

Novas práticas no ensino de História em contexto pandêmico: *WhatsApp*, educação antirracista e covid-19

Jader Moreira Lopes¹

Giovanni Codeça da Silva²

Renato Ramos Vieira³

RESUMO

Este artigo explora a necessidade que se impôs à educação em virtude do contexto de pandemia iniciado em 2020 devido Covid-19, em confluência com o crescente uso da tecnologia na área da educação - processo em curso desde os anos 2000. Como estudo de caso trabalhamos com a disciplina História no sétimo ano do ensino fundamental II, o currículo mínimo estabelecido pela Seeduc-RJ e as metodologias de ensino e aprendizado que passaram a ser utilizadas de forma prioritária em virtude da suspensão das aulas presenciais, tendo como temática a educação antirracista. Para isso, realizou-se a observação das práticas de ensino no espaço escolar virtualizado e como a disciplina de História tratou a adaptação de suas atividades ao longo dos primeiros meses de 2020, iniciado na modalidade presencial e convertido em modalidade virtual.

Palavras-chave: Ensino de História; Tecnologia educacional; Currículo mínimo; Educação antirracista; Covid-19

1. Introdução

Em 2020 o mundo foi impactado de diferentes formas pela pandemia de Covid-19. Apesar de sua extensão atingir a escala planetária, sabemos que emerge de forma muito diferenciada em cada território, em cada localidade, com fortes consequências ligadas a dor e a perda. A principal consequência está ligada a dor e a perda. A dor causada pelas mortes, o sofrimento das famílias e as consequências socioemocionais que ainda terão seus desdobramentos alargados durante anos e em alguns casos por toda vida. Um outro impacto está ligado as condições materiais, mais especificamente a economia e a forma como a sociedade irá ressignificar a relação entre países ricos e pobres. Sem perdermos de nossa perspectiva que neste momento pandêmico o capitalismo também ressignificou suas práticas, suas muitas contradições, em sua fase, contemporânea, ou seja, a relação entre os países ricos

¹ Pós-doutor em Psicologia pela Universität Siegen, professor PPG em Educação (UFF)

² Doutor em Letras Neolatinas (UFRJ), professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e coordenador e professor na Universidade Veiga de Almeida (UVA)

³ Licenciado em História pela Universidade Veiga de Almeida (UVA)

e pobres, as desigualdades sociais e econômicas internas de cada estado, as condições de vida das populações, entre outras. Sob outro prisma, mas de forma interdependente aos dois primeiros, encontra-se o impacto do Covid-19 sobre as mentalidades e sua relação com a ciência e conseqüentemente com a educação.

Sob este último ponto iremos nos concentrar pois, de forma assustadora para parte da comunidade mundial, a pandemia de Covid-19 fez revelar com veemência discursos, práticas e ações racistas. Estes discursos e ações, muitas vezes são colhidos por parte da sociedade, principalmente nas mídias sociais onde muitas vezes, o posicionamento racista tem levado alguns indivíduos a uma explosão de seguidores. Ao mesmo tempo que o ano de 2020 tenha entrado para a história social como um ano de revoltas e lutas de pretos e negros por todo mundo contra o racismo. Este embate de visões de mundo ganhou contornos dramáticos e suscitaram mais embates, discussões e divergências inclusive em salas de aula virtualizadas, a partir das manifestações do Vidas Negras Importam. Desta forma a sala de aula virtualizada do sétimo ano do ensino fundamental II se tornou um espaço privilegiado de análise desta condição em relação ao conteúdo curricular, a existência de um currículo mínimo indicado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e a própria demanda advinda dos discentes.

A formação profissional para atuação docente nos últimos anos tem apresentado uma preocupação cada vez maior com o uso das tecnologias da informação e da comunicação digital (TICD), pois elas respondem as exigências de uma “nova sociedade” – pós-modernidade, ou no desdobramento da modernidade. Essas preocupações surgem como resposta as novas necessidades produzidas no seio desta sociedade, ou como diria Marx (2008), da “carência física imediata” que a relação escola *versus* sociedade vem demonstrando. Sem pretensão de esgotar a temática, este artigo apresenta uma análise preliminar dos usos das novas tecnologias, motivada pelo contexto pandêmico no “chão/tela” da sala de aula, o que exigiu adaptação, formação e abertura para novo frente ao desafio que se multiplicou durante sua implementação.

As constantes transformações nas práticas pedagógicas do ensino, especificamente em História, têm sido observadas e debatidas em diversas pesquisas (BITTENCOURT, 2018) que apontam para um cenário desafiador e inovador. Quase sempre, estas pesquisas vinham denotando que a responsabilidade sobre a formação contínua vinha recaindo sobre o docente.

Porém, em 2020 a pandemia de covid-19 que levou a suspensão das atividades escolares presenciais, obrigou a escolas e secretarias de educação a participarem ativamente do processo.

As dificuldades do ensino frente à inserção da tecnologia na prática docente que já era desafiador por diferentes motivos, tornou-se dramático com a abrupta conversão do ensino presencial em ensino virtualizado ao longo do ano de 2020. Para além dos problemas relacionados a formação docente para o uso destas ferramentas tecnológicas, a pandemia e o ensino virtualizado desnudaram de forma estarrecedora as desigualdades sociais entre os estudantes nas diferentes redes de ensino e regiões do País. No estado do Rio de Janeiro, uma das maiores rede de ensino do mundo, as desigualdades socioeconômicas representaram o fator de maior desmobilização e evasão escolar ao longo do ano de 2020 e 2021.

Ainda que políticas e ações de retenção, busca ativa e suporte presencial tenham sido colocados em prática pela Seeduc-RJ, o resultado ao final ficou muito distante do mínimo necessário para garantir que uma educação razoável tenha sido realizada ao longo destes dois anos. Neste estudo iremos abordar o uso da virtualização a partir do estudo de casos de duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental realizados no CIEP 302 Charles Dickens situado na Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro, no município de Angra dos Reis, mais especificamente no bairro Jacuecanga, ou Verolme – forma conhecida da localidade por abrigar o estaleiro de mesmo nome.

2. Embasamento Teórico

A palavra inovação entrou para o vocabulário pedagógico a partir da década de 1990 com seu teor atrelado as questões ligadas a gestão e a produção, bem na esteira de uma série de protocolos que visavam garantir a qualidade em diversos setores. Neste momento muito impulsionadas pela retórica neoliberal de qualidade total, e muitas vezes, sem o menor cuidado e respeito em relação as diferenças de setores entre a economia e a educação. Assim, passados quase trinta anos temos hoje diversas formas de relacionar educação e inovação: educação inovadora, inovação educativa e inovação educacional (TAVARES, 2019).

Observamos que em todos os casos, a inovação é empregada com valor positivo, sendo capaz de adotar múltiplas formas e significados. Em todas estas formas a inovação é entendida como um meio para transformar o ambiente educacional (MESSINA, 2001), pois

vivemos em uma sociedade que reconhece o direito à informação e valoriza as tecnologias de informação e comunicação digital e suas múltiplas conexões ao ambiente educacional, porém precisa adequá-las a realidade de uma educação deficitária que carrega consigo desafios seculares ligados inclusive a alfabetização e letramentos.

Porém, rapidamente a tecnologização do formar/ensinar foi elevada a panaceia milagrosa que viria para resgatar a educação de todo sucateamento e defasagem produzidos pela ausência de políticas públicas, falta de gestão e baixa qualidade – este último atribuído majoritariamente aos docentes e seus desvios de fazer em virtude de sua estabilidade ligada ao funcionalismo público.

Novas habilidades e competências docentes passaram a ser prescritas como necessária e entre essas a abertura para o novo – competência comum a toda lógica neoliberal por trazer de forma intrínseca a precarização do trabalho – por propiciar respostas às necessidades da comunidade escolar rompendo modelos rígidos e tradicionais de ensino. Neste sentido, vale ressaltar as pesquisas Moran (2004), Santos (2018), Guimarães (2018) e Rezende (2000) que apontaram as contribuições positivas da utilização de recursos tecnológicos, que produziram qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentes setores passaram a discursar sobre a educação, em contrapartida o lugar de fala do docente foi sendo esvaziado por esses novos interlocutores. Muitos ligados aos interesses da iniciativa privada – e seus institutos educacionais – que ajudaram a construir a ideia de que a tecnologia por si seria a redentora dos males da educação. Assim se construiu um discurso social que passou a exigir da escola, a abertura para o novo, a aceleração do tempo, a adequação da escola as transformações em curso e a adequação de seus currículos, habilidades e competências a serem desenvolvidas as necessidades de um mundo pós-moderno, ou seja, aliado as novas tecnologias de informação e comunicação digital em seus processos de ensino-aprendizagem.

A inserção de TICD e a educação de seus usos são essenciais para formação de jovens e adultos. A inserção da TICD na educação é importante para estabelecer uma relação prática entre a teoria e a prática, bem como amplia as possibilidades de compreensão no campo educacional. Neste sentido os estudos de David Ausubel (2003) sobre a Teoria de Aprendizagem Significativa, apontam para um ensino não-arbitrário, que contemple a

eliminação de aprendizagens repetitivas e irrefletidas, dando espaço para a inovação no processo de ensino-aprendizado. Assim sendo, capaz de ampliar as possibilidades do ensino e dinamizando as fronteiras entre a escola e a comunidade. A partir desta perspectiva o trabalho docente é ampliado incorporando, para além da sua *práxis* novos fazeres destinados a incorporação das TICD, assim, o fomento da sala de aula invertida – conhecimento prévio, o uso de uma compreensão ampliada com princípios ancorados na noção de zona de desenvolvimento iminente, de Vigotski e seus colaboradores (em obras diversas, como por exemplo, Vygotsky, 2006) – aprendizagem por estações de aprendizagem, são algumas destas práticas que exigem um novo papel do docente, o de mediador do conhecimento e de proponente do percurso investigativo.

Ainda com base em Vigotsky é possível pensar as TICD como ferramentas positivas, desde que utilizadas visando o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do educando. As TICD seriam uma ponte entre o mundo da escola e o mundo da comunidade, trazendo para a prática os conhecimentos do campo teórico e assim permitindo sua significação do conhecimento. Segundo a abordagem histórica do ensino os usos de diferentes tecnologias foi ocorrendo ao longo dos estudos e propostas de pesquisadores ligados ao campo pedagógico que de acordo com Delors (1998) colocam a questão da incorporação das tecnologias para além de uma simples utilização pedagógica, ou seja, elas implicam diretamente sobre a questão do acesso e a construção do conhecimento.

Ainda assim, as transformações que relacionavam educação e novas TICD vinham ocorrendo desde os anos 2000 sem grande avanço sobre à escola básica e a formação docente. Embora experimentando um crescente contínuo, a inserção dessas novas tecnologias concentrou-se na educação superior sob a lógica do ensino à distância e na redução de custos com o “negócio educacional”. Ainda que de forma indireta, devido a existência de curso de licenciatura em EaD, os usos didáticos e metodológicos relacionados ao ensino-aprendizagem na formação dos licenciandos se deu muito mais pelo simples uso de plataformas no acompanhamento das aulas do que propriamente sobre uma formação baseada na prática docente de ensinar através destas ferramentas. Ou seja, a utilização das ferramentas de TICD ocorreu em grande parte como simples usuário sem significar essa prática ao desenvolvimento de uma *práxis* educativa docente.

Foi com base nesta compreensão que observamos e analisamos os desdobramentos que a pandemia de Covid-19 lançou sobre a área da educação quando, de forma necessária, as aulas presenciais foram suspensas no dia quinze de março de 2020 e em vinte dias, a Seeduc-RJ apresentou como resposta ao problema, para toda a rede estadual de ensino a ferramenta do Google, o *google classroom*. É sobre este cenário que este estudo de casos passa a relatar e analisar as ações nas turmas 701 e 702 da educação básica, fundamental II do Ciep 302, Charles Dickens.

3. Metodologia

A metodologia utilizada neste relato foi o estudo de casos, compreendido como metodologia qualitativa pois retrata um caso particularizado, onde os entendimentos resultantes da reflexão do caso não devem ser considerados de forma generalista, ao contrário, são uma compreensão de um recorte muito específico e único, que dificilmente poderá se repetir em outro contexto. Muitas vezes a metodologia estudo de casos é criticada a partir da perspectiva da falta de rigor científico derivada da negligência do pesquisador em relação a tendências, valores e percepções equivocadas que acarretariam ausência de base científica para generalizações.

As críticas realizadas demandam do pesquisador uma atenção sobre a fonte escolhida para realização do estudo de casos. Nesta pesquisa em específico as fontes se deram através da observação direta e da observação participativa. De acordo com as autoras Menga Ludke & Marli André (1986) nas pesquisas em educação existem um espaço privilegiado para a observação pois permite um estreitamento entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa. Esse estreitamento, à medida que se prolonga, permite uma maior coleta de evidências e uma maior compreensão dos desdobramentos a partir dos indícios produzidos pela socialização promovida no ambiente escolar, ainda que virtualizado.

4. Análise e Discussão dos Dados

Março de 2020, no Ciep 302 Charles Dickens, transcorria de acordo com o planejamento realizado no mês de fevereiro. Aproximava-se o momento para apresentação de atividades lúdicas trabalhadas no primeiro mês de aula (projeto cultural) tendo como base a retomada dos conhecimentos do ano anterior. Logo, as turmas 701 e 702, no turno vespertino, revisitaram ao longo do mês de fevereiro e início de março, os conteúdos trabalhados ao

longo do sexto ano em 2019. Devido a boa formação realizada na interação entre a turma e o professor antecessor Felipe de Souza Gomes, foi possível uma maior dedicação a parte lúdica e uma experimentação com aprofundamento dos conhecimentos. Após dois encontros com a turma optamos por trabalhar com mitologia antiga e neste sentido aproveitamos o conteúdo para levar os discentes a uma reflexão sobre as diferentes visões de mundo e o olhar preconceituoso sobre o mundo vivido.

Assim, embora Jacuecanga seja um bairro de Angra dos Reis, próximo a Aldeia Guaraní-Bracuí, e do Quilombo de Santa Rita do Bracuí, poucos dos discentes reconheciam as histórias e a cultura desses moradores vizinhos. Propomos então misturar mitologias. Mitologia egípcia, grega, romana, guarani e afrodiáspórica, num movimento que levou muitos a refletirem com seus familiares sobre a construção de ideias preconcebidas. Em cada aula foi trabalhado um Deus mitológico que possuísse representação nestas seis culturas, e desta forma, sem pressionar ou conflitar com os valores religiosos trazidos das famílias ou das comunidades, iniciamos um aprofundamento nos conteúdos lecionados no ano anterior através de uma educação antirracista. Neste processo, e buscando valorizar os fazeres das culturas africanas, ameríndias e afrodiáspóricas, optamos pela apresentação lúdica da contação de histórias ligadas a estas mitologias. Trabalhamos a importância da oralidade, das tradições comunitárias, dos saberes passados entre as gerações, do respeito e culto aos mais velhos – ancestralidade.

Faltando duas semanas para que os projetos fossem apresentados, as notícias sobre o Covid-19 que pouco eram discutidas no âmbito escolar, invadiram as mídias, as ruas e conseqüentemente a escola. Em pouco dias o medo da contaminação, o bom senso da gestão escolar e a necessidade imperiosa de proteger a si e os outros, levaram a suspensão das aulas. Embora rapidamente o recesso escolar tenha sido convertido em férias antecipadas de julho, o grau de entrosamento e a euforia dos discentes com a apresentação do projeto, levou a manutenção do contato e a sequência dos preparativos através da criação de dois grupos no WhatsApp. Um grupo destinado a turmas 701 e outro grupo voltado para a turma 702, assim as orientações sobre leituras, os ensaios sobre contação de histórias mitológicas seguiram com empolgação.

Ainda durante a antecipação das férias, a Seeduc-RJ, iniciou uma formação continuada para uso das ferramentas TICD, bem como, uma rápida formação para melhor utilização do

google classroom. Após a formação continuada as turmas foram migradas do presencial para a plataforma, porém, muitos alunos ficaram excluídos desta possibilidade pois a utilização da plataforma exigia o uso de pacotes de dados e de internet. Os números de discentes evidenciavam este problema: a turma 701 na presencialidade possuía trinta e seis discentes, no uso do grupo da turma no *WhatsApp* eram vinte nove discentes, já na plataforma apenas doze discentes conseguiram seguir assistindo as aulas de forma síncrona e quatro de forma assíncrona, totalizando dezesseis discentes no *google classroom*; a turma 702 possuía trinta e dois discentes no presencial, no grupo do *WhatsApp* eram vinte oito discentes, já na plataforma eram sete discentes de forma síncrona e oito de forma assíncrona, totalizando quinze discentes.

O alinhamento dos novos procedimentos em relação as aulas, controle de frequência dos docentes e o acompanhamento dos conteúdos lecionados, levaram, de forma natural, a ruídos na comunicação entre os elaboradores das práticas e o chão da escola. Na prática ocorreu uma suspensão do uso do grupo do *WhatsApp* por duas semanas o que provocou uma perda significativa na relação de ensino-aprendizagem, no engajamento dos discentes e na euforia com a atividade do projeto. Após a suspensão das atividades no grupo o *WhatsApp*, ocorreu o entendimento de que o uso do *google classroom* passava a ser obrigatório, porém deixava em aberto a possibilidade de ser realizada a repostagem dos conteúdos e atividades no grupo do *WhatsApp*. A retomada das atividades nos dois ambientes permitiu que os discentes pudessem acompanhar as aulas da forma que fosse mais conveniente a ele, porém, essa interrupção do grupo de *WhatsApp*, e a inserção de uma nova metodologia de trabalho levou a uma ruptura no ritmo escolar.

Outro ponto importante, que necessita de maior investigação, decorreu do fato de que inicialmente não havia por parte dos discentes qualquer restrição ou desconforto em trabalhar com a contação de histórias da mitologia Guaraní-Bracuí, ou do Quilombo de Santa Rita do Bracuí. Porém, no retorno desta paralisação do grupo do *WhatsApp* ficou evidente que muitos discentes passaram a apresentar desconforto e em alguns casos resistência a utilização destas mitologias, histórias e culturas. Muitos alegaram ser uma atividade que contrariava seus valores, lembrando que a escolha de qual mitologia seria narrada, partiu de cada discente, ou seja, havia uma mudança de mentalidade ou compreensão sobre essas histórias e culturas.

5. Conclusões

As conclusões deste estudo de caso sobre as turmas do sétimo ano ainda são preliminares, porém já nos permite compreender que a formação docente necessita da inclusão das novas TICD no processo de ensino-aprendizagem. Para além do uso como licenciandos que cursam disciplinas na modalidade virtualizada, os licenciandos necessitam da experimentação – *maker* – de fazeres associados a estas TICD.

Outra conclusão importante esta relacionada as condições materiais objetivas dos docentes e dos discentes. A ausência de pacotes de dados, internet, aparelhos celulares e computadores são um limitador radical para o sucesso de qualquer política pública educacional que utilize as TICD. Ao longo do ano de 2020 os custos de todo o processo educacional recaíram sobre docentes e discentes. Muitos que desejavam participar estavam excluídos da escola em decorrência da miséria educacional na qual estamos mergulhados.

As dificuldades se acumulavam frente os diferentes limitadores. Ora os equipamentos sucateados ou de baixa qualidade retardavam a publicação das atividades na plataforma *classroom*, ora a sincronicidade era afetada pelo peso da conexão e pelos momentos de intenso fluxo de pessoas na rede, o que derrubava a conexão.

O engajamento dos discentes nas atividades mediadas através do *WhatsApp* se mantiveram com eficácia, porém, foi exatamente na migração para plataforma *classroom* que ocorreram as evasões escolares mais expressivas. Além do custo e uso dos dados móveis, um segundo fator se demonstrou relevante para os discentes: a forma como seria dada continuidade nas atividades, ou seja, a ludicidade e seu papel como metodologia necessária para o engajamento dos discentes nos estudos.

6. Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES, F.; LEITE, M., Reinaldo, F.; ITO, G. Métodos ativos de ensino aliados com tecnologia para a prática de ensino: um relato de experiência. In Anais do Workshop de Informática na Escola, v. 24, p. 333. Disponível em:

<<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7902>>. Acesso em: 02 de mar. de 2021

LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, pp. 25-44, 1986

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em;

<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/592/590>>. Acesso em: 03 mar. 2021

MORAN, J.M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. Contrapontos. Volume 4. n 2. p. 347-356. Itajaí, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/192197/mod_book/chapter/13052/josc3a9-manuel-moran-a-contribuic3a7c3a3o-das-tecnologias-para-uma-educac3a7c3a3o-inovadora.pdf> Acesso em: 01 de mar. de 2021.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc., Belo Horizonte , v. 2, n. 1, p. 70-87, jun. 2000, Disponível em: . Acesso 04 de mar. 2021

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. Rev. Bras. Estudos Pedagógicos., Brasília , v. 99, n. 252, p. 331-349, Aug. 2018 Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/7BWLy8bqKkmLMqPGbS9v3mj/abstract/?lang=pt> > Acesso em 03 Mar. 2021

TAVARES, F. G. O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. v.44. Santa Maria: UFSM, 2019, pp.1-19. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3231>>1. Acesso em: 03 de mar. De 2021

VIGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006
Revista Tecnologias na Educação – Ano 13 – Número/Vol.36 – Edição Temática XVII - Fórum Práxis Educativas e Chão da Escola - tecnologiasnaeducacao.pro.br / tecedu.pro.br

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2006.

Recebido em Outubro 2021

Aprovado em Novembro 2021