestruturação dos currículos no pós-ditadura. Dentro do contexto da proposta de reforma curricular do Estado de São Paulo, a professora Ilka Mesquita afirma que: “(...) tratava-se essencialmente em problematizar o Ensino de História no sentido de repensar questões como a dissociação ensino/pesquisa, a relação com o saber e o fazer História, a distância que separa a universidade e a realidade da escola básica” (MESQUITA, 2008, p.148).

A partir dessas discussões e atritos, é organizado, em 1988, o I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Salientemos que esse encontro nasce não num Instituto de História, mas na Faculdade de Educação da USP, reforçando o caráter fronteiro do campo de Ensino de História, como “configurado no interstício da História ciência e da História enquanto disciplina escolar” (MESQUITA, 2008, p.152). O Encontro “Perspectivas” assinala o início de uma profícua discussão, em que novos grupos e fóruns vão se formar para discutir e problematizar a história ensinada e o ensino de História durante os anos 1980 e 1990, na esteira da construção da Constituição de 1988, a dita “Constituição Cidadã”, e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Nos anos 1990, houve a proliferação de encontros e grupos de trabalho, inclusive dentro da própria ANPUH. Costa e Oliveira (2007) afirmam que as

produções do período se deram em três grandes vias: “ou são sobre livro didático, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou, ainda, sobre experiências concretas em sala de aula” (COSTA, 2007, p.155). Em setembro de 1993 foi organizado o “I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História”, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cidade de Uberlândia, localizada na Região do Triângulo Mineiro. Esse fórum, que contava com a participação de professores e pesquisadores como Selva Guimarães Fonseca, Mara Rúbia Alves Marques e Silma do Carmo Nunes, tinha, num primeiro momento, a pretensão de ser um encontro regional. A divulgação nacional, no entanto, levou o encontro a ter discussões em nível nacional e consolidou a ideia de transformar o fórum numa oportunidade nacional. Surgia, assim, o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, que tem se realizado periodicamente desde então com o objetivo de suprir a “carência de espaços de divulgação e de diálogo entre as experiências vividas nas trajetórias de construção de pesquisas do Ensino de História, com o propósito de socializar o conhecimento produzido” (MESQUITA, 2008, p.178).

A partir dos anos 2000, o campo do Ensino de História encontra-se mais consolidado. Na primeira década do século XXI, as reflexões sobre o Ensino de História e as demandas sociais levaram a uma série de modificações inclusive na Academia. As Faculdades de História, querendo ou não, tiveram que se aproximar dos temas da Educação. Em 2010 foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID se propõe a “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, como está disposto no Art. 1º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que o instituiu. O PIBID

fez com que estudantes da graduação das licenciaturas tivessem que pensar e articular as questões do ensino dentro de seus cursos durante boa parte de sua formação acadêmica e não só ao final do curso, quando se defrontavam com os estágios. Também nesse sentido podemos destacar como um avanço importante a criação, em 2012, do Programa de Mestrado Profissional de Ensino em História (ProfHistória), como resultado de reflexões internas da própria ANPUH, desde 2007, que pretendiam aproximar os Programas de Pós-Graduação em História da Educação Básica. Nesse sentido, o ProfHistória é um elemento importante na medida em que, desde 2014, traz para dentro da Academia professores que estejam em efetivo serviço, trabalhando com o ensino de História na Educação Básica, com o objetivo de validar os seus saberes (muitas vezes práticos e empíricos) e, com isso, enriquecer o campo de estudo do Ensino da História.

Nos últimos anos o debate sobre o Ensino de História, como não poderia deixar de ser, também foi pego pelo calor da forte crise política que tomou conta das discussões políticas no Brasil nos anos 2010, notadamente desde 2013. Aqui, o debate mais acalorado se deu no campo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica. As discussões a respeito desse documento vinham, desde a promulgação da LDB, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. A versão preliminar da BNCC de História, em 2015, inseria-se dentro do debate que vinha desde os anos 1980. Foi combatida e derrubada por um discurso conservador que visava manter o ensino de história baseado no tempo quadripartite e no eurocentrismo. Sobre as críticas à versão preliminar da BNCC, afirma Sônia Miranda:

Seria o fim de uma história necessária à educação de nossas crianças e jovens que, imaginem, iam ficar sem estudar História Antiga e Medieval em suas “compleitudes” – até a acusação de que temas fundamentais estavam sendo sequestrados do suposto “direito a aprendizagem” em nome de uma proposta por alguns designada “Brasil cêntrica” e “presenteísta”. Os incautos formuladores, segundo os mais exaltados, teriam cometido o absurdo de apresentar falta de repertório básico, como a Revolução Francesa, por exemplo (MIRANDA; 2019, p. 86).

Essas críticas deram origem a uma segunda versão da BNCC, que representou um passo atrás, segundo Pereira e Rodrigues, que afirmam que uma pretensa “despolitização” da lista de conteúdos na verdade significa continuar contando a história de um ponto de vista eurocêntrico (PEREIRA e RODRIGUES; 2018).

A terceira versão do documento foi publicada em abril de 2017 e consolida o recuo proposto na segunda versão, consagrando a visão eurocêntrica e relegando os chamados “temas sensíveis”, como representação das minorias étnicas e sexuais a questões secundárias e desprovidas de importância e protagonismo. A história é em essência política e econômica e contada a partir do referencial quadripartite do tempo (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).

O debate em torno do Ensino da História hoje, portanto, é mais importante do que nunca. A certeza que temos é que os avanços e conquistas não são permanentes e devem ser defendidos e ampliados. Essa defesa só é possível através da produção de conhecimento e da pesquisa no campo de Ensino de História.

### **1.3 Organização Metodológica**

O ponto de partida para as reflexões desse trabalho foi a inspiração trazida a partir da obra de Ana Zavala, que trata as cenas de sala de aula vividas pelos professores e professoras como material de estudo e como o próprio estudo em si. A

metodologia proposta para conduzir o presente estudo é quantitativa e qualitativa. O primeiro movimento foi a elaboração de um questionário online para obtenção do maior número possível de respostas de professores de história sobre suas vivências e experiências como professores de História durante a Pandemia da Covid-19. O universo delimitado para essa etapa da pesquisa é de professores de história da rede pública do Brasil, preferencialmente atuando no Ensino Médio, alunos do programa de mestrado ProfHistória ou oriundos dele. A justificativa para essa escolha é bastante pragmática, ou seja, a facilidade de acesso e contato a esse universo específico de professores. Durante todo o trabalho, os dados obtidos também foram utilizados a fim de refletir a respeito da prática docente a partir das vivências e experiências de sala de aula.

O capítulo 2 trata sobre a experiência do tempo na sala de aula. A aula de história é pensada sempre como uma jornada ao passado, mas é assim que ela é vivida? É assim que ela deve ser vivida? E o que significam, o passado e o presente na aula de história? De que maneira essa experiência foi impactada pela Pandemia?

O capítulo 3 busca discutir o tempo presente na aula de história, a partir dos conceitos de *presente provocado* (quando o professor ou a professora buscam no presente as ferramentas para o pensar histórico) e de *presente intrometido* (que ocorre quando o presente torna-se tão denso que dificulta qualquer reflexão que busque esclarecer o passado ou projetar o futuro).

O capítulo 4, a partir de coleta de dados feita com professores e professoras de história, tem por objetivo entender o impacto da pandemia no trabalho docente. A pandemia, evento totalizante, dificultou ou até impossibilitou a reflexão no tempo?



Ou serviu como ponto de partida, escada, trampolim para que os professores construíssem as reflexões com seus alunos?

Por fim, o trabalho é provisoriamente concluído com uma retomada dessa jornada toda e algumas reflexões que o amarram.

## 2 OS TEMPOS DA AULA NOS TEMPOS DE AULA

### Interlúdio

Sob o calor de fevereiro, em Porto Alegre, o professor revisava o seu plano de aula para o início do ano letivo. Apesar de já ter alguns anos de sala de aula, sentia uma agitação no estômago: uma professora mais experiente uma vez lhe dissera que quando fosse entrar em uma turma pela primeira vez e não tivesse aquela sensação, talvez fosse a hora de largar a profissão. Pois então ainda não era, já que aquela inquietude estava ali. Sentia-se um pouco mais inseguro também por se tratar de turma do sexto ano. Mais acostumado a trabalhar com as turmas do Ensino Médio, a agitação e a curiosidade dos alunos mais novos por vezes o deixava um pouco intranquilo também.

Quando entrou na sala, deparou-se com o olhar curioso das alunas e dos alunos. Para aqueles alunos, dentre as muitas novidades do sexto ano, uma delas era a presença em maior número de professores homens, já que a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são um território marcadamente das mulheres. Apresentou-se. Escreveu o seu nome no quadro e escreveu: “HISTÓRIA”. Sabia que era oficialmente a primeira aula de História daquela turma de alunos, a despeito de vários componentes curriculares do Ensino Fundamental I dizerem respeito à história. Essa era a primeira vez que eles tinham uma aula de história com um professor de história. Conforme o seu planejamento, fez a pergunta para os alunos: “O que vocês acham que estudamos na aula de História?”. Há um instante muito curto de silêncio, como o tempo entre o iluminar do relâmpago e a explosão sonora do trovão, que vem logo em seguida: uma avalanche de trinta vozes falando ao mesmo tempo. O professor sorri: aquela vontade dos “pequenos” do sexto ano

era bem diferente da postura mais blasé dos alunos dos anos finais do Ensino Médio. Durante alguns instantes, o professor deixou o caos tomar conta da sala de aula, deleitando-se com ele, de certa forma. Depois de observar aquele momento de empolgação, começou a tentar organizar, junto com os e as estudantes, todas aquelas ideias. Entre as alunas e alunos que queriam falar, o professor foi inventariando as ideias dos alunos e colocando-as no quadro, para que eles também enxergassem a tessitura que criavam. “História estuda o passado”, disse um aluno. “É o estudo de reis e outras pessoas importantes que viveram”, disse outra. “Na aula de História vamos estudar as guerras e outras coisas do passado”, colocou mais um. Nenhuma das respostas foi muito diferente dessas, o que era mais ou menos o que o professor imaginava que aconteceria. Em todas elas, um elemento comum: o tempo passado. Os estudantes chegam no Ensino Fundamental II com a ideia de que a disciplina de História está estanca no passado ou que, ainda, ela é o próprio passado.

## **2.1 O tempo na sala de aula de história**

A construção da experiência da temporalidade é construída junto com as próprias noções de história e historicidade, mas não deve ser confundida com elas.

O professor Valdeci Araújo afirma que:

A disposição do homem enquanto um ser entre nascimento e morte constitui seu caráter temporal, e só porque o homem é temporal pode haver uma história e uma historiografia. Não é a história que constitui a temporalidade humana nem a historiografia que constituiu os fatos ou a história, mas é a temporalidade, enquanto condição estrutural do ser humano, que possibilita qualquer história e essa condição é a base sobre a qual podemos nos relacionar com o passado e o futuro de diferentes formas (ARAUJO; 2012, p.67).

Não podemos, portanto, confundir a história com a percepção do tempo.

Essa concepção é bastante arraigada nos estudantes e no senso comum, em geral, na maioria das vezes com a ideia tradicional da *historia magistra vitae*: a História estuda o passado para compreender o presente e orientar a construção do futuro. Esse conceito, cuja autoria é atribuída ao romano Cícero em seu tratado *De Oratore* (por volta de 55 aC), serviu como base para a historiografia clássica, medieval e renascentista. No entanto, apesar dessa articulação entre *presente - passado - futuro* ainda ser muito popular, não é a concepção mais moderna a respeito das relações entre história e temporalidades.

Marc Bloch, no clássico “Apologia da História”, define a História como “A ciência do homem no tempo”. A definição do historiador francês é tão interessante quanto sucinta: não se trata de estudar o passado, mas de compreender a ação humana articulada na dimensão do tempo. Da mesma forma, não se busca prever ou construir um determinado futuro, mas sim compreender as rupturas e permanências das continuidades e interrupções.

Os documentos de referência da educação no Brasil trazem esses questionamentos. A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar do ensino de história nos Anos Finais do Ensino Fundamental, afirma que:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2017, 367).

A BNCC, portanto, articula o passado e o presente. O presente é o lugar de onde as perguntas são feitas, é a posição do aluno e do professor. O passado é o responsável por dar impulso aos questionamentos, que não fazem sentido se não estiverem dialogando com o presente.

A última versão da BNCC não prevê a obrigatoriedade da história enquanto componente curricular no Ensino Médio. Apesar disso, discorre sobre o componente de Ciências Humanas, campo que abarca a disciplina da história. Sobre a questão da temporalidade, afirma o documento:

Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado (BRASIL, 2018, p. 551).

Percebe-se que é esperado que, no Ensino Médio, a relação com o tempo seja complexificada. Além disso, o documento entende que o discurso histórico é sempre dual na natureza da sua temporalidade, visto que, ao mesmo tempo, é passado, referindo-se a um fato ocorrido, e presente, uma vez que as perguntas, respostas e construções a respeito desse fato são feitas nos tempos atuais.

Conforme afirma Helenice Rocha(2011), o que interessa ao professor na aula de história é usar como fio condutor em suas sequências didáticas as reflexões a respeito das questões enfrentadas pela humanidade do passado. Mais uma vez, o presente pergunta para o passado e articula-se a partir dele. A esse questionar e relacionar costumamos definir como a ação de pensar historicamente, que aparece em diversos documentos norteadores dos nossos currículos. Lana Siman define pensar historicamente como:

a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN; 2003, p.119).

Nessa relação entre passado e presente, Valdei Araújo também afirma que não podemos reduzir a história a uma projeção do presente no passado, uma vez que o presente, ainda que denso, não é uma dimensão fechada em si mesma mas sim o resultado da própria história viva (ARAUJO; 2012, p.68).

A professora Ana Zavala também nos lembra de que, quando falamos do passado, do presente ou do futuro, estamos sempre falando a partir do presente, o que a faz referir-se ao em presente do presente, presente do passado e presente do futuro (ZAVALA, p. 90). Ao relatar a sua experiência em sala de aula com o texto homérico d'A Odisseia, Zavala conta que, após narrar a história de Ulisses a seus alunos, pede que eles próprios a recontem. A partir daí ela desconstrói a ideia de um "Passado" e de um "Presente", mas nos apresenta múltiplos passados e múltiplos presentes: o da Guerra, o de Homero, o das várias versões escritas da Guerra, o dela contando a guerra em aula, o de seus alunos e alunas recontando a aula que tiveram e, por fim, o dela mesma escrevendo o artigo (ZAVALA, p.95-96). Todos esses passados presentes (ou presentes passados) tensionam-se entre si e permitem que a aula atinja seu objetivo, que é o de causar estranhamentos e aproximações entre os alunos, o conteúdo e a aula em si.

Todas essas reflexões a respeito dos tempos *passado* e *presente* não podem deixar também de marcar a necessidade de desnaturalizar esses conceitos. Nilton Pereira conversa com Anibal Quijano e afirma que a nossa relação com o tempo por vezes é naturalizada e as formas de medir, representar e experienciar o tempo (que são particulares, contingentes e históricas) acabam sendo apresentadas como universais e naturais (PEREIRA, p.19).

Nilton Pereira também afirma que a aula de história é “um complexo por onde transitam saberes, memórias, fazeres, narrativas e Histórias, que permite o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente.” (PEREIRA, p. 20). A aula de história, portanto, não é só o lugar onde podemos articular o passado e o presente, mas também onde podemos (e devemos) desacomodar relações já postas e consagradas entre eles.

Devemos lembrar também que os conceitos de presente e passado (e futuro) não são estanques e não existem a priori. São fruto de reflexões e vivências de determinados povos em determinados contextos. A ideia de um eterno fluxo linear passado→presente→futuro é uma concepção possível de tempo, com sua origem vinculada ao pensamento judaico-cristão e consolidada a partir da solidificação do próprio capitalismo.

Nesse sentido, a aula de história pode (e deve) ser um espaço de experiência onde a possibilidade de questionar essa linearidade e experimentar outras noções de temporalidade é possível. Nilton Pereira chama esse exercício de descolonização do tempo. Ele propõe que olhemos para outras possibilidades, para outros tempos criados para dar sentido a outros mundos (ele cita os Yanomami) não tentando encaixar os conceitos deles na nossa própria noção de temporalidade, mas sim vivenciando uma múltipla possibilidade, que se torna potência e enriquece a experiência da aula (PEREIRA, 2021).

A experiência do tempo na aula de história, portanto, pode ser considerada a própria essência da aula de história. Experimentar o tempo e refletir a respeito dessa experiência constituem o núcleo duro do pensar historicamente e da aula de história,

em si. E essa reflexão se tornou mais difícil e mais complicada com o advento da Pandemia da Covid-19.

## **2.2 2020 e a Pandemia da Covid-19**

O ano letivo de 2020 transcorria normalmente. Ainda em seus momentos iniciais, professores começavam atividades, faziam suas primeiras avaliações e tomavam conhecimento de suas novas turmas e novos alunos, quando a ameaça que pairava no ar desde fevereiro materializou-se no Brasil. No dia 26 de fevereiro<sup>1</sup>, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de infecção pelo Novo Coronavírus no Brasil: um homem de 61 anos que havia viajado para a Itália. No dia 5 de março já eram oito casos confirmados e pela primeira vez detectou-se a transmissão local. No dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde decretou o status de pandemia para o Novo Coronavírus, sob críticas de que poderia e deveria ter feito isso antes. Nesse momento, o Brasil já tinha 52 casos confirmados. No mesmo dia, o governador de Brasília, Ibaneis Rocha, assinou o primeiro decreto de suspensão de aulas do Brasil<sup>2</sup>. A publicação em edição extra do Diário Oficial do Distrito Federal suspendeu as aulas nas escolas públicas e privadas do DF por cinco dias. No dia 16 de março foi noticiado o primeiro óbito por Covid-19 no Brasil. Nesse dia o país contabilizou 34 novos casos. Para efeito de comparação, a Espanha e a Itália, que eram então o epicentro da pandemia no mundo, registraram, em 16 de março, respectivamente 182 e 349 novos casos de Covid-19.

---

<sup>1</sup> As informações referentes ao avanço do Novo Coronavírus e da pandemia de Covid-19 foram retiradas de <https://covid.saude.gov.br/> e de <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil> (acesso em 25/09/2020)

<sup>2</sup> <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/03/11/ibaneis-afirma-que-vai-suspender-aulas-e-eventos-por-cinco-dias-por-conta-do-coronavirus.ghtml> (acesso em 25/09/2020)



No mesmo 16 de março, o governador do RS Eduardo Leite assinou o decreto 55.118 que deliberava uma série de medidas relacionadas à pandemia, dentre elas a suspensão das aulas no Rio Grande do Sul, nas escolas públicas e privadas. O decreto tinha efeito a partir da quinta-feira, 19 de março, e previa a suspensão até o dia 02 de abril<sup>3</sup>. A partir daí, a sociedade gaúcha passou a lidar com uma série de novas inquietações, além dos evidentes problemas sanitários e econômicos decorrentes da pandemia. Naquele momento, as incertezas atingiam o mundo inteiro. Segundo a Unesco, no dia 20 de abril de 2020 o mundo contava com 151 países com escolas completamente fechadas e restrições educacionais que impactavam 82,1% dos estudantes de todo o planeta.<sup>4</sup>

Diante das incertezas nesse cenário, e a partir da confirmação de que a suspensão das aulas não duraria duas semanas<sup>5</sup> (nem um mês, nem dois, nem três<sup>6</sup>...) os diferentes sistemas educacionais tiveram que se adaptar. A resposta do sistema educacional brasileiro foi bastante heterogênea, inclusive por falta de orientação do próprio Ministério da Educação, conforme afirma Eucídio Arruda:

O Brasil apresenta propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação, que indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade à distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentou a medida provisória n. 934 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais. A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados (ARRUDA, p.261).

---

<sup>3</sup> <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf> (acesso em 25/09/2020)

<sup>4</sup> <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> (acesso em 20/06/2020)

<sup>5</sup> <https://educacao.rs.gov.br/governo-prorroga-suspensao-de-aulas-ate-o-final-de-abril> (acesso em 30/09/2020)

<sup>6</sup> <https://estado.rs.gov.br/em-novo-decreto-governo-mantem-suspensao-de-aulas-em-escolas-e-universidades-em-todo-rs> (acesso em 20/09/2020)

Num primeiro momento, a maioria das escolas da rede privada migrou, o mais rápido possível, para as modalidades de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade, que ocupou e ocupa posição central durante a crise da Covid 19, frequentemente é confundida com Educação a Distância (EaD), uma modalidade de ensino mais tradicional e que vem avançando no Brasil. Eucídio Arruda define o Ensino Remoto Emergencial como

uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (ARRUDA, p.266).

O mesmo autor faz a diferença de EaD, que ele define como

A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (ARRUDA, p. 265).

É importante, portanto, ressaltarmos: o que foi feito no Brasil, a partir de março de 2020, foi Ensino Remoto Emergencial e não Educação à Distância, uma vez que os termos se confundem e muitas vezes são usados erradamente.

Plataformas como o Microsoft Teams e o Google Classroom, softwares privados como o Zoom e plataformas livres com o Moodle passaram a ser utilizadas pelas escolas para tentar, da forma possível, dar prosseguimento ao ano letivo<sup>7</sup>. A rede estadual do Rio Grande do Sul, por outro lado, moveu-se mais devagar do que a rede privada, o que pode ser explicado tanto pela sua dimensão (o número de pessoas envolvidas) quanto pelas múltiplas e diferentes realidades existentes nos

---

<sup>7</sup> <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/saiba-como-as-escolas-estao-desenvolvendo-as-atividades-domiciliares> (acesso em 25/09/2020)

497 municípios do Rio Grande do Sul. No dia 08 de junho (82 dias depois da paralisação), a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul começou a capacitação dos professores para trabalhar nos ambientes virtuais, através do letramento digital. As aulas no sistema Google Classroom foram iniciadas para os alunos no dia 29 de junho, 103 dias depois da suspensão das aulas presenciais<sup>8</sup>.

Com a extensão da paralisação, o ensino virtualizado tornou-se ainda mais central nas discussões dentro da História. Com a aprovação e sanção da Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020<sup>9</sup>, foi suspensa excepcionalmente, para 2020, a exigência dos 200 dias letivos em sala de aula para os Ensinos Fundamental e Médio. A mesma lei, no entanto, não flexibilizou a exigência da carga horária mínima anual estabelecida, de 800 horas. Para que essa carga horária mínima fosse atingida, seria necessário que uma parte dela fosse cumprida de maneira virtual.

Apesar de diversos indicadores no último trimestre de 2020 terem apontado para um possível controle da pandemia e acenarem para um cenário de volta à presencialidade, o início de 2021 trouxe um cenário devastador: a prevalência, em Manaus de uma nova variante do vírus da Covid-19, a variante Gama (chamada anteriormente de P1 ou de variante brasileira), tornou a doença ainda mais contagiosa e fez com que o número de casos e de óbitos relacionados à Covid aumentasse muito, primeiramente em Manaus<sup>10</sup> e depois em outros diversos lugares no Brasil. No dia 27 de março de 2021, o jornal The New York Times publica artigo falando sobre o colapso do sistema de saúde no Brasil e colocando Porto Alegre

---

<sup>8</sup> <https://escola.rs.gov.br/aulas-remotas-o-que-e> (acesso em 25/09/2020)

<sup>9</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> (acesso em 30/09/2020)

<sup>10</sup> <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/14/covid-19-manaus-vive-colapso-com-hospitais-sem-oxigenio-doentes-levados-a-outros-estados-cemiterios-sem-vagas-e-toque-de-recolher.ghtml> (acesso em 01/08/2021)

como o “coração” desse colapso<sup>11</sup>. Nesse cenário, a volta às aulas presenciais passou a ser postergada e discutida em vários lugares do Brasil. No Rio Grande do Sul, o governador Eduardo Leite chegou a publicar um calendário de volta às atividades presenciais em setembro de 2020<sup>12</sup>, mas esse calendário sofreu com o recrudescimento da pandemia no estado, com ações na Justiça<sup>13</sup> e com protestos de pais e representantes pedindo o retorno das aulas presenciais<sup>14</sup>.

Se, no início da pandemia, a ideia de docentes e discentes era de que a situação seria passageira e relativamente rápida, não foi isso que aconteceu. Se em algum momento foi cogitada a volta à normalidade em semanas, vimos todo o ano letivo de 2020 e também o de 2021 transcorrerem sob o signo da emergência, com tentativas frustradas de volta ao presencial e experiências de virtualidade.

---

<sup>11</sup> <https://www.nytimes.com/2021/03/27/world/americas/virus-brazil-bolsonaro.html> (acesso em 20 de julho de 2021)

<sup>12</sup> <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/09/01/governo-do-rs-propoe-retomada-gradual-das-aulas-presenciais-a-partir-de-8-de-setembro.ghtml> (acesso em 20/07/2021)

<sup>13</sup> <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/04/25/tribunal-de-justica-mantem-suspensao-das-aulas-presenciais-no-rs.ghtml> (acesso em 25/07/2021)

<sup>14</sup> <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/carreata-pede-o-retorno-das-aulas-presenciais-em-porto-alegre-1.609746> (acesso em 25/07/2021).

### 3. O PRESENTE PROVOCADO E O PRESENTE INTROMETIDO

#### Interlúdio

As aulas no cursinho pré-vestibular sempre foram acertadas e cronometradas, e não era diferente dessa vez. O professor já dava essa aula há alguns anos, então as coisas estavam tão calibradas quanto poderiam estar, visto que cada turma é uma turma e sempre há reações diferentes. Aquela era uma turma de extensivo do turno da tarde, o que significa que a maioria dos alunos e das alunas tinha entre 16 e 17 anos e muitos ainda cursavam o ensino médio pela manhã. Era o perfil de aluno de pré-vestibular mais energético e mais responsivo. Cada “boa tarde!” recebia uma resposta entusiasmada. A sala de aula, com capacidade para 180 alunos, tinha as carteiras colocadas em estreitos degraus que subiam rapidamente, o que fazia com que os estudantes, ainda que no “fundo”, estivessem todos muito próximos dos professores e professoras. Os docentes mais experientes apelidaram aquela sala de “La Bombonera”, numa referência ao mítico estádio do Boca Júniors, em Buenos Aires. Entrar em “La Bombonera” no terceiro período da tarde significava que os e as estudantes já estavam bastante estimulados pelos professores anteriores e ainda tinham muita energia. A aula, portanto, tinha que corresponder a essa expectativa.

A aula sobre o “Período Pré-Colonial” poderia ser bastante maçante. O professor já havia testado uma estratégia exitosa nas aulas de sexto ano: os relatos dos primeiros viajantes e suas descrições exageradas e fantásticas da fauna e da população originária da América e os relatos e descrições sobre as ações de piratas no litoral brasileiro desafiavam a imaginação dos pequenos. Mas não era a estratégia adequada para aquela aula. Seja para aquele perfil de estudante, seja

pela questão do tempo: no pré-vestibular ele dispunha de uma quantidade muito menor de períodos de aula e não havia a possibilidade de fazer os estudantes lerem textos ou mesmo de ler com eles em voz alta. O professor então, depois de cumprimentar a turma, retoma rapidamente os assuntos das aulas anteriores, nas quais havia tratado do processo das navegações portuguesas no Oceano Atlântico, desde a Tomada de Ceuta até a viagem de Cabral. Relembrou os estudantes que o grande objetivo português era uma rota comercial segura e permanente com o Oriente, a fim de lucrar com especiarias; que a chegada às terras brasileiras, ainda que longe de ser um acaso, não era a meta lusitana. Repetiu que entre os monumentos e heróis de Portugal, Vasco da Gama, Bartolomeu Dias e o Infante Dom Henrique ocupavam lugares muito mais destacados e vistosos do que Pedro Álvares Cabral. E partiu dali, começando a contar uma história bastante diferente.

O professor lembrou aos estudantes, adolescentes de 17 anos, de como é estar apaixonado por uma pessoa. Aí criou um personagem fictício, adolescente de 17 anos como eles e elas. Essa personagem voltava para casa todos os dias no ônibus quando percebeu a presença de uma figura recorrente. Uma outra pessoa, estonteantemente linda. Passou a prestar a atenção, nos próximos dias, do ponto de ônibus onde essa pessoa embarcava. Deduziu, a partir disso, a escola onde estudava e a partir de alguns cliques nas redes sociais já sabia o nome e o mais importante: o estado civil era “solteiro”. Nesse momento os estudantes riam. Alguns apontavam para determinado colega. Seguiu o professor com a saga da pessoa hipotética. Obcecado, o/a jovem passou a seguir as mesmas páginas nas redes sociais. Fazer comentários onde sabia que ela/ele veria. Nesse momento o professor ainda lembra que os gêneros dos dois indivíduos dos quais estava falando era indiferente. Poderia ser um menino ou uma menina, em qualquer um dos polos

da história. A história segue por bons minutos, com a turma bastante empolgada e atenta, até a fatídica festa de sexta-feira quando enfim os dois personagens se beijam. Festa. A sala urra. Os e as estudantes aplaudem e batem com os pés nos degraus de madeira, fazendo “La Bombonera” fazer jus ao seu nome. Um menino da primeira fila toma coragem e pergunta: “Mas professor, o que isso tem a ver com Portugal e as navegações?”. Segurando o princípio de vaia que veio para o corajoso colega, o professor diz que a pergunta dele faz todo sentido e que todos deveriam estar se perguntando aquilo. Voltando ao seu personagem principal, o professor conta de toda sua felicidade no dia seguinte à sua grande vitória. E como resolveu sair com amigos naquela tarde de sábado, despretensiosamente. Saiu de chinelos, nem arrumou o cabelo direito. Mas estava tão bem, tão autoconfiante, que acabou “ficando” com outra pessoa. “Quem nunca?”, grita um aluno mais empolgado no fundo da sala. “Provavelmente você”, responde o professor de bate pronto para a gargalhada geral, inclusive do menino que provocou a brincadeira.

O professor então avança uma semana, para a próxima noite de sexta-feira. O personagem principal deveria decidir o que fazer: ligar para a pessoa maravilhosa, aquela que ele tinha dedicado tanto tempo, ou para a pessoa cujo encontro foi um acaso? “A primeira pessoa!”, respondem os alunos e alunas. O professor, satisfeito, tinha a resposta que queria. “Mas o que ele faz com a segunda? Joga o número do telefone fora?”. “Nããããão!!”. “Ah”, exclamava o professor: “então ele deixa a segunda de reserva? Para quando for o caso da primeira não estar disponível? Ele de vez em quando sai com ela, para evitar que outra pessoa o faça?”. Os alunos esperavam vidrados. “Pois então, vocês entenderam. Nosso personagem principal é Portugal. A pessoa em quem ele investiu tempo e dedicação é a Índia. Aquela que

entrou por acaso na jogada é o Brasil. A prioridade é a Índia, mas Portugal não vai abrir mão do Brasil do nada.”

Restavam vinte e cinco minutos de aula, durante os quais o professor pode falar sobre sistema de feitorias, sobre exploração do pau-brasil, sobre expedições exploradoras e guarda-costas e conseguiu manter a atenção dos seus alunos e alunas. Algumas vezes fazia referência à historinha completamente anacrônica que tinha contado, mas sempre com a intenção de criar mais paralelos que reforçassem aquele conteúdo. Nada é mais presente para os alunos adolescentes do que suas aventuras e desventuras amorosas, e aquele presente foi a porta de entrada para que eles fossem ao passado.

### **3.1 O Presente Provocado**

Lecionar história é procurar, sempre, que os e as estudantes consigam olhar para o passado com estranhamento suficiente para conseguirem sair do próprio centro de produção de sentido. Daniel Pinha Silva chama essa experiência de *descentramento* (SILVA, 2017, p.101). A apreensão das diferenças entre o passado e o presente é o cerne desse processo. Ao desacomodar-se com as questões do passado, o aluno questiona o seu próprio presente. É necessário, portanto, deixar o presente e ir ao passado, para que se volte ao presente com a transformação. É o que Marc Bloch chama de “compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente” (BLOCH, 2002, p.25).

Dentro desse jogo de ir-e-vir, por vezes o professor precisa recorrer ao presente para conseguir fazer o estudante ficar mais à vontade e um pouco mais familiarizado com o passado. É quando o professor compara as Grandes Navegações com a corrida espacial. É quando ele diz que Luís XIV não aceitaria as



regras do BBB. É quando a crise do Sistema Colonial é comparada com um relacionamento em crise. Esse momento em que o professor, deliberadamente, traz uma referência do presente (ou o próprio presente) para “chocá-lo” com o passado, cria a categoria que chamo de Presente Provocado: aquele Presente que aparece na aula de história de maneira proposital, na maioria das vezes trazido pelo professor e que sempre tem a função de ajudar ou facilitar a compreensão do passado.

O presente provocado encaixa-se na grande categoria do “anacronismo controlado”, categoria que Daniel Pinha Silva atribui a Nicole Loraux:

O lugar do tempo presente em um enunciado historiográfico se apresenta, portanto, como um lugar de tensão, entre a presença e a fuga. Nicole Loraux (1992) parece encontrar uma justa medida para lidar com esta tensão, sem dissolvê-la, ao defender uma prática controlada do anacronismo (SILVA, 2017, P.101).

O Presente Provocado é, portanto, uma forma de abrir a porta para que o aluno tenha acesso ao passado. Ele não deixa de ser um convite e também, de certa forma, golpe, no contrapé, que traz a atenção do aluno, ao quebrar a sua expectativa do que deveria ou não fazer parte de uma aula de história. A partir de elementos do seu dia a dia, da sua vida cotidiana, o e a estudante embarcam para a possibilidade de acessar e compreender um passado que, de outra forma, é considerado pelo jovem como distante e inacessível.

O presente pode ser, portanto, importante ferramenta interpretativa para que os estudantes pensem historicamente. Mas, por vezes, não é. Por vezes ele torna-se tão denso que simplesmente não conseguimos enxergar além. Aí ele se torna o *Presente Intrometido*.

## Interlúdio

Pandemia dia 01: o professor está ansioso. São mais de 25 anos de magistério, mas nunca deu aula sem estar no mesmo ambiente físico dos seus alunos. Equipamentos testados, sistemas online. Ao fazer o login na sala virtual, encontra os 29 alunos da turma 203. “Nenhuma falta!” ele brinca. “Vou querer todas essas presenças na sala presencial também, daqui duas semanas!”. No chat da aula, a turma está elétrica com a novidade. Os alunos levantam o braço para pedir para ir ao banheiro ou encher a garrafa d’água, simulando o cotidiano da sala de aula. Seria injusto dizer que os quarenta minutos de aula sobre antecedentes do processo de independência das treze colônias inglesas transcorreram “normalmente”: houve mais perguntas, mais participação, mais atenção. A excepcionalidade daquela aula virtual atiçou a curiosidade e a atenção dos estudantes. É dia 16 de março de 2020 e naquele dia o Brasil chegou a 234 casos confirmados de Covid.<sup>15</sup>

Pandemia dia 30: o professor liga o equipamento já sem dificuldade ou ansiedade alguma. Trinta dias de aulas online fizeram com que ele se apropriasse completamente do processo. Já não há aquela “eletricidade” entre os alunos. O professor tenta puxar uma discussão sobre o texto e a videoaula não-síncrona que postara para os alunos. Em poucos minutos ele entendia que praticamente ninguém havia lido o texto ou assistido a videoaula. Era o dia 17 de abril de 2020. O Brasil tem 30.961 casos confirmados de Covid-19. Já são 1956 óbitos.

Pandemia dia 100: o professor avisa os alunos mais uma vez que as presenças estão sendo registradas pelo sistema e serão cobradas ao final do ano

---

<sup>15</sup> Os dados referentes aos números da pandemia de Covid-19 no Brasil neste capítulo foram retirados de <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>, acesso em 15 de janeiro de 2024.

letivo. Um dos três alunos que ainda se manifestava com alguma frequência em sala pergunta: “O ano letivo vai acabar?” “Ou vamos ficar presos eternamente nisso aqui?”. O professor tenta ignorar o questionamento e pergunta sobre a videoaula a respeito do Imperialismo do Século XIX. Dessa vez nenhum aluno responde. Era o dia 20 de junho de 2020. Naquele dia o Brasil atingia a marca de 1 milhão de pessoas infectadas e 50 mil mortos pela pandemia da Covid-19.

Pandemia dia 150, 200, 250. É difícil lembrar, porque todos os dias tornaram-se parecidos. Não há mais participação ou interesse dos alunos. As manifestações deles são sempre no tom de que não há sentido em estudar, já que nunca mais sairão de dentro de casa. Alguns ainda brincam, dizendo que tem a impressão de que estão presos desde sempre. A cada dia os números aumentam e a Pandemia não ocupa mais o lugar central na vida das pessoas: ela ocupa absolutamente todos os lugares possíveis.

### **3.2 O Presente Intrrometido: Quando ele irrompe e intercepta o passado.**

O adensamento do Presente por vezes se dá de maneira súbita, como naquele 11 de setembro de 2001, quando o noticiário, as conversas e o mundo todo, de repente, só viviam o atentado terrorista na grande metrópole do mundo. Outras vezes, como sentimos naquele início da pandemia, em 2020, o Presente intromete-se aos poucos. Vai crescendo, se fortalecendo, se adensando até o ponto em que se torna muito difícil enxergar qualquer coisa que não ele. O passado parece ser tão distante que se torna disforme e invislumbrável. O futuro é simplesmente esmagado pelo peso do presente e torna-se impraticável, diluído em um eterno estar preso numa sucessão desconexa de presentes, que se tornam definitivos e incontornáveis.

Esse Presente incontornável e desorientador, que não nos permite acessar o passado (e nem o futuro) é o *Presente Intrometido*.

Quando o Presente Intrometido irrompe, o esforço do professor de história em jogar com o seu aluno no trânsito do “presente-passado-presente” fica mais difícil. O Presente Intrometido é um fenômeno que afeta os alunos, mas também toma conta dos professores. É difícil falar sobre a Sociedade Canavieira quando as Torres Gêmeas estão desabando e a Terceira Guerra Mundial parece inevitável. A velocidade das comunicações do mundo contemporâneo, com tudo sendo transmitido por todos o tempo todo, contribui para o sentimento de urgência que dificulta justamente o exercício de descentramento que é necessário para que pensemos historicamente.

A pandemia da Covid-19, durante os anos letivos de 2020 e 2021, exemplifica a força de um Presente Intrometido. Em determinado momento, as pessoas tinham a impressão de que ela não teve início e não teria fim. A Pandemia simplesmente *estava* e parecia sempre *ter estado*.

Ainda que fenômenos como a pandemia de Covid-19 nos ajudem a enxergar e exemplificar esse processo, a urgência do presente não é assunto estranho para os que estudam o tempo nas últimas décadas.

Rodrigo Turin afirma que a semântica neoliberal dilui o próprio projeto de modernidade que tem no tempo tripartite um de seus alicerces:

A aceleração social nas décadas mais recentes, intensificada pelas novas tecnologias e pela hegemonia do capital financeiro, parece produzir uma dessincronização estrutural entre as esferas sociais, pulverizando o tempo histórico em uma miríade de ritmos desconexos (TURIN, 2019, p.11).

A precarização dos tempos também fica presente (e patente) em função do presente exigir ações rápidas e imediatas que não permitem estruturar o futuro (ou

deslocar-se ao passado). O autor coloca também que essa exigência de estar sempre se adaptando ao presente é extremamente reativa e acaba abrindo mão de qualquer dimensão teleológica estruturada (TURIN, 2019, p. 27). O Presente Intrometido, portanto, não só dificulta a conversa com o passado, mas também impede a concepção do futuro enquanto projeto.

Entendemos, assim, que o Presente Intrometido fica evidenciado quando temos os grandes eventos aceleradores, mas que esse fenômeno da urgência constante é característica marcante da sociedade em que vivemos, percebido, enunciado (e até celebrado!) desde a década de 1990 (TURIN, 2019, p. 30).

Nesse sentido, chama a atenção José Sérgio de Fonseca Carvalho, quando acena que a indisponibilidade de futuro desse presente adensado é diferente do “No Future!” do movimento punk da década de 1980. Enquanto lá a ideia era questionar a noção teleológica de progresso, agora o que vemos é uma noção sombria e pessimista que desmobiliza ao trazer a certeza de que não há como construir futuro algum: só o que existe é uma sucessão de rápidos e fugazes presentes. O presente não só se intromete. Ele se assenta e se imobiliza, colocando-se como sempiterno (CARVALHO, 2021, p.7).

Essa presença definitiva do presente reforça a tese de François Hartog do regime presentista de historicidade, que se caracteriza justamente por essa centralidade do presente, que se torna um imperativo. É necessário viver plenamente no presente, que se torna autossuficiente e completamente descolado do futuro e do passado (HARTOG, 2015, p.283).

Circe Bittencourt afirma que o Presente Intrometido é a forma como o tempo e a história são apresentados para os estudantes nos dias de hoje:

Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas com relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo, que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A história oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, dos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos... (BITTENCOURT, 2012).

O que entendemos, portanto, é que o Passado Intrometido não funciona apenas na aula de história: ele é sintoma da maneira como o mundo hoje se apresenta, a partir de um tempo fragmentado, acelerado e que dificulta as organizações e projetos que sejam coletivas e vislumbrem alguma possibilidade de futuro. Não foi a pandemia que construiu isso: ela apenas tornou mais evidente e acelerou, ainda mais, o processo.

## 4 ENSINAR HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA

### Interlúdio

O professor liga o computador e espera que ele inicie. Vai demorar um tanto, porque não é uma máquina exatamente nova. “Não é tão difícil”, ele pensa consigo. “Eu faço isso há anos, não é tão diferente assim”. Enquanto o computador inicia seus arquivos, ele dá uma última revisada no roteiro que preparou. “A Independência das Treze Colônias Inglesas”. Era um assunto que ele gostava de trabalhar, porque ajudava a dar um caráter mais prático aos conceitos do Iluminismo, o assunto anterior, que era considerado “chato” pelos alunos e alunas por ser muito teórico e bastante abstrato. A festa do chá de Boston, as Leis Intoleráveis, a Declaração de Independência de Jefferson e a guerra de Washington costumavam interessar mais os adolescentes do segundo ano do ensino médio.

“Bom, está ligado o computador”. O professor arruma-se na cadeira, tentando encaixar-se na imagem captada pela câmera. Escolheu um ambiente neutro e certificou-se de que não haveria muitos barulhos. Começou a gravação: “Bom dia, queridos e queridas!”. Cumprimentou os alunos imaginários como costumava fazer nas aulas tradicionais. Parou. “Bom dia? Mas e se não for manhã quando eles assistirem? Devo manter o Bom dia como se nada estivesse acontecendo? Digo algo como ‘bom dia, boa tarde ou boa noite’? Ou não digo nada, simplesmente começo a dar aula. Nesse momento ele se dá conta que não havia interrompido a gravação, e o faz. Vamos outra vez, do início. Dessa vez sem titubear na hora do cumprimento, o professor discorreu durante quinze minutos sobre a colonização da América Inglesa e os fatores que a faziam diferente das Américas Espanhola e

Portuguesa, com as quais os alunos eram mais familiares. Foram bons quinze minutos, até ele se dar conta que não havia iniciado a gravação. Vamos outra vez. E o som não estava funcionando. Vamos outra vez. E o telefone tocou no meio da gravação. Vamos outra vez. E o gato não só passou na frente, mas derrubou o computador. Pausa para iniciar o computador novamente, e aproveitar para passar um café. Vamos outra vez. E outra. E outra.

Finalmente a aula estava gravada. Agora ela tinha que ser colocada na plataforma da escola. A plataforma não aceitava aquele formato de arquivo, e o professor teve que então aprender a como converter o arquivo. E qual era a aba certa para fazer o upload. E como colocar corretamente a descrição do arquivo. E como programar a plataforma para disponibilizar o acesso somente aos alunos do segundo ano e somente a partir das 9h da manhã do dia seguinte.

Pronto. A aula estava na plataforma da escola, cadastrada corretamente, disponibilizada para o público adequado, pronta para ser assistida pelos alunos. Seis horas depois do início do processo, a aula de trinta minutos estava disponibilizada. Será que os alunos iam responder ao seu bom dia?

#### **4.1 O Ensino de História e o uso das tecnologias**

A temática das tecnologias no Ensino de História começa a aparecer de maneira incipiente ainda nas produções dos anos 1980. Segundo levantamento realizado por Claudio Santos Pinto Guimarães, as poucas produções dos anos 1980 que tratavam sobre tecnologias ou no ensino de história traziam como assuntos principais a utilização de filmes, slides ou linguagens diferentes como quadrinhos e imagens trazidas para a sala de aula. Não obstante essas discussões possam parecer de alguma maneira superadas, Claudio Guimarães ressalta que as reflexões



teóricas elaboradas a respeito podem ser bastante úteis ainda hoje com a finalidade de pensar no uso das TDICs em sala de aula (GUIMARÃES, 2020).

A partir do início do século XXI, as tecnologias digitais tornaram-se acessíveis a uma parcela muito maior da população. O aumento na velocidade de conexão à internet disponibilizado para a população em geral e a diversidade dos meios de acesso (não mais apenas computadores mas também telefones celulares, tablets e notebooks) fez com que a internet, cujo modelo comercial chegou ao Brasil em meados dos anos 1990, se popularizasse. Desde o início das discussões sobre a internet eram sempre muito claras as possibilidades de sua utilização para a educação, como afirmou Keila Grimberg:

O advento da internet trouxe novas questões para a produção do conhecimento. Já chamada de 'o quadro negro do futuro', antes do entretenimento online e do e-commerce, ao surgir a internet foi imediatamente atrelada a possibilidades de renovação de métodos de ensino (GRIMBERG,2011).

Ainda assim, em artigo de 1999, o professor Carlos Augusto Lima Ferreira afirma que “o professor de História, como de resto o profissional das Ciências Humanas, tem um certo desprezo pelo uso das tecnologias no ensino” (FERREIRA,1999, p.146). Apesar desses temores e receios, já em 1999 o professor Carlos Ferreira vaticinava que a presença das TDICs na educação dali para frente não só seria inevitável como também tornaria necessária uma série de discussões teóricas e metodológicas a respeito:

Estas ferramentas tecnológicas, como o computador e a multimídia, por certo alcançarão as escolas em pouco tempo, forçando-as a ter, diante desta nova realidade, uma posição não de enfrentamento nem tampouco de deslumbramento, porque têm em sua estrutura os equipamentos de última geração para melhorar as apresentações escolares ou servirem como máquinas sofisticadas de escrever, mas, sobretudo, de entender que ao incorporar as novas tecnologias estarão contribuindo para que seja, aí também, mais um espaço de discussão acerca destes recursos que serão indispensáveis para o apoio ao processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 1999, p.147-148).

Há uma série de preocupações sobre quais posturas os professores e as professoras devem adotar perante as novas tecnologias. Nesse sentido, afirma a professora Mary Jones Ferreira de Moura, no XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH, em 2009:

Diante do contexto, o ensino de história precisa está “plugado” ao advento dessa nova realidade, possibilitando ao aluno uma melhor compreensão do mundo, das relações novas de trabalho e preparados para o exercício da cidadania. Para isto, faz necessário ter um ensino em harmonia com o nosso tempo. O uso dos recursos tecnológicos deve estar associado ao domínio de conteúdo e metodologias para que se possa escolher a mais adequada à construção do conhecimento histórico (MOURA, 2009, p.5-6).

A respeito das pesquisas sobre Ensino de História e Cultura Digital, num levantamento preliminar, podemos ter certeza que o interesse dos pesquisadores pelos temas relacionados às TDICs no Ensino de História tem crescido de maneira exponencial nos últimos vinte anos. Usando o Google Acadêmico como mecanismo de busca e cruzando os termos-chave “Ensino de História” e “Internet”, obtivemos 270 resultados para o quinquênio de 2000 a 2005. No quinquênio seguinte, 2006-2010, o número de resultados sobe para 1450. De 2011 a 2015 são 3760 resultados e de 2016 a 2020 chegamos a 6330 resultados. Podemos perceber resultados semelhantes pesquisando nos mesmos intervalos de tempo com os termos-chave “Ensino de História” e “Cultura Digital” (3 resultados para 2000-2005, 35 para 2006-2010, 199 para 2011-2015 e 545 para 2016-2020), “Ensino de História” e TDICs (nenhum resultado entre 2000 e 2005, três resultados entre 2006 e 2010, 641 entre 2011 e 2015 e 222 resultados entre 2016 e 2020) e “Ensino de História” e “YouTube” (6 resultados entre 2000 e 2005, 72 resultados entre 2006 e 2010, 706 resultados entre 2011 e 2015, 2150 resultados entre 2016 e 2020). Podemos sintetizar esses resultados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Termos de busca associados a “Ensino de História”

	<b>2000 - 2005</b>	<b>2006 - 2010</b>	<b>2011 - 2015</b>	<b>2016 - 2020</b>
Internet	270	1450	3760	6330
Google	91	350	1280	2910
Facebook	10	36	605	1700
TIC	23	114	641	1190
WhatsApp	2	3	43	666
YouTube	6	72	706	2150
Cultura Digital	3	35	199	545
TDIC	0	3	45	222

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que esse levantamento aponta é que, nos últimos vinte anos, o mundo da cultura digital tomou um espaço importante dentro das reflexões do campo de Ensino de História. Não poderia deixar de ser diferente, uma vez que a internet e as TDICs tiveram papel central não só nos debates relativos à educação mas também em praticamente todo e qualquer debate que venha a ser tratado nos dias de hoje.

Nesse sentido, o avanço inevitável das ferramentas digitais sobre o mundo da educação encontrou um catalisador potente na pandemia da Covid-19. As ferramentas digitais tornaram-se fundamentais para que as escolas mantivessem algum tipo de atividade durante os anos de 2020 e 2021.

A pandemia da Covid-19, portanto, fez os estudantes e professores defrontarem-se com uma nova realidade: o ensino realizado integralmente em meio virtual. Se as discussões a respeito dessa “nova realidade” não são tão novas assim, elas apresentaram-se nesse momento em uma outra realidade, mais urgente. Ainda antes da pandemia, as discussões a respeito das TDICs dividiam a escola: ao mesmo tempo em que havia um fascínio e a ideia genérica de que elas devem ser incorporadas, havia também um medo e uma resistência, que se reflete em regulamentos, proibições e limitações ao uso dessas ferramentas. Não podemos deixar de ressaltar que, na situação da pandemia, além das questões tradicionais a respeito do uso das TDICs temos incluído todo o cenário de incerteza causado pela doença e as questões decorrentes do status da nova sala de aula, completamente virtual, onde o aluno está na frente de uma câmera durante todo o tempo. Sobre os temores tradicionais a respeito do uso das tecnologias na escola, Vânia Kenski afirma que não há dúvida de que trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a sala de aula através de vídeos, softwares, e sites que transformaram e dinamizaram o processo de ensino-aprendizagem. A autora, porém, complementa:

para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p.46).

Um pouco dessa resistência pode ser explicada pela diferença geracional entre discentes e docentes. Enquanto os professores são migrantes tecnológicos, nascidos numa sociedade analógica e adaptados (em maior ou menor escala) ao mundo digital, os alunos são nativos e muitas vezes transitam pelas novas tecnologias e pelo virtual com uma desenvoltura de quem não conhece um mundo em que esses recursos não estejam disponíveis. Afirma Adelina Moura:

a escola sempre se mostrou refratária à entrada de novas tecnologias no seu espaço de influência. Basta pensar na televisão e a pouca relação que teve com ela. Com os computadores não é tanto, porque tem um elemento nobre que é o conhecimento. Mas a Internet é vista como uma ameaça, porque para muitos professores tem pornografia, jogos, corrupção e plágio (MOURA, 2009,p.9.)

E também:

A tecnologia tornou-se para esta geração o ar que respira. Trata-se da primeira geração a crescer no digital, nascida numa idade em que os computadores, a Internet, os jogos de vídeo e os telemóveis são comuns. Expressar-se através destas ferramentas é a norma ((MOURA, 2009,p.12)'.  
'

Os professores brasileiros não se sentem preparados para lidar com o virtual e essa situação ficou escancarada com a necessidade de adoção dos modelos de Ensino Remoto em função da Pandemia. O Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA - USP) elaborou uma pesquisa<sup>16</sup> com professores da rede pública do Estado de São Paulo a respeito das medidas tomadas pelas escolas após a suspensão das aulas em função da pandemia de Covid-19. Por meio de formulários na internet, o IEA - USP colheu informações com 19221 professores

---

<sup>16</sup> <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19/view> Acesso em 08/06/2021.

entre os dias 19 de maio e 07 de junho de 2020. Os resultados indicam que 85% dos respondentes acreditam que os estudantes aprendem um pouco ou muito menos por meio da educação mediada por tecnologia. Perguntados sobre seus sentimentos em relação à educação mediada pela tecnologia, 62% respondeu com sentimentos positivos (como “desafio”, “aprendizado” ou “inovação”) e 37% manifestaram-se com sentimentos negativos (como “dificuldade”, “insegurança” ou “preocupação”).

A mesma pesquisa aponta que 50,5% dos professores se sentem inseguros ou muito inseguros com relação às mudanças para uma educação mediada por tecnologia. Podemos inferir, a partir desses dados, a falta de preparo dos professores brasileiros para lidar com o ensino usando práticas virtuais. Claro que devemos também entender, mais uma vez, como o contexto de urgência acaba afetando os docentes. Num primeiro momento havia muito desconhecimento sobre a pandemia, o que causa muitas incertezas. As propostas de volta às atividades presenciais antes de completar o quadro vacinal, forçadas por grupos de pais e setores ligados ao ensino privado e o surgimento de novas variantes são fatores de muito estresse e angústia. A professora Nayara Galeno do Vale fala de suas dúvidas nessa passagem abrupta do mundo físico para o virtual. Sem uma orientação, embarcou num jogo de tentativa e erro propondo diversas modalidades diferentes de atividades, mas sempre com a dúvida sobre a efetividade daquilo que estava fazendo: “Parecia que nada tinha engajamento ou retorno, apenas algumas visualizações e curtidas”<sup>17</sup>.

## 4.2 O Questionário

---

<sup>17</sup> DO VALE, Nayara Galeno. “A Escola Não Cabe na Tela” em <https://www.humanasrede.com/post/a-escola-n%C3%A3o-cabe-na-tela> . Acesso em 09 de dezembro de 2020.

A fim de entender de que forma a pandemia alterou, ou não, a relação dos professores e professoras de história com as TDICs e de que forma isso afetou, ou não, a presença do tempo presente na sala de aula, elaborei um questionário online para registrar as respostas dos docentes. Este tinha sido o primeiro movimento da pesquisa, ainda durante a vigência do estado de emergência sanitária.

#### **4.2.1 O Questionário Piloto**

Com o objetivo de calibrar a ferramenta, uma primeira versão do questionário foi aplicada num universo reduzido (turma 2020 do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS) na última semana de junho de 2021. Foram obtidas 18 respostas, tendo todos os participantes assentido com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constante na pesquisa.

O público dessa aplicação piloto foi composto basicamente por professores da região metropolitana da grande Porto Alegre, constituída por 34 municípios e com uma população superior a 4,3 milhões de habitantes, segundo estimativa do IBGE de 2018. É a quinta maior região metropolitana do Brasil. O índice de desenvolvimento humano da região é 0,795, classificado como “alto”<sup>18</sup>. Apesar disso é uma região que apresenta grandes contrastes e desigualdades, como todas as grandes regiões metropolitanas do Brasil.

A primeira parte do questionário tinha por objetivo a obtenção de dados gerais sobre os participantes da pesquisa, explicitados a seguir. São professores com mais de 30 anos de idade (50% deles têm entre 31 e 35 anos, 16,7%, entre 36 e 40 anos e 22,8%, mais de 40 anos). Cerca de 40% declararam se identificar com o gênero feminino e 60% identificam-se com o gênero masculino. No quesito “raça”,

---

<sup>18</sup>[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/3ab72e84b974fe7e319496552fb560bb.xlsx](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3ab72e84b974fe7e319496552fb560bb.xlsx)

83,3% dos pesquisados identificam-se como “branco” enquanto 16,7% identificam-se como “negro”, o que se aproxima dos índices registrados para o Rio Grande do Sul pelo IBGE no último Censo (82,3% de “brancos” e 17,3% de “pretos” e “pardos”).<sup>19</sup>

O universo de professores que participou dessa etapa tem bastante experiência em sala de aula. Quando perguntados a quanto tempo trabalham lecionando história, 61% respondeu que de cinco a dez anos e 27% disse lecionar de 11 a 20 anos. Apenas 11,1% dos entrevistados afirmou ter menos de 5 anos de sala de aula. A respeito dos níveis de ensino nos quais lecionam, um terço dos entrevistados (33%) afirmou lecionar em mais de um nível. 44% disseram lecionar para o Ensino Fundamental e 16,7% afirmaram trabalhar com o Ensino Médio. Em se tratando das redes onde atuam, 50% dos professores atuam em diferentes redes municipais e 50% na rede estadual. 22,2% atuam na rede particular e 5,6% na rede federal (o somatório dessas respostas é superior a 100% porque há professores que trabalham em mais de uma rede de ensino).

A segunda parte do questionário tinha por objetivo coletar informações a respeito da experiência pessoal dos professores durante a pandemia. Consideramos também muito satisfatórios os dados obtidos.

Os dados identificados nos permitem concluir que a Covid-19 esteve muito próxima dos professores. 22% dos entrevistados afirmaram ter contraído a Covid-19 e 78% dizem que não contraíram. 66% dos professores entrevistados responderam que tiveram familiares ou amigos muito próximos que contraíram a doença e 28%

---

<sup>19</sup>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic\\_sociais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic_sociais2008/indic_sociais2008.pdf)

deles responderam afirmativamente quando perguntados se conheciam pessoalmente alguém que tivesse falecido em virtude da Covid-19.

Quanto à questão da renda, a maioria dos entrevistados (72,2%) afirmou que não teve redução na sua renda mensal. 22,2% disseram que sua renda foi pouco afetada e apenas 5,6% respondeu que teve a renda muito afetada. Esse dado pode ser explicado pela grande quantidade de professores das redes públicas dentre os respondentes do questionário. Ainda que os salários dos professores estejam defasados e seja problemático querer apontar qualquer tipo de “vantagem” nesse sentido, os servidores públicos foram um setor cuja renda esteve garantida durante os momentos de restrição mais severa da pandemia.

Apesar de poucos professores terem a renda prejudicada, o mesmo não se pode dizer sobre a saúde, tanto física quanto mental. 27,8% dos pesquisados afirmaram que já tinham problemas de saúde mental que foram agravados pela pandemia e 44,4% disseram que tiveram a saúde mental comprometida pela pandemia. Apenas 16,7% dos entrevistados afirmaram que mantiveram boas condições de saúde mental durante a pandemia. Falando sobre problemas de saúde física, 72% dos entrevistados relataram problemas com o sono, 44% disseram ter passado por problemas na sua alimentação e 44% tiveram problemas com exercícios físicos (ou a falta deles).

Esses dados são corroborados pela pergunta seguinte, que questionava sobre os sentimentos que marcam a experiência com a pandemia, o sentimento mais citado foi “tristeza” (94%), seguido de “ansiedade” (89%), “medo” e “angústia” (ambos com 77%). Por outro lado, muitos também declararam sentir “empatia” (66%), “desafio” e “aprendizado” (ambos com 61%). No cômputo geral, sentimentos



negativos obtiveram mais respostas do que os positivos: foram 90 citações de sentimentos negativos (Tristeza, Medo, Angústia, Insegurança, Incerteza, Ansiedade e Desespero) e 48 citações de sentimentos positivos (Esperança, Solidariedade, Empatia, Desafio, e Aprendizado).

A terceira parte do questionário buscava relacionar os efeitos da pandemia com o trabalho do professor. Durante a elaboração do questionário, optou-se por construir essa etapa com perguntas abertas, dando espaço para que os professores e professoras se expressassem mais livremente.

É unanimidade entre os professores pesquisados o aumento da carga de trabalho. Enquanto 33% afirmam que esse aumento foi pequeno, 66% dizem que o aumento foi grande. Chama a atenção o fato de nenhum professor ter dito que a carga de trabalho diminuiu ou manteve-se a mesma.

As diferentes estratégias adotadas por escolas e redes de ensino também aparecem nessa parte do questionário. Apenas 27,8% dos professores afirmaram que quando do início das restrições da pandemia seu trabalho imediatamente migrou para o meio virtual. 22,5% dos entrevistados afirmam que suas escolas primeiro adotaram o modelo de entrega de tarefas para depois migrarem para o meio virtual e 50% dos professores afirmaram que as escolas onde trabalham num primeiro momento estiveram totalmente paradas, antes da migração para o virtual. Deve ser levado em conta o fato de que, em março de 2020, havia uma incerteza muito grande sobre o tempo durante o qual as restrições seriam mantidas.

Na questão a respeito da participação dos alunos em aulas, a percepção da maioria dos professores é de que ela diminuiu, seja “um pouco” (22,2%) ou “muito” (44,4%). É curioso perceber que um número significativo de professores, por outro

lado, afirma que a participação dos alunos aumentou um pouco (22,2%). Essa contradição pode ser explicada a partir da falta de unidade nas medidas tomadas pelas diferentes escolas. Diferentes estratégias levaram a diferentes resultados.

Essa parte do questionário contou com duas questões abertas, a fim de perceber um pouco da realidade dos professores a partir de suas palavras. A primeira pergunta era: “Na sua percepção, falar do passado em sala de aula ganhou ou perdeu força?”. Dos dezoito pesquisados, apenas quinze responderam a pergunta. Seis professores afirmaram que perdeu força, sem detalharem muito a resposta. Um participante alega que perdeu força mas que já percebia isso antes e associa esse enfraquecimento a uma “crise de legitimidade da Escola e da disciplina”. Quatro professores responderam que perceberam algum ganho de força do passado em sala de aula. F.B. afirma que “a realidade nos traz uma série de críticas e questionamentos que precisam ser problematizados junto ao passado” e G.W. diz que “Foi uma oportunidade para problematizar as pandemias ocorridas na história com o momento atual vivido”.

A segunda questão aberta conseguiu mobilizar mais os entrevistados. A questão era: “Você percebeu dificuldades diferentes das tradicionais dos alunos para trabalharem com os conteúdos? Se sim, quais?”. Aqui obtivemos todas as 18 respostas possíveis e muitas delas com uma riqueza muito grande de informações. Muitos docentes relataram os problemas econômicos e sociais (já existentes e também os decorrentes da pandemia) como dificuldades de seus alunos. F.R. afirmou perceber muita dificuldade dos seus estudantes, no período noturno: “Difícilmente tive mais de cinco alunos nas aulas síncronas no Google Meet (Governo do Estado). Percebo que o que temos feito tem sido mais para servir de justificativa para que o ‘ensino está ocorrendo’ do que efetivamente ensinando”. Da

mesma forma, diz S.B sobre sua escola, onde a renda média familiar é baixa: “o acesso aos recursos tecnológicos foi um fator importante no momento de pensar o planejamento. Muitos aplicativos e outros meio digitais deixarem de ser utilizados em virtude desta situação”. Alguns professores sentiram as dificuldades advindas da falta de convivência entre professores e alunos. Disse T.R.: “O fato de não estarmos no mesmo ambiente, ao mesmo tempo, complicou inclusive para identificar as dificuldades dos alunos”. Da mesma forma afirmou P.C.: “Sim, pois o modelo virtual simplesmente vai contra toda a possibilidade de relação dialógica entre professor(a) e aluno(a). Não pela impossibilidade de comunicação, mas pela não concretização dessa comunicação, afinal, existir o canal não significa seu efetivo funcionamento.”

O último espaço do questionário não era propriamente uma pergunta, mas sim um espaço para comentários do professor a respeito do ensino de história em tempos de pandemia. Esse espaço livre enseja uma quantidade menor de respostas: apenas oito entrevistados preencheram essa questão. Por outro lado, trouxeram apontamentos e contribuições interessantes, o que justifica a permanência desse espaço no questionário. Esses oito comentários ressoam questões semelhantes: ao mesmo tempo em que a pandemia escancarou problemas materiais e a dificuldade de ensinar história que já existe em tempos de negacionismos e questionamento da própria ciência, ela acaba, até por isso, também reafirmando a necessidade urgente de ensinarmos história. F.R. fala sobre os problemas de trabalhar com ensino de história durante a pandemia e a angústia já presente com os novos problemas que fatalmente emergirão na volta: “Trabalhar com ensino de História, em tempos de pandemia, tem sido um desafio, muito pelas dificuldades impostas pelo ensino remoto, que estão muito além das minhas capacidades. Quando ocorrer o retorno presencial, prevejo como consequência o

estabelecimento de novos problemas que permanecerão conosco ainda por um bom tempo, além, é claro, daqueles que são próprios do ambiente escolar.”

A partir das reflexões formuladas pelos dados obtidos por essa versão teste do questionário, pudemos aperfeiçoá-lo para a obtenção de mais respostas.

#### **4.2.2 A Versão Definitiva do Questionário**

A partir dos resultados obtidos nessa primeira aplicação, promovemos algumas modificações no questionário. A primeira parte do formulário manteve-se praticamente igual, modificando-se apenas a pergunta sobre designação de gênero, que foi tornada aberta para que as pessoas tivessem uma liberdade maior de registro das diferentes identidades e manifestações de gênero em nossa sociedade.

Na segunda parte do questionário, algumas perguntas foram suprimidas e condensadas (duas ou três perguntas transformadas em uma). Isso foi feito para diminuir o questionário e porque essa segunda parte, embora importante, não é o foco principal da pesquisa.

A terceira parte do questionário, onde encontramos a maior quantidade de problemas na primeira aplicação, sofreu uma quantidade maior de modificações. A pergunta sobre como é o trabalho do professor foi suprimida, uma vez que no contexto não fazia mais sentido em virtude das rápidas mudanças e melhorias de cenário durante o segundo semestre de 2021. Foram acrescentadas duas perguntas de múltipla escolha, ambas sobre o tema da pandemia da Covid-19 trabalhado em sala de aula. O objetivo de colocar essas perguntas nessa etapa do trabalho era “despertar” o assunto nos respondentes no momento imediatamente anterior às questões de resposta aberta. Além disso, nas questões de resposta dissertativa o próprio texto das perguntas foi mais detalhado com o objetivo de fazer com que os

pesquisados respondessem de forma mais elaborada. Por fim foi incluída ainda uma pergunta sobre a disponibilidade do professor pesquisado de participar da próxima etapa dessa pesquisa.

A versão do questionário da aplicação-piloto e a versão definitiva do questionário podem ser conferidas nos anexos.

#### **4.2.3 A Aplicação do Questionário**

O questionário ajustado foi aberto para respostas durante o mês de novembro de 2021. A divulgação foi feita através da coordenação do ProfHistória e de grupos de Mestrandos e Mestres em aplicativos de troca de mensagens. Foram obtidas 60 respostas para o questionário. 59 dos respondentes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As respostas do único pesquisado que não concordou com o Termo foram excluídas da pesquisa.

O universo de respondentes nessa aplicação é mais velho do que na aplicação-piloto. 40% dos pesquisados têm 40 anos de idade ou mais; 22%, entre 35 e 40 anos e 27%, entre 31 e 35 anos de idade. A pergunta “Com qual gênero você se identifica?”, com a resposta aberta, trouxe uma variedade grande de respostas que decidimos agrupar da seguinte forma: 31 respostas alinhadas ao espectro do feminino (respostas como “feminino”, “mulher”, “mulher cis”) e 25 respostas alinhadas ao espectro do masculino (respostas como “homem”, “homem cisgênero”, “masculino”). Um pesquisado ou uma pesquisada respondeu “heterossexual”. Duas pesquisadas ou dois pesquisados optaram por não responder a questão. Quanto à questão étnico-racial, as professoras e professores pesquisados declararam-se brancos em 49% dos casos e pretos ou pardos em 50% das respostas. Os números

obtidos são próximos aos do IBGE para a realidade nacional. A PNAD 2019<sup>20</sup> indica que no Brasil cerca de 45% das pessoas identificam-se como brancas e 54% como pretas ou pardas. O grupo de professoras e professores participantes da pesquisa pode ser classificado como bastante experiente: cerca de 62% dos respondentes estão há mais de 10 anos em sala de aula e apenas 12% começaram a lecionar há 5 anos ou menos. Quanto ao nível de ensino onde lecionam, 39% dos pesquisados e pesquisadas trabalham no Ensino Fundamental e 18% no Ensino Médio, enquanto 42% afirma trabalhar em mais de um nível de ensino. Sobre as escolas onde lecionam, 48% das entrevistadas e dos entrevistados trabalham em escolas das redes municipais, o exato mesmo número de pessoas que afirma trabalhar nas redes estaduais. 28% das professoras e professores pesquisados trabalham na rede privada e 3% apenas na rede federal, o que corrobora a pouca presença da rede federal na educação básica (Observação importante é a de que o somatório das respostas dessa questão é maior que 100% em virtude da possibilidade dos professores e professoras trabalharem em mais de uma rede de ensino). Estamos falando de um grupo de professores que trabalha muito (62% afirmam serem responsáveis por mais de cinco turmas de estudantes, o que significa um universo de pelo menos 125 alunos e alunas) e que busca qualificação: apenas 7% dos respondentes afirmaram contar apenas com a graduação, enquanto 32% tem alguma Especialização, 58% tem Mestrado e 3,4% conta com Doutorado.

O grupo de professoras e professores que respondeu a pesquisa mora na região sul (36%), na região nordeste (27%), na região sudeste (17%), na região norte (12%) e na região centro-oeste (8%). A concentração de respostas na região sul aconteceu, acreditamos, em função da pesquisa acontecer no Rio Grande do

---

<sup>20</sup> <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16049-cor-ou-raca.html>

Sul, o que facilita os contatos e pode ter ajudado para que houvesse um número maior de pesquisados nessa região.

A segunda parte do questionário evidencia que a Covid-19 mostrou-se uma presença bastante próxima das professoras e dos professores nesse contexto. 20% dos pesquisados afirmaram terem contraído a doença pelo menos uma vez e 92% relatou casos da doença em familiares ou amigos próximos. 29% tiveram perdas entre seus entes queridos e 16% conhece pessoas que lidaram com complicações e sequelas decorrentes da doença. Sobre a questão da renda, 50% dos entrevistados e entrevistadas afirmam que a pandemia não afetou sua renda. Mais uma vez creditamos esse resultado ao grande número de professoras e professores vinculados às redes públicas, que, apesar de na maioria das vezes estarem pagando salários desvalorizados e não reajustados, conseguiram manter a constância dos pagamentos durante o período mais urgente da crise sanitária. 37% afirma que teve a renda um pouco afetada e 12% diz que sua renda foi bastante afetada. Neste último caso, tudo leva a crer que são os professores e professoras com maior carga horária de trabalho (e conseqüentemente de renda) concentrada na rede privada.

Se a renda não foi o principal problema para a maioria dos professores e professoras durante a pandemia, o mesmo não se pode dizer das condições de saúde em geral. 68% dos respondentes alegam ter passado por problemas mentais como depressão, ansiedade ou ataques de pânico. 54% teve problemas com exercícios físicos (ou a falta deles) e 44% relatou problemas com a alimentação ou o sono. Da mesma forma, os sentimentos mais citados pelos entrevistados e entrevistadas foram ansiedade e incerteza (86%), insegurança (85%), medo (80%) e tristeza (61%). Os sentimentos positivos tiveram uma presença marcadamente

menor, sendo os mais citados empatia (50%), aprendizado (46%) e solidariedade (44%).

A terceira parte do questionário tinha por objetivo aprofundar a forma como a pandemia interferiu no trabalho dos professores. 93% dos entrevistados afirmam que a quantidade de trabalho aumentou com a pandemia (e 71% deles afirmam que a quantidade de trabalho aumentou muito). A transição das escolas para as diferentes modalidades de ensino remoto não foi uniforme. 32,2% dos entrevistados afirmam que suas escolas migraram imediatamente para o ensino por meios virtuais. 42,4%, por outro lado, dizem que suas escolas permaneceram algum tempo completamente fechadas, sem atividades relacionadas aos alunos, migrando depois para o ensino remoto. Essa postura pode ser explicada, acreditamos, pela crença que muitos alimentavam de que a emergência sanitária poderia ser passageira e resolvida em um período curto, de quinze dias a um mês. 25% dos respondentes informaram que suas escolas trabalharam num primeiro momento com tarefas entregues e recolhidas em cadernos ou outros meios físicos. Desses, 3% nunca chegaram a adotar o ensino por meios virtuais.

A respeito da participação dos alunos, 91,5% dos professores e professoras afirmam que houve uma queda na participação dos alunos durante esse período. 71% deles diz que essa queda foi grande, inclusive. O assunto da pandemia, como era de se esperar, apareceu em sala de aula. 90% dos professores e professoras afirmam que os alunos trouxeram diferentes aspectos da pandemia para dentro das aulas de história. 28% deles dizem quem isso ocupou um tempo significativo das aulas. 95% dos professores relataram que eles próprios trataram da pandemia em sala de aula, sendo que 43% afirmam que isso implicou mudanças de



planejamentos e diminuição do tempo originalmente destinado a conteúdos mais tradicionais.

Sobre a urgência do presente na sala de aula a partir do contexto da pandemia e uma maior dificuldade em tratar do passado em sala de aula, a primeira das perguntas abertas, houve uma variedade muito grande de respostas. Um primeiro grupo de professores afirma não ter encontrado dificuldade em fazer as ligações entre passado e presente. Muitos deles dizem ter feito ligações a partir de outros contextos históricos onde doenças e pandemias estiveram presentes e, a partir daí, construir as relações com o presente. Um segundo grupo de professores afirmou sentir a dificuldade em fazer essa concatenação. A. F. afirmou perceber uma “dificuldade de prospectar um futuro a curto, médio prazo”, o que podemos relacionar com o encurtamento do horizonte de expectativa, no conceito de Koselleck (2006). Ainda na mesma questão, vemos aparecer com alguma frequência professores relatando a dificuldade de tentar fazer maiores reflexões com alunos em contextos de urgência socioeconômica e até casos de censura, com escolas da rede privada proibindo os professores de tratarem de temas relativos à Covid-19 em sala de aula.

A segunda questão aberta perguntava sobre as dificuldades dos alunos para trabalharem os conteúdos. A maioria dos professores aponta problemas objetivamente materiais, como a falta de equipamentos ou de conectividade por parte dos alunos. Muitos apontam também a apatia e a dificuldade de concentração dos alunos nas modalidades online de ensino. A presença constante dos pais também é apontada como uma questão pelos docentes, tanto por parte dos alunos, que ficam mais envergonhados ou constrangidos por estarem sob a vigilância materna/paterna, quanto por parte dos próprios professores, que sentem-se

intimidados pela constante vigilância promovida por grupos de pais conectados a partir de determinadas agendas políticas conservadoras. Professores também apontam, mais uma vez, os problemas socioeconômicos que não são causados pela pandemia, mas acabam sendo agravados e evidenciados por ela. B.C. afirma: “Penso que a capacidade de concentração das/dos estudantes ficou muito prejudicada. Muitos deles não têm um local adequado para o estudo em casa. As atividades da casa do estudante se misturavam com as aulas”.

Por fim, o espaço para comentários na última questão mostrou-se bastante rico. Aqui apareceram questionamentos relativos à importância do ensino de história que podemos exemplificar com a fala de G.R: “Penso que a pandemia reforçou a importância do ensino de história na educação básica, uma vez que um dos principais relatos que os estudantes me apresentaram neste período pandêmico foi que as aulas de história eram um dos poucos momentos onde eles tinham a oportunidade de conversar sobre toda a situação que estamos passando. Acredito que o fato da aula de história conversar com o tempo presente foi importante para que os estudantes falassem o que estavam sentindo.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Interlúdio

O professor sabia que seria difícil, naquele dia. A programação excepcional daquela sexta-feira previa aula nos dois primeiros períodos da manhã. Depois, os estudantes teriam um período de preparo e, por fim, na segunda metade da manhã, haveria o desfile das turmas e a cerimônia de abertura da tradicional gincana da escola, festividade que servia para celebrar o aniversário do Colégio e que era aguardada pelos alunos durante boa parte do ano. Para as turmas do primeiro ano do Ensino Médio, havia uma ansiedade maior: era quando eles passavam a participar da gincana “dos grandes”, como era referida a gincana do Ensino Médio. Competiriam com os alunos mais velhos do Colégio em tarefas mais elaboradas e complexas do que aquelas do Ensino Fundamental. Balões e cartazes nas cores laranja e branca estavam no fundo da sala e uma eletricidade percorria o ar. O professor sabia que seria muito, mas muito complicado, fazer aqueles alunos pensarem em qualquer coisa que não fosse a gincana. Quanto mais sobre o período Pré-Homérico da história grega. E se o próprio professor fosse ser sincero, ele também gostava da função da gincana e queria chegar ao desfile de uma vez. Mas ele sabia que o calendário era curto, em especial para quem tinha aulas nas sextas-feiras.

“Preciso de vinte minutos de vocês. Vinte minutos, depois eu deixo vocês se prepararem”. A estratégia da negociação muitas vezes surtia algum resultado, naquele contexto. Era melhor conseguir algum engajamento num período de tempo mais curto do que ficar todo o tempo pedindo silêncio e brigando com a turma. A oferta do professor era generosa: “Me deixem falar do conteúdo durante vinte

minutos e eu libero os outros vinte e cinco para os preparos finais de vocês”. Além de generosa, também era insidiosa: ele sabia que poderia passar um pouco do combinado, se fosse necessário. Mas não muito, é claro.

Com a anuência da maior parte dos estudantes, o professor apressou-se para começar a sua aula. Escreveu na lousa, com a caneta preta: “PERÍODO PRÉ-HOMÉRICO (sec XX ao sec XII)”. Quando se preparava para começar a falar sobre os povos indo-europeus, um aluno perguntou: “Profe, está certo isso? O senhor não se confundiu?”. Um outro colega do fundo brincou: “Ele também está nervoso para o desfile!”. Após conter os risos de todos, o professor tentou entender onde estava o estranhamento. O primeiro aluno explicou: “O senhor escreveu século XX ao século XII. Não seria ao contrário”? O professor respirou fundo, aliviado. Aquela era uma questão que ele podia responder. “Não, querido, está certo. Estamos falando do século XX ao século XII antes de Cristo e portanto contamos esse tempo de trás para a frente”. Depois de um segundo de hesitação, o aluno abre um sorriso: “Ah, entendi!”. Uma aluna, no entanto, continuava com a dúvida escrita no rosto. Mordia os lábios e tinha a testa franzida. O professor percebeu e perguntou: “Algum problema, querida?”. Ela respirou e tentou organizar um pouco as dúvidas. “Mas professor... se eles estavam antes de Cristo, como eles sabiam disso”? O professor de imediato entendeu o que estava em questão. “Querida, eles não sabiam. A questão é que eles também não registravam o tempo dessa forma. Os gregos não usavam o nascimento de Cristo como referência. Eles usavam os Jogos Olímpicos, que para eles eram acontecimentos tão marcantes quanto a nossa gincana aqui da escola”. Uma outra aluna, que estava acompanhando, entendeu: “É verdade, profe. Todo mundo sabe que o ano aqui no colégio se divide em *antes* e *depois* da gincana”. Ainda não satisfeita, a primeira aluna perguntou mais uma vez. “Não tenho

certeza se entendi.” Um colega se antecipou ao professor: “É assim: antes do nascimento de Cristo eles contavam o tempo de forma errada. Depois que ele nasceu é que passaram a contar da forma correta”. Nesse momento muitas vozes levantam-se ao mesmo tempo. Uma parte da turma concordava com o colega, enquanto outros estudantes tentavam corrigi-lo. O professor observou aquela energia caótica durante alguns instantes e sorriu para si mesmo: no dia mais difícil do ano de conseguir a atenção dos alunos, ele havia conseguido fazê-los debaterem, apaixonadamente, sobre um assunto teórico extremamente árido, que é a própria concepção de tempo.

Tentando não perder aquele momento, o professor tenta conduzir a discussão. Ele já havia desistido do Período Pré-Homérico, mas havia decidido que aquela discussão estava boa demais para não ser aproveitada. “Gurizada, olha só: uma coisa tem que ficar clara para a gente. Não existe maneira correta ou incorreta de contar o tempo. Existem maneiras diferentes. Por isso existem inclusive diferentes calendários”. “Mas professor”, colocou um aluno, “O correto é o calendário cristão, porque é o que a maioria usa”. O professor sorriu. “Querido, mas a maioria não usa. Os Cristãos são pouco mais de 2 bilhões de pessoas no planeta. Para 1,5 bilhão de chineses nós já estamos além do ano 4750. E para 1,5 bilhão de muçulmanos, estamos ainda em 1400 e alguma coisa. E ninguém está errado ai. É a referência de cada cultura”. A grande maioria dos estudantes estava satisfeita com as explicações. Mas alguns seguiam com dúvidas. “Quer dizer que se eu criar um calendário e dividir o tempo em Antes de Lucas e depois de Lucas, ele tem tanto valor quanto o calendário cristão”? A pergunta (obviamente do aluno Lucas) tinha algum tom de deboche, mas bastante dúvida também. “Sim”, respondeu o professor. “Desde que essa divisão faça sentido para alguém. Provavelmente ela faria para

você. E eu acho que quase que certamente para a sua mãe também. Ela com certeza pode dividir a vida dela em Antes de Lucas e Depois de Lucas”. A turma estava se divertindo e bastante interessada na conversa, que teve mais algumas perguntas. Até que uma aluna pergunta: “Professor, mas antes das pessoas começarem a contar o tempo ele já existia? Ele é uma mentira então, se só existe quando a gente conta?”. O professor respirou fundo, mas antes que pudesse começar a responder, um aluno o interrompeu: “Professor, existindo o tempo ou não, já passaram trinta e cinco minutos no meu relógio. O senhor tinha nos prometido”. O professor concorda com o aluno e dispensa a classe, permitindo que eles voltassem aos seus balões, faixas e cartazes. O Período Pré-Homérico teria que ficar para a próxima sexta-feira, o que não quer dizer que aquele tempo de aula não tenha sido bem aproveitado.

Toda a trajetória dessa pesquisa leva, nesse momento, a mais questionamentos. A Pandemia mudou a maneira como experienciamos o tempo? Os impactos do ensino remoto pandêmico são irreversíveis? Ainda podemos construir o pensar historicamente com os alunos em tempos de um presente tão denso e acelerado?

A pandemia da Covid-19 não inaugurou um novo regime de temporalidade. O questionamento é legítimo, e, ainda em 2020, foi levantado por Hartog. Tampouco a pandemia foi responsável por colocar um eterno presente, sem início ou fim, dificultando a construção do pensar historicamente na sala de aula. O que ela fez foi evidenciar e salientar uma série de transformações que já se colocavam. R.G., em resposta no questionário dessa pesquisa, afirmou que “Acho que algumas dificuldades que os estudantes já tinham antes da pandemia e do ensino remoto foram agravadas e escancaradas. Por exemplo, muitos dos meus alunos não têm

espaço físico para estudar em casa. Quando veio o ensino remoto, deixaram de estudar”.

O próprio Presente Intrometido não foi uma invenção da pandemia: ele já existia antes dela, nas diferentes formas do presentismo colocado por diferentes autores. Afirma Arthur Ávila:

Desde fins da década de 1990, estamos recorrentemente ouvindo falar no famigerado "fim da história" - talvez o gran finale mais longo de que se tem notícia. Para além de expressar o desejo neoliberal de congelar a nossa temporalidade em um capitalismo sempiterno, a frase pode, contudo, referir-se aos dissabores e mal-estares enfrentados pela historiografia disciplinada ao longo dos últimos vinte ou trinta anos, pelo menos (AVILA, 2019, p. 16).

A armadilha, porém, na qual não podemos nos deixar apanhar, é acreditar que não há, dentro do nosso campo de conhecimento, caminhos para nos desvencilharmos dessa concepção. A maneira de fugir do Presente Intrometido é olharmos justamente para fora da nossa tradicional (crono)lógica a respeito do tempo. Outras temporalidades existem e podem não só nos ajudar a construir o pensar historicamente como também a chegarmos a diferentes maneiras de fazê-lo.

Arthur Ávila fala também da necessidade de indisciplinar a história, no sentido de que podemos e devemos construí-la a partir de novos paradigmas disciplinares:

Não há motivo ontológico algum para continuarmos privilegiando algumas políticas de tempo tradicionalmente favorecidas pela historiografia, como, por exemplo, a ideia de uma temporalidade mais ou menos linear, a noção de "distância histórica", a condenação do "anacronismo" como um pecado capital, o respeito à "integridade" do passado e a "ilusão cronológica" confundida com "contextualização" (AVILA, 2019, p. 26).

Legitimar outras maneiras de estruturar o tempo (e a própria história) é levar mais além o esforço de descentrar o estudante (e também os professores e professoras. Em sua linda dissertação de mestrado, Célia Xakriabá estrutura os tempos de sua própria formação docente a partir dos referenciais do povo ao qual pertence, não falando em passado e presente, mas sim em tempo do barro, tempo

do genipapo<sup>21</sup> e tempo do giz amansado (CORREA, 2018). Ao darmos aos nossos estudantes a oportunidade de entrar no mundo dos Xakriabá não como uma curiosidade ou uma excentricidade, mas sim como sujeitos legítimos da sua própria história e de seu próprio tempo, tornamos os seus universos mais amplos e o seu conhecimento mais rico.

Sobre isso, afirma José Sérgio Fonseca de Carvalho:

E a convicção (...) de que a tarefa da educação – mais do que a conformação dos educandos às supostas exigências práticas do mundo contemporâneo – é a de lhes facultar habitar outros mundos. Nisso reside, a meu ver, a razão de ser da escola; seu mais profundo sentido e sua dignidade. É por meio dessa possibilidade eminentemente humana – a de habitar mundos que são estranhos ao tempo e ao espaço que nos foi dado viver – que a experiência e a imaginação humanas podem atualizar em cada jovem aluno a capacidade, ontologicamente radicada em todos os seres humanos, de romper com toda sorte de determinações e começar algo novo (CARVALHO, 2021).

O exercício da monografia e da pesquisa durante a Pandemia da Covid-19 de maneira concomitante com o trabalho em sala de aula (virtual ou presencial) foi o motivador dessa pesquisa e também seu justificador. Se, em determinado momento, o contexto que envolvia (não só a pesquisa, mas também o Brasil de maneira mais ampla) foi de pessimismo e inação, o momento de fechamento dessa produção escrita é de renovado otimismo e de crença que o trabalho que fazemos em sala é também, em si, produção científica e reflexão necessária para uma prática educativa mais humana, solidária e coletiva.

---

<sup>21</sup> A própria autora justifica a grafia de “genipapo” com a letra “g” ao invés do “j” por questões culturais de seu povo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K. M. . *Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização*. *Historiæ*, 2012, 3(1), 9–18.
- ALMEIDA, P. R. de ., SUSANA JUNG, H., & de QUADROS DA SILVA, L. . *Retorno Às Aulas: entre o Ensino Presencial e o Ensino a Distância, Novas Tendências*. *Revista Prâksis*, 2021, 3, 96–112. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2556>
- ARAUJO, V. L.. *A aula como desafio à experiência da história*. In: Marcia de Almeida Gonçalves; Ana Maria Monteiro; Luís Reznik; Helenice Rocha GONÇALVES, Marcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; > ROCHA, Helenice. (Org.). *Qual o valor da história hoje?*. 1ed.Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. *Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275.
- AVILA, Arthur. *O que significa indisciplinar a história?* In: AVILA, Arthur, NICOLAZZI, Fernando e TURIN, Rodrigo (orgs). *A História (in)Disciplinada: Teoria, Ensino e Difusão de Conhecimento Histórico*. Vitória: Editora Milfontes, 2019. P. 16.
- BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história*. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BLOCH, MARC. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CAIMI, F.; MISTURA, L.; MELLO, P. *Aprendizagem Histórica em Contexto de Pandemia*. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021.
- CARVALHO, J. S. F. de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 45, n. 4, 2021. Página 7. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/109144>. Acesso em: 12 jan. 2024
- CASAGRANDE, A. L. (2021). *Um Vírus em Meio ao Aparelhamento do Novo Ensino Médio*. *Revista Prâksis*, 3, 392–412. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2539>
- CAVALCANTI, E. V. *A História sem Presente e o Ensino sem Futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica*. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0109, 2021.

CHARTIER, Roger. *A aventura do Livro : do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP, 1998.

CORREA, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, 2018.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum, Revista de História*. v. 16, jan-jun 2007. p. 155.

DE SOUZA, O.; FREITAS, P. *Ensino de História e temas sensíveis em tempos de pandemia*. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 118-133, 28 jul. 2021.

DOMICIANO, D.; KRAMES, I.; DE SOUZA, M.; CAMPOS, S. *O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia*. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 45-60, 28 jul. 2021.

DO VALE, Nayara Galeno. *A Escola Não Cabe na Tela* em <https://www.humanasrede.com/post/a-escola-n%C3%A3o-cabe-na-tela> . Acesso em 09 de dezembro de 2020.

DOSSE, François. *História do Tempo Presente e Historiografia*. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1. p. 5-22, jan/jun. 2012

ERLACHER, E.; SUBTIL, B.; MARCELINO, B.; LUIZ, M. *A ausência do 'olho no olho', do abraço espontâneo e das brincadeiras*. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 80-102, 28 jul. 2021.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão*. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa: Vol 4 – nº 2 – Inverno 1999, p. 146.

FREITAS, I. *O Tempo Presente nos Programas do Colégio na França: Fins, Conteúdos Substantivos e Formas de Progressão*. Aracaju, v 08 (2014) p. 1-27

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GONZALEZ, Maria Paula. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI : saberes y prácticas*. 1a ed . - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.

\_\_\_\_\_. (Re) pensar as práticas de ensino em tempos de pandemia. Em <https://www.humanasrede.com/post/re-pensar-as-pr%C3%A1ticas-de-ensino-em-tempos-de-pandemia> . Acesso em 09 de dezembro de 2020.

GRAÇA, V.; SILVA, C.; RAMOS, A. *Ensino em Tempos de Pandemia: Alguns Desafios e Olhares dos Professores Portugueses*. *Temas & Matizes*, [S. l.], v. 14, n.

25, p. 179–203, 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/25995>.

GRINBERG, Keila. *A História que está na moda: divulgação científica, ensino de História e internet*. Café História, junho de 2011. Disponível em < <https://www.cafehistoria.com.br/a-historia-que-esta-na-moda-divulgacao-cientifica-ensino-de-historia-e-internet/>>. Acesso em 08/10/2020.

GUIMARÃES, Cláudio Santos Pinto. *Aulas de História nas nuvens : os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio*. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo*. 1ª Edição. São Paulo: Autêntica. 2012.

\_\_\_\_\_. *A Covid-19 e as perturbações no presentismo*. ArtCultura, [S. l.], v. 22, n. 41, p. 50–56, 2020. DOI: 10.14393/artc-v22-n41-2020-58640. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/58640>. Acesso em: 16 jun. 2021.

JARA, M. A. *La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0108, 2021.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à Semiótica dos Tempos Históricos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, W. (2021). *Professores e Alunos Não Estavam Preparados para o Isolamento Social e Ensino De Forma Não Presencial: E Aí, Como Fica, Ficou, Tem Ficado ou Vai Ficar?*. Revista Prâxis, 3, 32–55.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese defendida no PPGEDU UNICAMP, 2008.

MIRANDA, Sônia Regina. *A Pesquisa em Ensino de História no Brasil: potências e vicissitudes de uma comunidade disciplinar*. Em: MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana (Orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2019. p. 86

MOREIRA, C. “- E eu, professor?!”. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 24-44, 28 jul. 2021.

MOURA, Adelina. *Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO. 6., 2009, Braga. Actas... Braga: Universidade do Minho, Portugal.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. *O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica*. ANPUH - XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Fortaleza, 2009. p. 5-6

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. *Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19*. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8309. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>

PACIEVITCH, C., Gil, C. Z. de V., & Seffner, F. (2021). *Entre Monólogos Assíncronos e Diálogos Síncronos: Algumas Cenas de Estágio Docente Remoto no Ensino de História em 2020*. Revista Práxis, 3, 293–310.

PEREIRA, N. M. *O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. p. 20

PEREIRA, N. M. (2021). O Tempo Multiplicado: Não Há Ética no Ensino de História sem a Problematização do Tempo. *PALAVRAS ABEHRTAS*, (3).

PEREIRA, N. M. & RODRIGUES, M. C. M. (2018). *BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(107).

PETRUCCELLI, José Luís. *Raça, identidade, identificação: uma abordagem histórica conceitual*. In: Estudos e Análises: Informações Demográfica e Socioeconômica, número 2: Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades. IBGE. Rio de Janeiro: 2013.

PINTO, J. C.; DIAS, L. S. de O. F.; CUNHA JÚNIOR, A. S. *Perspectivas Docentes Sobre o Uso das Tecnologias na Prática Pedagógica do Ensino Remoto no Contexto da Pandemia da Covid-19*. Temas & Matizes, [S. l.], v. 14, n. 25, p. 204–228, 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php>

ROCHA, Helenice Bastos. *Um desafio para Formadores e Formandos: a Relação entre Passado e Presente na Aula de História*. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo, 2011.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEFFNER, F. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* In: GIACOMONI, M. e PEREIRA, N. (org). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 171p.

\_\_\_\_\_. *Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0107, 2021.

SILVA, Daniel Pinha. *O Lugar do Tempo Presente na Aula de História: Limites e Possibilidades*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20. p. 99-129, jan/abr. 2017

SILVA, L. C. M. V. da, Pires de Castro, K., & Basso Soares Severo, R. C. (2021). *As Experiências de Docentes da Educação Básica do Rio Grande do Sul com Alunos da Rede Pública em Tempos de Ensino Remoto e Pandemia*. Revista Prâksis, 3, 238–252.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem*. In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003, p. 109-143.

SOUSA, F. S., Silva, K. A. C. P. C. da ., Oliveira, A. B. de, & Silva, L. R. de A. (2021). *Os Sentidos Atribuídos ao Trabalho Docente por Professoras e Professores no Contexto da Pandemia da Covid-19*. Revista Prâksis, 3, 77–95.

TURIN, Rodrigo. *Tempos Precários: Aceleração, Historicidade e Semântica Neoliberal*. Zazie Edições: Rio de Janeiro, 2019.

VITORASSI, S. *Experiência Pandêmica em um Ano Histórico*. Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 37, p. 103-117, 28 jul. 2021.

ZAVALA, A. *La Odissea: una historia de guerra y amor*. Revista História Hoje, São Paulo, v. 12 n. 26, jul/dez. p. 90.

## APÊNDICES

### Primeira Versão do Questionário:

# Ensino de História na Urgência: Angústias, Caminhos e Possibilidades dos Professores durante a Pandemia do Covid 19



Olá!

Esse questionário é parte importante da pesquisa desenvolvida pelo mestrando da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pedro Canabarro Cunha, orientado pela Profª Dra Mara Cristina de Matos Rodrigues. O objetivo do questionário é coletar dados e informações sobre o ensino de história no contexto da pandemia de Covid-19.

A qualquer momento, você pode obter mais informações sobre essa pesquisa entrando em contato comigo pelo email [pedro.historia@gmail.com](mailto:pedro.historia@gmail.com).

Muito obrigado pela participação!

Pedro Canabarro Cunha

E-mail \*

E-mail válido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Referente a Questionário para Pesquisa

Projeto de Pesquisa: Ensino de História na Urgência: Angústias, Caminhos e Possibilidades dos Professores durante a Pandemia do Covid 19

Proponente: Pedro Canabarro Cunha

Orientadora-responsável: Profª Dra Mara Cristina de Matos Rodrigues

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta fase da pesquisa em torno de 70 professores mestrandos e egressos do programa de mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória do Núcleo UFRGS.
2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Você tem a liberdade de se recusar a participar e de desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo, além de poder modificar o que porventura tenha registrado. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Haverá um segundo momento na pesquisa, onde alguns professores serão convidados a participarem através de entrevistas. Novamente, sem qualquer tipo de prejuízo você, caso seja convidado a participar, você pode optar por desistir de participar do processo de pesquisa a qualquer momento
3. SOBRE O INSTRUMENTO: Serão solicitadas algumas informações básicas para contextualização das respostas. Nenhuma delas implica em identificação da pessoa, sendo garantido, portanto, o anonimato.
4. RISCOS E DESCONFORTO: Esta pesquisa não apresenta, a priori, riscos e consequências adversas aos seus participantes, para além de possível fadiga ao final da escrita das narrativas. Caso se detecte, no decorrer do processo de investigação, algum risco para os participantes e para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderá ser interrompida, a partir da necessidade específica. Desse modo, aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. O participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho

Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada professor(a). Todas as narrativas serão anônimas. Os nomes das instituições de ensino tampouco serão divulgados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.



Aceito, de forma livre e consciente, participar dessa pesquisa. \*

Sim

Não

## O professor de história



Nessa primeira parte, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você e a sua trajetória de trabalho.

Qual sua idade? \*

18 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

35 a 40 anos

41 anos ou mais

Com qual gênero você se identifica? \*

Feminino

Masculino

Não gostaria de informar

Outros...

Com qual raça você se identifica? \*

- Negro
- Pardo
- Branco
- Indígena
- Não gostaria de informar
- Outros...

Há quanto tempo você trabalha lecionando História? \*

- menos de 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

---

Você trabalha em que nível de ensino? \*

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- EJA
- Mais de um nível de ensino



Você trabalha na rede de ensino (marque todas as opções que se aplicam) \*

- Municipal
  - Estadual
  - Federal
  - Particular
- 

Com quantas turmas de História você trabalha? \*

- até 4 turmas
  - de 5 a 8 turmas
  - de 9 a 12 turmas
  - 13 turmas ou mais
- 

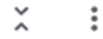
Qual seu nível de formação? \*

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Em que região do Brasil você leciona? \*

- Nordeste
- Norte
- Centroeste
- Sudeste
- Sul

## Você e a Pandemia



Nessa parte do questionário buscamos saber um pouco mais sobre como está se dando a sua relação com a pandemia do Covid19

---

Você contraiu Covid-19? \*

sim

não

---

Algum familiar ou amigo próximo contraiu covid-19? \*

sim

não

---

A sua renda familiar foi prejudicada durante a pandemia? \*

Sim, muito

Sim, um pouco

Não

---

Quais desses sentimentos marcam ou marcaram a sua vivência durante a pandemia (marque quantas opções desejar) \*

Tristeza

Medo

Insegurança

Ansiedade

Angústia

Incerteza

- Esperança
- Solidariedade
- Desespero
- Empatia
- Desafio
- Aprendizado
- Outros...

Sobre a sua saúde mental durante a pandemia

- Mantive boas condições de saúde mental
- A pandemia comprometeu minha saúde mental
- Eu já tinha problemas com a minha saúde mental e a pandemia não os afetou
- Eu já tinha problemas com a minha saúde mental e eles foram agravados pela pandemia

Você teve/tem problemas de saúde durante a pandemia? (marque todas as alternativas que achar necessárias) \*

- problemas relacionados com o sono
- problemas relacionados com a alimentação
- problemas relacionados com exercícios físicos (ou a falta deles)
- Outros...

## Trabalho na Pandemia



Nessa seção gostaríamos de coletar informações a respeito do seu trabalho, dando aulas de história durante a pandemia

---

Durante a pandemia do Covid-19 a sua quantidade de trabalho \*

- Aumentou muito
- Aumentou um pouco
- Permaneceu a mesma
- Diminuiu um pouco
- Diminuiu muito

A sua escola \*

- Migrou imediatamente para o ensino remoto
- Ficou um tempo sem atividades e depois migrou para o ensino remoto
- Trabalhou com entrega de tarefas/cadernos impressos e migrou para o ensino remoto
- Ainda não migrou para o ensino remoto



Hoje, o seu trabalho é \*

- Totalmente síncrono
- Majoritariamente síncrono
- Igualmente síncrono e assíncrono
- Majoritariamente assíncrono
- Totalmente assíncrono

Sobre a participação dos alunos nas suas aulas \*

- Aumentou muito
- Aumentou um pouco
- Permaneceu a mesma
- Diminuiu um pouco
- Diminuiu muito

---

Na sua percepção, falar do passado em sala de aula ganhou ou perdeu força?

Texto de resposta longa

---

Você percebeu dificuldades diferentes das tradicionais dos alunos para trabalharem com os conteúdos? Se sim, quais? \*

Texto de resposta longa

---

---

Esse é um espaço para você adicionar qualquer comentário que queira a respeito de estar trabalhando com ensino de história em tempos de pandemia

Texto de resposta longa

---

Versão definitiva do Questionário:

Seção 1 de 5

## Ensinar História em tempos de pandemia da covid-19: conversas com professoras e professores

Olá!

Esse questionário é parte importante da pesquisa desenvolvida pelo mestrando da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pedro Canabarro Cunha, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra Maria Cristina de Matos Rodrigues. O objetivo do questionário é coletar dados e informações sobre o ensino de história no contexto da pandemia da Covid-19.

A qualquer momento, você pode obter mais informações sobre essa pesquisa entrando em contato comigo pelo e-mail [pedro.historia@gmail.com](mailto:pedro.historia@gmail.com).

Muito obrigado pela participação!

Pedro Canabarro Cunha

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

### O professor de história

Nessa primeira parte, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você e a sua trajetória de trabalho.

Qual sua idade? \*

18 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 anos ou mais

Com qual gênero você se identifica?

Texto de resposta curta  
.....

Com qual raça você se identifica? \*

- Negro
- Pardo
- Branco
- Indígena
- Não gostaria de informar
- Outros...

Há quanto tempo você trabalha lecionando História? \*

- menos de 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

Você trabalha em que nível de ensino? \*

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- EJA
- Mais de um nível de ensino

Você trabalha na rede de ensino (marque todas as opções que se aplicam) \*

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Particular

Com quantas turmas de História você trabalha? \*

- até 4 turmas
- de 5 a 8 turmas
- de 9 a 12 turmas
- 13 turmas ou mais

Qual seu nível de formação? \*

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Em que região do Brasil você leciona? \*

- Nordeste
- Norte
- Centroeste
- Sudeste
- Sul



## Seção 3 de 5

## Você e a Pandemia



No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia no planeta em função da Covid-19. O objetivo dessa seção é entender o impacto da pandemia sobre você durante o ano de 2020.

## Você contraiu Covid-19? \*

- sim
- não

## Algum familiar ou amigo próximo contraiu covid-19? \*

- sim, e acabou falecendo
- sim, e teve complicações durante a doença
- sim, mas sem grandes complicações
- não, ninguém

## A sua renda familiar foi prejudicada durante a pandemia? \*

- Sim, muito
- Sim, um pouco
- Não

\*\*\*

O primeiro semestre de 2020 foi quando a pandemia foi sentida e comentada com mais intensidade por todos nós. Durante esse período, quais desses sentimentos marcam ou marcaram a sua vivência durante a pandemia, em especial durante o primeiro semestre de 2020? (marque quantas opções desejar)

\*

- Tristeza
- Medo
- Insegurança
- Ansiedade
- Angústia
- Incerteza
- Esperança
- Solidariedade
- Desespero
- Empatia
- Desafio
- Aprendizado
- Outros...

Você teve/tem problemas de saúde durante a pandemia, decorrentes dela? (marque todas as alternativas que achar necessárias)

\*

- Problemas de saúde mental (depressão, ansiedade, ataques de pânico ou outros)
- problemas relacionados com a alimentação ou sono
- problemas relacionados com exercícios físicos (ou a falta deles)
- Outros...

## Seção 4 de 5

## Trabalho na Pandemia durante 2020



Nessa seção gostaríamos de coletar informações a respeito de como foi o seu trabalho durante o ano de 2020.

## Durante a pandemia do Covid-19 a sua quantidade de trabalho \*

- Aumentou muito
- Aumentou um pouco
- Permaneceu a mesma
- Diminuiu um pouco
- Diminuiu muito



## A sua escola \*

- Migrou imediatamente para o ensino remoto
- Ficou um tempo sem atividades e depois migrou para o ensino remoto
- Trabalhou com entrega de tarefas/cadernos impressos e migrou para o ensino remoto
- Trabalhou apenas com entrega de tarefas e materiais impressos e nunca chegou a migrar para o ensino ...

## Sobre a participação dos alunos nas suas aulas durante esse período \*

- Aumentou muito
- Aumentou um pouco
- Permaneceu a mesma
- Diminuiu um pouco
- Diminuiu muito

Durante o ano de 2020 os seus alunos trouxeram o assunto da pandemia para as aulas?

- sim, e isso ocupou muito tempo
- sim, mas isso não ocupou muito tempo
- não, não trouxeram

Você tratou da pandemia em suas aulas durante o ano de 2020?

- Sim, e tive que diminuir o espaço de conteúdos previstos no currículo para isso
- Sim, e não precisei alterar o meu planejamento para isso
- Não

No início de 2020 a pandemia tornou-se o assunto dominante de nossas vidas. O tempo presente tornou-se urgente e falar sobre qualquer outra coisa naquele momento parecia sem sentido. Como você lidou com essa urgência do presente na aula de história? Você percebeu uma maior ou menor dificuldade de lidar com o tempo passado em aula?

Texto de resposta longa

---

Você percebeu dificuldades diferentes das tradicionais dos alunos para trabalharem com os conteúdos? Se sim, quais? \*

Texto de resposta longa

---

Esse é um espaço para você adicionar qualquer comentário que queira a respeito de estar trabalhando com ensino de história em tempos de pandemia

Texto de resposta longa

---