

QUE NOVO NORMAL É ESSE? – OS RECURSOS DIGITAIS NA RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL

WHAT NEW NORMAL IS THIS? - DIGITAL RESOURCES IN THE RESUMPTION OF FACE-TO-FACE TEACHING

Harian Pires Braga¹

Prefeitura Municipal de Campinas e Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A adoção de medidas sanitárias no combate à Covid-19 demandou diferentes saídas para a manutenção dos vínculos pedagógicos na Educação Básica brasileira. O tempo de restrição às aulas presenciais, chegando a mais de 18 meses, foi marcado por ações que buscaram articular o ambiente virtual com as necessidades de ensino e de aprendizagem, marcando novas formas de pensar o Ensino de História, ao menos questionando a pertinência das práticas mais tradicionais. Nesse contexto peculiar, o uso de ferramentas digitais passou a ser recorrente, muitas vezes a única forma possível de interação, mesmo com início do retorno presencial. Isso demandou formação contínua em serviço por parte de educadoras e educadores. Redes sociais, aplicativos de edição, programas de gravação de som e de imagem, *sites* de interação, dentre outros instrumentos, foram utilizados com algum grau de sucesso. O retorno das atividades presenciais plenas apresenta tanto desafios em mensurar as perdas sociais e pedagógicas enfrentadas por estudantes, como a relevância dessas ferramentas digitais para o ensino em sala de aula. Neste relato de experiência docente na Rede Municipal de Educação de Campinas-SP, reflito as possibilidades de uso desses aprendizados pandêmicos na construção de um ambiente educacional mais horizontal e participativo.

Palavras-chave: Ensino de História; pandemia, recursos digitais; metodologias ativas

ABSTRACT

The adoption of sanitary measures in the fight against Covid-19 demanded different ways to maintain pedagogical links in Brazilian Basic Education. The time of restriction to face-to-face classes, which lasted more than 18 months, was marked by actions that sought to articulate the virtual environment with the needs of teaching and learning, marking, if not new ways of thinking about the teaching of history, at least questioning the relevance of more traditional practices. In this peculiar context, the use of digital tools became recurrent, often the only possible form of interaction, even with the beginning of face-to-face return. This demanded continuous in-service training from educators. Social networks, editing applications, sound and image recording programs, interaction sites, among other tools, were used with some degree of success. The return to full face-to-face activities presents both challenges in measuring the social and pedagogical losses faced by students, and the relevance of these digital tools for classroom teaching. In this report of teaching experience in the Municipal Education Network of Campinas-SP, I reflect on the possibilities of using these pandemic learnings in the construction of a more horizontal and participatory educational environment.

Keywords/Palabras clave: History Teaching; pandemic, digital resources; active methodologies.

¹ Mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Professor de Educação Básica III – História na Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), Campinas, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Arthur Benedito de Oliveira Porto, 271, Jardim Rafael, Caçapava, São Paulo, Brasil, CEP: 12288-460. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2707-9823> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7399586288650873>. E-mail: harian.braga@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Pandemia de Covid-19 marcou uma intensa mudança na Educação brasileira a partir de março de 2020, sentida de maneiras distintas nas diferentes redes e sistemas de ensino por todo país. Não poderia ser diferente, diante do maior problema sanitário em mais cem anos, mas também pelo momento tecnológico em que estamos inseridos. Se na última grande pandemia, ainda no início do século XX, com a Gripe Espanhola, o processo de mundialização estava incipiente, na atualidade não apenas o processo consolidou-se, como os avanços de comunicação são tamanhos, que é possível a transmissão de imagem e som ao vivo, sem grandes dificuldades, na maioria dos casos. Esse avanço tecnológico, com a internet ditando ritmos de vida e aproximando pessoas é inédito na história, com mudanças estruturais nas relações humanas, ao mesmo tempo que reforça desigualdades e disputas pelo poder.

Se é possível que se comunique por vídeo-chamada com qualquer parte do globo, que se conecte diferentes agentes em tempo real, é igualmente verdade que esse domínio material e simbólico não está distribuído igualmente. De um lado, existe uma limitação material, que faz com que as camadas populares sejam mais uma vez obliteradas, por uma conexão de dados de baixa qualidade e por possuir equipamentos obsoletos diante das novas demandas de programas e de aplicativos. Além dessa desigualdade material, há ainda a falta de domínio sobre as tecnologias digitais, questão que extrapola o campo econômico. O domínio no uso de diferentes recursos digitais, por vezes, não é plenamente apropriado, gerando limitações que vão desde a simples operação de um dispositivo, até mesmo um uso pleno dos recursos que uma plataforma digital oferece. Esse desnível não se limita apenas a uma questão de classe social, mas incorpora elementos geracionais, culturais e de formação instrumental.

É justamente na junção desses dois pontos, uma mudança abrupta nas relações pedagógicas, baseada numa interação não presencial e o domínio dispare das tecnologias digitais, que este trabalho busca pensar se parte das interações vivenciadas durante a pandemia podem estar presente na retomada do ensino presencial e que desafios são impostos a partir dessas mudanças. Este trabalho é um relato de experiência, que aborda as dinâmicas do Ensino de História na Escola Municipal de Educação Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EMEF/EJA) Professor André Tosello, no distrito do Ouro

Verde, em Campinas, São Paulo. Além de uma breve contextualização de como o ensino remoto foi posto em prática na Rede Municipal referida acima, abordarei alguns dos pressupostos utilizados no ensino pandêmico e que se mostraram pertinentes ao retorno presencial, bem como uma avaliação das limitações e das potencialidades dessas ações ao longo destes meses de retorno retomada ou “volta ao normal” presencial.

ENSINO PANDÊMICO EM CAMPINAS/SP

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP interrompeu as atividades presenciais nas escolas municipais da cidade em 20 de março de 2020. O retorno presencial ocorreu a partir 26 de abril de 2021, de forma escalonada e não obrigatória. Na prática, até que o retorno se tornasse obrigatório no final de novembro de 2021, a base das interações pedagógicas foi de caráter remoto, ou seja, sem uma interação presencial. Isso significou uma mudança não apenas de metodologias adotadas, como também de instrumentos normativos. Assim, durante o período de afastamento, referenciado a partir de agora como ensino pandêmico, a base do trabalho pedagógico foi alterada de acordo com a Resolução SME/FUMEC nº 02, de 26 de março de 2020 (CAMPINAS, 2020a) e com o “Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares” (CAMPINAS, 2022b).

Nos dois documentos normativos ficaram definidas as novas responsabilidades docentes, com a oferta de atividades pela plataforma *Google Classroom* e o replanejamento dos Projetos Pedagógicos das Unidades de Ensino. O caráter extraordinário da situação ficou evidente com o nome dado às atividades a serem desenvolvidas no período: “Atividades Emergenciais de Apoio Pedagógico”, ou seja, atividades que não poderiam ser pensadas como cotidianas ou como uma simples transposição do que já era feito em sala de aula para o universo digital. Esse sentido especial atribuído às interações pedagógicas fica evidente na transcrição, que segue abaixo, de parte do documento de orientação, texto debatido em reuniões coletivas e que buscou não apenas uma normatização burocrática, mas também uma reflexão pedagógica.

Princípios para a organização do trabalho pela escola (destaque do original)

- Construção coletiva das atividades e interações propostas pelas equipes docente e gestora, mediada pelo orientador pedagógico, balizadas pelo Projeto Pedagógico e pelas Diretrizes Curriculares da SME;

- Consideração e valorização das experiências já construídas pelas escolas e comunidade no uso de plataformas digitais;
- Autonomia da escola, considerando as necessidades e a realidade de sua comunidade, fortalecendo os princípios da gestão democrática;
- Consideração dos princípios da educação inclusiva para garantir o acesso de todos os alunos às práticas curriculares da escola, sendo acompanhados, quando necessário, por conhecimentos, serviços e recursos especializados;
- Comunicação entre a comunidade escolar, mantendo-se diálogo constante, visando o aperfeiçoamento da acessibilidade e promoção de interação entre alunos e conhecimentos.

Princípios a serem observados nas atividades e interações planejadas pelas escolas: (destaque do original)

- Ressaltamos que, mesmo neste contexto de isolamento social, o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais deve ser sustentado pelos princípios das Diretrizes Curriculares Municipais, dentre os quais destacamos:
 - Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Para isso, é importante que o professor considere que os alunos aprendem de várias maneiras: lendo, vendo um filme, participando de um jogo, fazendo uma pesquisa, conversando com outras pessoas sobre temáticas diversas, fazendo experiências, entre outros;
 - Promoção da postura investigativa do aluno, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos, por meio de abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo;
 - Educação para o exercício da cidadania, com ações que promovam a reflexão e análise dos problemas vividos;
 - Apropriação e produção de cultura, compreendendo-a como produção humana nos diferentes campos, em que as crianças e jovens possam apreciar e experienciar manifestações culturais como dança, teatro, cinema, música, artes plásticas etc.

Orientações para a elaboração das atividades e interações: (destaque do original)

- Propor atividades que possam ser desenvolvidas de forma independente pelos alunos, uma vez que esses devem ser os interlocutores dos professores nas plataformas digitais;
- Oferecer as orientações necessárias e garantir espaço para solução de dúvidas, buscando o exercício da autonomia e independência dos alunos;
- Elaborar coletivamente, incluindo os professores de educação especial, atividades e interações que não imponham barreiras para o acesso aos meios digitais de comunicação e informação, considerando os usuários de Libras, Braille, comunicação alternativa, recursos de acessibilidade em seus tablets, computadores, entre outros;
- Promover o protagonismo dos alunos com a organização de espaços digitais para apresentação de suas elaborações (escritas, musicais, audiovisuais etc), valorizando suas culturas e as diversas linguagens;
- Orientar as famílias ou responsáveis sobre a importância de rotinas de estudos dos alunos, de forma a organizarem seus tempos cotidianos, reservando momentos específicos para o acesso às plataformas digitais, realização das propostas e interação com colegas e professores;
- Considerar que existem outros meios para as interações com os alunos que podem se articular com o Google Sala de Aula Institucional, que é a plataforma oficial da SME;

- Fomentar o trabalho coletivo entre os professores de um mesmo ciclo ou componente curricular, bem como de diferentes ciclos e componentes curriculares, sendo possível a proposição de atividades que envolvam alunos de várias idades e com diferentes saberes;
- Propor uma carga horária semanal de estudo viável para o aluno, considerando o tempo necessário para a realização de cada atividade, uma vez que o trabalho mediado pelas tecnologias digitais demanda tempos, espaços e organizações pessoais que diferem daqueles utilizados em atividades presenciais. (CAMPINAS, 2022b).

A transcrição de todos esses trechos é importante para definir como o trabalho pedagógico foi pensado para o ensino pandêmico. Alguns indicativos não causam surpresa, pois já são base de um trabalho cotidiano a ser feito, tanto seguindo a documentação curricular do Município, como também os debates acadêmicos e as discussões de vivências no campo da Educação. Longe de ser novidade, falar em respeitar e legitimar experiências estudantis anteriores, fomentar uma educação inclusiva, respeitar a autonomia dos Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares e as relações com suas comunidades e incentivar uma postura investigativa, são apontamentos teórico-práticos fundamentais nas relações educacionais, independente do isolamento.

Ao reafirmar esses preceitos e ainda reforçar elementos específicos deste contexto, como atividades que compreendam o momento extraordinário, possíveis de serem realizadas sem a mediação docente imediata e com carga horária condizente, o que se tem é uma afirmação da importância do ensino presencial. A proposta campineira não se baseia em termos de Ensino a Distância (EAD), mas sim, num caráter emergencial, de fundo mitigador, que não exclui ou deslegitima a interação presencial.

No Ensino Básico, qualquer tentativa de impor uma dinâmica EAD² é perniciosa, uma vez que exclui o convívio coletivo, a possibilidade de construção de laços interpessoais e de experimentar a diversidade. Mais ainda, é pressupor um desenvolvimento acadêmico que não é realidade, pois a autonomia plena para estudos, mesmo no caso de adultos na EJA, está em construção. A existência de ferramentas tecnológicas que aproximam pessoas, não é uma substituta de relações materiais, de contatos presenciais que não apenas permitem um trabalho pedagógico baseada em conteúdos programáticos, de nuança mais técnica, como também garantem um convívio e uma formação integral, com desdobramentos que são muito mais complexos do que uma aula expositiva. A vida escolar, especialmente nas populações excluídas, é uma

² A diferença aqui exposta é de que no Ensino a Distância toda a mediação é feita sem a intermediação presencial, já no ensino remoto, as interações são substituídas momentaneamente por interações não presenciais.

forma de mudança social, com a possibilidade de uma leitura de mundo mais completa (FREIRE, 2020). Assim, pensar a transposição simples de um currículo consolidado no ensino presencial para atividades remotas é, na prática, impossível.

A impossibilidade dessa transposição também passa por limitações técnicas, aqui já dialogando com o uso de tecnologias digitais em sala de aula. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas ofertou, inicialmente, a todas/os estudantes uma conta *Google*, com acesso a todos os aplicativos e serviços da empresa além de um chip de dados de internet móvel. As duas ações, ainda que muito interessantes no esforço emergencial de manter os contatos entre estudantes e escola, mostram limitações estruturais contundentes. Ao aderir ao serviço da empresa estadunidense, mundialmente dominante no segmento de tecnologia, tem-se uma dependência de um agente privado na educação pública. Em outras palavras, significa que desde as escolhas de autonomia de acesso, de uso de dados, de formatação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – aqui o *Google Classroom* – tudo fica a cargo de um pacote ofertado pela empresa, com limitações e prazos estabelecidos por ela e sem grandes margens de negociação. Eventuais mudanças, como a redução de alguns recursos nos aplicativos podem afetar as interações, sem que haja uma demanda pedagógica.

Já a questão do chip de dados móveis mostra a desigualdade, ainda nítida, no acesso à internet e à informação. A distribuição de chips poderia ser uma solução relativamente barata e eficiente para que os estudantes acessassem as atividades publicadas no ambiente digital/online. Contudo, independente da empresa de telefonia, não foram raros os relatos de que não havia condições de navegar com a conexão móvel. Como tantas cidades médias e grandes no Brasil, Campinas com seus mais de um milhão de habitantes é marcada pela desigualdade. Se há regiões ricas ou de classes médias consolidadas, há outras regiões de ocupação recente, sem o mínimo de infraestrutura e em que a pobreza não significa apenas a falta de renda, mas a invisibilidade de serviços, como o caso da telefonia. Assim como no dia a dia milhares de pessoas já viviam com uma cobertura de telefonia móvel esqualida, a internet dos chips se mostrou inconstante. Haveria, evidente, a possibilidade de se pensar numa política pública mais assertiva, com banda larga pública e que pensasse o direito à internet não como luxo, mas como a garantia de acesso a serviços sociais básicos, entre eles, à educação. Não foi a escolha adotada, e mesmo que fosse, haveria ainda dois problemas a serem superados.

O primeiro, ainda material e já citado, é que por mais que houvesse uma conexão à internet de qualidade, os aparelhos de acesso nem sempre estavam adequados. Parece um contraponto pensar essa questão de aparelhos obsoletos, já que a venda de *smartphones* popularizou-se no Brasil na última década, mas o que se percebe é que nem sempre esses aparelhos garantem um bom acesso. No relato de estudantes, não apenas da EMEF/EJA Prof. André Tosello, mas de outras unidades a que tive contato, foi perceptível problemas como o espaço de armazenamento na memória dos aparelhos, dificultando que se baixassem os aplicativos *Google* ou mesmo que se pudesse abrir arquivos em formato de texto *.pdf* ou *.doc*.

Além dessa limitação de armazenamento, a digitação, a navegação e a leitura também apresentaram restrições, justamente pelo tamanho da tela ou mesmo pelas funcionalidades das versões dessas ferramentas para aparelhos móveis. Pensemos num exemplo muito simples. Digitar um texto de uma página no celular além de não ser algo comum a esses/as estudantes – nem para educadoras/es – é bem mais moroso do que fazer num computador. Mais ainda, a facilidade de ler um texto numa tela de 14 polegadas é maior do que em telas de 5 polegadas. Houve a distribuição de aparelhos mais adequados, os *Chromebook*,³, contudo eles chegaram apenas em agosto de 2021 e apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, excluindo a EJA. Em suma, o uso satisfatório dos recursos digitais postos esteve limitado pela possibilidade de recursos materiais desde a conexão até o dispositivo.

O segundo problema enfrentado – e o mais complexo de ser superado – foi a inclusão/exclusão digital. Não é o objetivo deste trabalho discutir as causas geradoras de um processo de exclusão digital em curso e que não se limita apenas a um recorte de renda, ainda que ele seja muito elucidativo sobre o processo. Aqui há o interesse de abordar como as limitações no uso de recursos tecnológicos básicos gerou resultados complicados para as interações no ensino pandêmico.

Essa constatação é o oposto da ideia que as gerações atuais, nascidas com acesso à internet, em meio a redes sociais e com uma vida digitalizada, são de fato dominantes das tecnologias. Ainda que não seja uma pesquisa quantitativa sobre o domínio dos recursos tecnológicos, pensados para a educação, o que busco apresentar são reflexões a

³ O *Chromebook* é um computador pessoal elaborado pela *Google*, operando com seu sistema operacional *Chrome OS*. Mais simples do que os laptops convencionais e baseado em armazenamento nas nuvens, a máquina oferece uma série de recursos mais apropriados para realização de atividades do que o celular, já que possui teclado físico e tela maior, contudo, é limitada a uma conta *Google* para acesso.

partir de experiências próprias das situações em sala de aula. De modo a estruturar a narrativa, o texto segue dividido em dois grupos. O primeiro, que refere-se aos estudantes com mais idades, vinculados a EJA. O segundo grupo diz respeito também a jovens do Ensino Fundamental de nove anos.

Nunca é demais lembrar que o perfil de estudantes da EJA é extremamente heterogêneo, não apenas pela questão das dificuldades e das potencialidades que apresentam nas relações pedagógicas, mas também por critério etários, de vivência escolar, de objetivos a serem traçados na relação com a história e também tempos de vida (trabalho, família). Mesmo que o processo de “juvenilização” da EJA já tenha mais de uma década (PIERO, 2005), ainda há um contingente significativo de pessoas que nasceram antes dos anos de 1990, portanto, em que dinâmicas de interação virtual, pelo uso da internet não foram parte de suas infâncias. Se o termo nativo digital tem algum sentido, podemos pensar que essas pessoas acompanharam o processo de digitalização da vida na medida em que foram se tornando adultas, o que significa que são distantes de alguns termos, a algumas regras tácitas e mesmo ao pleno uso desses recursos.

Quando pensamos a transposição de aulas de História para o ambiente virtual, mesmo que as mais cuidadosas adaptações sejam feitas, esse grupo de pessoas terá que enfrentar um duplo problema: compreender a dinâmica virtual junto com os desafios pedagógicos propostos. Isso não ocorreria numa sala de aula física, já que o ambiente virtual posto como empecilho não existiria e o desafio estaria centrado tão somente na dinâmica pedagógica. Esse duplo desafio fez – e ainda fará – com que as dificuldades do Ensino de História estejam misturadas com as de uso de ferramentas digitais. Ou seja, não há possibilidade de solucionar uma sem que se atente a outra. Em sala de aula, pode-se pensar em começar esse processo, mas a distância isso é inviabilizado, o que fez com que na EJA a taxa de participação reduzisse caíesses abruptamente, sendo que os diálogos não ocorreriam pela AVA, mas sim por troca de mensagens na rede social e aplicativo *WhatsApp*. Há que se ressaltar que o corte etário é o mais comum nessa reflexão, mas as lógicas expostas neste parágrafo também afetou estudantes mais jovens.

O segundo grupo para reflexão são as/os estudantes nascidos já num contexto em que o acesso ao mundo digital já estava posto, o que, em tese, significaria um pleno uso de ferramentas digitais, como por exemplo um AVA simples, que é o *Google Classroom*. Porém, parte-se do pressuposto de que o uso de redes sociais, como forma de lazer e de

comunicação abarcaria diferentes habilidades digitais, o que é, materialmente, pode ser um equívoco.

A comunicação por redes como *Facebook, Instagram, Youtube, TikTok e Twitter*, entre outras, não significa um domínio de edição de texto, de pesquisa on-line ou mesmo de uso de outros aplicativos. Pelas suas características de textos curtos e baseados em imagens, as redes sociais não garantem uma leitura qualitativa em textos maiores. Ficou evidente que as atenções para textos de mais de meia página eram pequenas, com as perguntas sendo respondidas não como reflexão, mas com o recurso de “copia-e-cola” e com erros tanto na forma de digitar, como no formato de entrega da atividade.

Usar um instrumento de busca para garantir o acesso à informação é positivo e é um caminho em pesquisas acadêmicas, já que cada vez mais os trabalhos são publicados digitalmente. Contudo, sem uma compreensão do que é pesquisa, o mais comum foi extrair trechos completos sem referência ao *site*, mesmo quando a pergunta exigia uma reflexão pessoal. E essa cópia também não possuía rigor de conteúdo, sendo utilizado ou o primeiro resultado, ou *sites* de pergunta e respostas abertas, em que qualquer pessoa poderia publicar uma questão e ser respondida por pessoas sem um crivo técnico. Desse modo, o conhecimento de como efetuar pesquisa ficou aquém do esperado.

Ainda como aspecto técnico, não foram raras as vezes em que a devolutiva da atividade ocorresse sem nenhuma resposta, seja por desconhecimento do que era perguntado ou seja por não saber como responder uma pergunta num editor de texto. Respostas não formatadas, sem revisão, correções sem retorno e anexos corrompidos também fizeram parte do processo, mesmo com as orientações do professor. Ora, isso poderia ser visto como um insucesso, mas trata-se de uma construção em curso, que se passa tanto pelo domínio do instrumento como pela compreensão de que é possível ter relações pedagógicas que não apenas em sala de aula. Evidente, em ambos os casos é preciso ter cuidado com os desdobramentos para que não haja uma falsa noção de que o recurso digital empregado é salvador e ilimitado.

O domínio dos recursos digitais não deve ser um fim em si mesmo, ou pelo menos não pode ser encarado dessa forma. Quando se trata de compreender o uso de qualquer recurso, no caso, aqui, aplicativos de edição de texto, de formulário e de plataforma de armazenamento de conteúdo, o que se tem é a construção de um domínio de linguagem digital em uso, com importância em relações maiores. Mais do que dizer que se sabe utilizar com êxito o *Google Classroom*, o ponto central é saber como utilizar um recurso

digital no seu dia a dia, seja para um cadastro em órgãos públicos, para uma consulta a informações, seja para a busca de oportunidades profissionais. Do ponto de vista do Ensino de História, é também a possibilidade de caminhar para a busca de informações, compreender a dinâmica de compartilhamento dessas informações e, portanto, estar menos à mercê de dados propositalmente falseados – *fake news*.

A grande limitação, contudo, está no fato de que esse processo de inclusão digital somente é pleno quando houve a interação presencial. No Ensino de História, sem intermediação docente e sem o convívio com colegas, não há garantias que as informações acessadas pelas/os estudantes ocorrerão com qualidade científica e contemplem opiniões diferentes. A diferença de opiniões é a possibilidade de haver contato com formas distintas de pensamento distintas e de diferentes olhares diferentes sobre um objeto pesquisado.

Tendo em vista todas essas reflexões, a seguir, apresento alguns exemplos do uso de tecnologias digitais nas aulas de História da EMEF/EJA Prof. André Tosello. São exemplos de práticas docentes e de reflexões baseadas nessas práticas, portanto, com as limitações e as possibilidades vivenciadas neste determinado contexto. Nenhuma prática docente é perfeita ou completa, ela tem possibilidades e necessidades de replanejamento e de reordenamento, sendo um processo em construção. Assim, ao colocar esses exemplos não me privo de fazer a avaliação. São quatro exemplos descritos: uso de fontes em sala de aula com meio digital, avaliações feitas em formulários digitais, confecção de *podcats* e uso de redes sociais.

EXEMPLOS DA PRÁTICA DOCENTE

O uso de fontes em sala de aula está longe de ser uma novidade metodológica, tampouco uma exclusividade para um cenário de inclusão digital e mesmo de uso sistematizado de tecnologias para fins pedagógicos. Pelo contrário, é possível e é necessário que se utilize diferentes fontes em sala de aula para que o processo de ensino e de aprendizagem em História não se limite a uma sequência desarticulada de fatos e de datas. Quanto mais variadas as fontes, seja pelo seu suporte, autoria, temática, mais interessante se constitui o diálogo histórico. O uso de fontes, nesse sentido, é o primeiro caminho para abrir uma discussão em termos de diversidade e de foco no processo de leitura e interpretação.

Ao utilizar tipologias diversas de fontes históricas em sala de aula, a leitura e a interpretação são incentivadas, mas também há um exercício de aproximação com o saber feito pelo/a historiador/a. Como historiadoras e historiadores, nós docentes do Ensino Básico, não podemos deixar de lado o fazer de nossa profissão/formação que é justamente, a partir das mais diferentes fontes, buscar compreensões sobre outros momentos históricos. Esse exercício inclui tanto a constante crítica interna e externa à fonte, como a diversidade de informações que podem ser obtidas, debatidas e comparadas (BLOCH, 2001). Ao reproduzir as bases iniciais desse caminho historiográfico em sala de aula, na prática permite-se que essas/esses estudantes vivenciem a construção do conhecimento histórico, podendo eles e elas também serem produtores ou construtores de narrativas históricas científicas.

Há que se ter cuidados quando se faz o uso de fontes em sala de aula. O primeiro deles é fazer uma boa curadoria, o que mais uma vez reforça a importância do diálogo entre estudantes-educador/a, algo que o ensino não presencial inviabilizou. Esse diálogo tem uma verticalidade de conhecimentos, que não pode ser determinante, pois aqui é a discussão e a leitura de cada estudante que faz a riqueza pedagógica. Isso também demanda um conhecimento teórico-metodológico por parte da/do educador/a não apenas para que ela/e tenha domínio das informações apresentadas, mas para que possa suscitar o debate e não incorrer no pecado mortal de achar tudo aquilo que a fonte apresenta é uma verdade absoluta.

Mas retomando o assunto deste texto, por que a tecnologia então se torna relevante no cenário do uso de fontes em sala de aula? Ora, porque se permite a multiplicidade de fontes reproduzidas com qualidade e com facilidade. Explico o caminho: quando se tem um equipamento de projeção de imagem instalado em sala de aula, de forma fixa, ligado à internet e com um computador para navegação, não há necessidade de um planejamento pedagógico condicionado a reservas de material, a tempo de montagem de aparelho e limitado apenas pela fonte previamente escolhida. A projeção pode ser instantânea e possibilitar a leitura coletiva.

No caso de fontes não escritas, como imagens, vídeos e canções, a tecnologia em sala de aula viabiliza seu uso. Não há possibilidade de impressão do som de uma canção, apenas sua letra; o vídeo não é reprodutivo em papel; a imagem, colorida, não terá toda sua dimensão reproduzida em tons de cinza. Dessa forma, conseguimos ampliar a potencialidade da fonte, colocando em sala de forma pública e coletiva, permitindo

questionamentos que estarão para todas e para todos e com qualidade de imagem e som. Além disso, é possível fazer novas pesquisas, trazer novas fontes ou novas informações, justamente porque a aula está permeada pelo acesso *on-line*. Novamente, faço a ressalva de que esse caminho só é possível quando se pensa o diálogo pedagógico, não uma via única de responsabilização da/o estudante pela pesquisa e pela leitura, como ocorreria numa aula não presencial. Reafirmo também que é importante o trabalho de curadoria docente, na qual se deve não apenas pesquisar boas fontes, mas referenciar seus locais de pesquisa, estudar sobre o que se vai falar, e estar na segurança de dialogar apenas com o que se tem de conhecimento, não inferindo em suposições que possam levar a uma leitura desviante da fonte escolhida.

Abaixo, seguem alguns exemplos de fontes imagéticas que foram utilizadas em sala de aula⁴. A Figura 1, é sobre o imperialismo/neocolonialismo na África, com um trecho de uma história em quadrinhos do personagem belga Tintim. Na charge, há uma oposição entre o conhecimento científico europeu, superior, e as “crendices” nativas. A charge foi utilizada tanto no momento do debate sobre o tema, quanto na avaliação. No debate, após um breve momento expositivo, explicando os discursos raciais que nortearam o domínio europeu no continente africano, foi demandado a cada uma das salas de nono da escola, que explicasse a oposição entre o discurso de Tintim e o da personagem africana. Cada estudante expos sua interpretação, e a partir dessas falas, foi criado um entendimento coletivo sobre a charge.

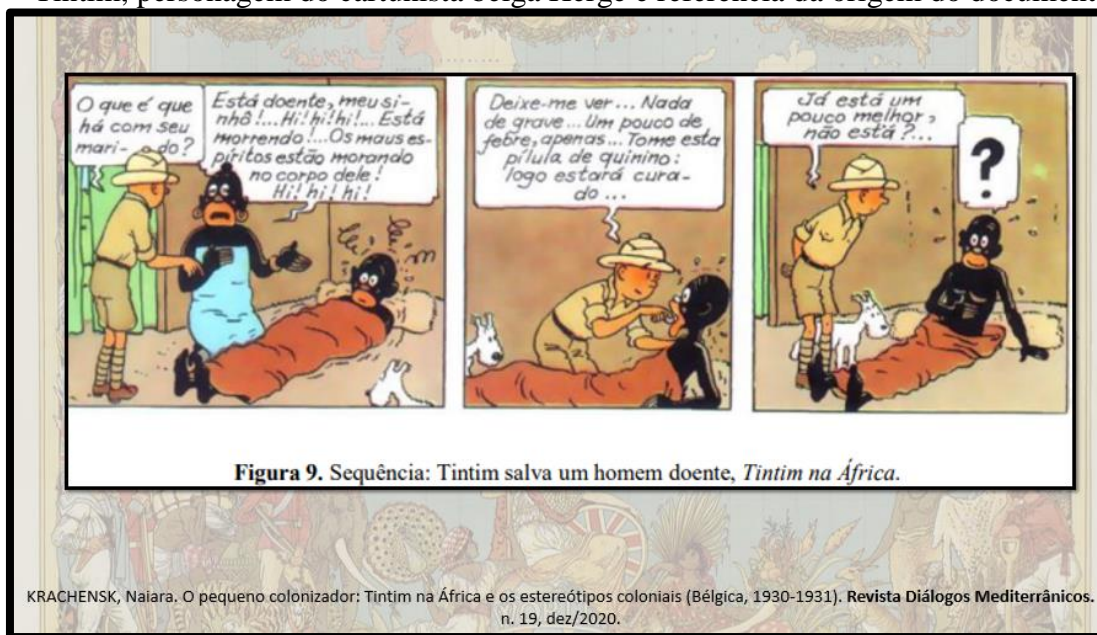
Na avaliação, a charge foi utilizada para avaliar a compressão da articulação entre o conteúdo trabalhado e o texto da charge, com uma questão de múltipla escolha. De forma geral, as duas salas tiveram um resultado positivo, com a maioria das pessoas que respondeu à atividade indicando a alternativa correta. Na correção coletiva da atividade, mesmo estudantes que não acertaram a atividade mostraram compreender o erro e o conteúdo da charge frente ao tema – imperialismo – que estava sendo discutido.

Na Figura 2, tem-se uma foto de uma manifestação indígena em Brasília, mote para que pudesse discutir, na EJA, a situação de violência pela qual povos originários passam no Brasil. A fotografia foi apresentada o para uma sala de 4º termo (correspondente ao 9º ano) com o pedido de que fosse descrita oralmente. Depois da descrição houve uma síntese expositiva sobre o contexto da fotografia, a apresentação de

⁴ As reproduções são da forma como as fontes foram apresentadas em sala de aula: um slide, com plano de fundo próprio e referência logo abaixo da fonte.

outras informações sobre a situação atual dos povos originários e o debate sobre as violências enfrentadas por essa população. A compressão das questões indígenas como importantes e atuais ficou evidente nas autoavaliações feitas por essas/esses estudantes.

Figura 1 – Reprodução de slide utilizado em sala de aula, com trecho de charge de Tintim, personagem do cartunista belga Hergè e referência da origem do documento



Fonte: Apresentação elaborada pelo próprio autor.

Figura 2 – Reprodução de slide utilizado em sala de aula, com fotografia da liderança indígena . Anna Terra Yawalapiti, numa manifestação em Brasília. (**É de domínio público?**)



Fonte: Apresentação elaborada pelo próprio autor.

Como um desdobramento do uso de fontes, o segundo exemplo é pensar avaliações que utilizem recursos digitais. Aqui o ponto também não é apresentar uma saída padronizada a ser seguida para o processo de avaliação em sala de aula, mas de pensar possibilidades avaliativas usando formulário digital. Importante ter em mente que neste trabalho o debate não tem como foco principal o processo avaliativo em si, mas como o recurso digital possibilita alguns pressupostos pedagógicos na avaliação. Mais ainda, ao citar o uso do *Google Forms*, é necessário lembrar que este é um dos recursos digitais possíveis e que sua escolha não se baseia numa superioridade da ferramenta, mas, dentro do contexto da Rede Municipal de Campinas, naquilo que está disponível e que possui alguma familiaridade de uso pelas/os estudantes e professoras/es.

Como a escolha da Secretaria Municipal de Educação de Campinas foi pelo pacote de serviços do *Google*, o uso de seu formulário é uma possibilidade dentro de seu pacote e que não pode ser um limitante. A relativa familiaridade da ferramenta, tanto por estudantes quanto por educadoras/es é um ganho apenas inicial, para que se comece a pensar o uso de ferramentas digitais em processos avaliativos. Contudo, à medida que se avança na inclusão digital é possível pensar em outros instrumentos, que passam desde plataformas livres, como o caso do *Moodle* até por sites como *Kahoot!*. Esse processo deve ser paulatino para que não ocorra um insucesso pela limitação instrumental, nem que os resultados de avaliação sejam condicionados pela escolha de ferramenta. Por fim, há uma ressalva de que essa estrutura de uso de recursos digitais depende do investimento em equipamentos, seja com um laboratório com computadores ou seja – como é o caso campineiro – com máquinas portáteis para o uso individual das/dos estudantes.

O processo de avaliação utilizando o *Google Forms* não é limitado a um momento de prova, mas a uma série de atividades que começam a ser desenvolvidas em sala de aula, com explicação e auxílio coletivo nas questões, e, que continua de acordo com o tempo de cada estudante. Ou seja, para aquelas/es que possuem mais facilidade em compreender as questões podem terminar mais rápido, enquanto que aqueles/as que demandam maior tempo de leitura e reflexão, não são penalizadas/os. A atividade é fechada apenas depois de uma semana, podendo ser reaberta, se necessário, para ajustes ou mesmo para eventuais reposições.

A composição das questões é variada, com perguntas de identificação de Verdadeiro ou Falso, questões de múltipla escolha, de relação de informações e questões dissertativas abertas. Tais questões variam no grau de complexidade, desde a

identificação de informações explícitas no texto/imagem, até descrição de elementos das fontes, até chegar em interpretações relacionando mais de uma fonte ou retomando conhecimentos debatidos em sala de aula. A variedade de questões é articulada com a variedade de fontes, o que significa uma ligação com o que é trabalhado em sala de aula com aquilo que é avaliado. Inclusive, algumas das fontes apresentadas na avaliação são as mesmas trabalhadas em sala de aula, permitindo que os debates anteriores possam aparecer nas respostas.

O uso desse instrumento também permite um melhor acompanhamento da correção e do registro dos resultados. Como o formulário tem a possibilidade de correções padronizadas para questões objetivas, ganha-se tempo no apontamento das respostas corretas, mas é no *feedback* individual que reside a grande potencialidade. É possível fazer correções específicas para cada estudante em cada questão, com o registro sendo armazenado e podendo ser revisitado. Se isso com o papel já seria possível, com o meio virtual o diálogo é instantâneo e o armazenamento para novas leituras é mais fácil, gerando inclusive um histórico completo da atividade. Quando se pensa essa questão de armazenamento, é possível para estudantes, responsáveis e educadoras/es observarem os resultados, médias e evoluções.

Há, como todo instrumento, limitações. Na EJA, percebe-se dificuldades com o uso dos computadores, como por exemplo para fazer a digitação. A inclusão digital – ou exclusão – pode ser sim um limitante a esse tipo de instrumento avaliativo, mas como já assinalado, é um processo em construção, que deve levar em conta os tempos individuais e também a possibilidade de avanços. A avaliação deve ser pensada dentro dos objetivos propostos para as aulas de História, mas contemplar também a inclusão digital, que transcende o componente. O erro a ser evitado é que mesmo em meio digital, a qualidade das questões não pode ser desconsiderada e os objetivos do que se pretende avaliar e como se faz o retorno das correções devem estar claros tanto para o educador/a quanto para os estudantes.

O terceiro exemplo é o uso de *podcast* para compor uma atividade complementar em sala de aula. No caso da EMEF/EJA Prof. André Tosello, o projeto começou com uma construção coletiva, no ensino pandêmico e direcionando mirando a EJA. A proposta é de um programa de áudio, feito pelas/os educadoras/es em forma de entrevistas a partir de um tema discutido em sala de aula. Inicialmente a ideia é que se pudesse ser semanal,

o que se mostrou impossível pelas demandas de trabalho docente e pela complexidade que a ferramenta pode ser, com a construção de roteiro e edição⁵.

A estrutura do programa começa com uma música tema, que serve como parte da discussão do assunto escolhido e que retorna ao final do programa. Em seguida, há um fato histórico que se relaciona com o tema, como provocação e contextualização. A parte principal do programa é uma minientrevista com duas ou três perguntas e que permite a maior discussão do tema abordado. Por fim, as pessoas entrevistadas fazem recomendações de “Dicas Culturais”, com textos, filmes e vídeos que possam aprofundar a temática. No encerramento, uma citação que pode ser retomada como questão de debate. O programa não é eminentemente do Ensino de História, mas tem a História como parte de um projeto interdisciplinar, articulação fundamental na EJA.

Convém pontuar algumas limitações desse projeto. A primeira delas, é que se trata de uma apresentação do formato *podcast* para o grupo de estudantes, especialmente para a EJA. Por mais que se tenha um crescimento da mídia no Brasil, ela não tem adesão uniforme, especialmente observando o perfil de estudantes da EJA, muitas/os sem acesso digital, em processo de escolarização e com demandas variadas de trabalho. Assim, não se pode esperar uma quantidade grande de acessos, especialmente criando-se a expectativa de um acesso orgânico. Pelo contrário, como há o processo de criação de público, os acessos serão limitados, pontuais e é preciso que se faça o acesso em sala de aula, que se explique como acessar.

A segunda limitação refere-se ao tempo de produção, que tende a ser alta, já que os equipamentos de gravação são amadores; para solucionar o problema é necessário que o projeto seja orgânico na escola, construindo espaços de gravação e agendas que envolvam também estudantes. Por fim, o último problema é que a construção de *podcast* não pode se limitar apenas à construção docente, deve-se, paulatinamente, trazer estudantes para a produção permitindo a construção de sua autonomia e protagonismo.

O último exemplo é a possibilidade do uso de redes sociais como instrumento para complementar o Ensino de História. A rede social escolhida foi o *Instagram*, com o *Facebook* reproduzindo a publicação. A ideia inicial foi utilizar a #tbt (Throwback Thursday) para trazer efemérides a partir de documentos históricos. A cada quinta-feira

⁵ A ressalva do tempo é parte de uma preocupação estética na qual se pensa que o produto educacional desenvolvido tenha não apenas qualidade de conteúdo, mas também que seja agradável, com um som nítido que permita que se acompanhe a entrevista e que de alguma forma possa ser um deleite.

uma série de documentos históricos foi escolhida para apresentar as efemérides do período, inicialmente apenas com a descrição e a referência e evoluindo para a produção de texto explicativos, tanto na descrição da postagem, como arte, entre as reproduções imagéticas. A ideia evoluiu também para publicações especiais, tematizando datas comemorativas, como o Centenário da Semana de Arte Modernas de 1922 (Figura 3) e o Dia Internacional das Mulheres (Figura 4) e que depois fizeram parte das aulas expositivas. Na medida do possível, como forma de estabelecer uma linguagem inclusiva, as imagens receberam descrição para contemplar deficientes visuais.

O objetivo do projeto é construir um banco de dados virtual para a escola, com uma coleção de imagens que podem ser acessadas e servir de como acervo digital para novas atividades. Também se buscou uma forma de qualificar o uso das redes sociais, decisivas no processo de manutenção do vínculo da comunidade com a escola nos tempos de pandemia. Os perfis não possuem apenas conteúdo de História, mas também de outros componentes e avisos formais da Secretaria e da Equipe Gestora da unidade. Cada publicação também tem a marcação de outros perfis que podem ser consultados, como agências de notícias, periódicos, museus, centros culturais e afins, o que é a possibilidade que mais estudantes tenham acesso a capital cultural por meio de suas redes sociais.

O trabalho tem limitações muito parecidas com aquilo que foi descrito sobre o uso de *podcasts*. Um deles é o público ter algum tipo de engajamento com as redes sociais da escola e isso não significa apenas estudantes, mas a comunidade como um todo, incluindo educadoras e educadores. Esse é um trabalho gradativo, de longo prazo e que não se limita apenas a divulgar o que está sendo feito, mas ter uma periodicidade nas publicações. No momento da pandemia essa periodicidade pôde ser mantida, pois havia um tempo para dedicação dedicar a construção de conteúdo, que, pela sua estética e necessidade de rigor na citação, demanda tempo. O retorno pleno presencial diminuiu esse tempo, o que significa que adaptações devem ser feitas para manter alguma periodicidade, seja com tempos pedagógicos específicos, seja com estratégias que diminuam a quantidade de informações, sem abrir mão da qualidade do material.

Como escrevi anteriormente, todos esses exemplos estão situados dentro da produção da EMEF/EJA Prof. André Tosello⁶ e das turmas de Ensino Fundamental e

⁶ O material produzido está disponível *on-line*: os *podcasts* podem ser ouvidos em agregadores procurando pelo nome do programa, ToselloCast ou pelo Youtube no Canal Tosello. Já as imagens do Instagram estão no perfil @prof.andretosello.

Educação de Jovens e Adultos que venho ministrando aulas. Esse recorte é necessário de ser lembrado porque há uma série de especificidades que explicam as potencialidades e as limitações, o que não significa que o mesmo vá ocorrer em outro ambiente. Tão pouco, tampouco é possível pensar nesses exemplos como completos e sem erros, pois são parte de uma trajetória pedagógica, permeada pela interação coletivas, ou seja, com acertos e erros que devem ser, constantemente, avaliados.



Figura 3 – Reprodução de publicação do Instagram sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, com diferente imagens e texto autoral.

Fonte: Apresentação elaborada pelo próprio autor.



Figura 3 – Reprodução de publicação do Instagram sobre o Dia Internacional das Mulheres, com diferente imagens e texto autoral.

Fonte: Apresentação elaborada pelo próprio autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei apresentar o cenário da educação em tempos pandêmicos na cidade na EMEF/EJA Prof. André Tosello um contexto que tem suas especificidades, mas que também possibilita reflexões de desafios enfrentados por todo o país. A inclusão digital não é uma realidade nacional, com limitações ao acesso de qualidade à internet, com a falta de equipamentos compatíveis nas casas de nossas/os estudantes e nas próprias unidades escolares. Há uma questão também de não compreensão e de não domínio dessas tecnologias, justamente por uma alfabetização digital limitada e muitas vezes marginalizadas.

Assim, quando se insere no Ensino de História esse tipo de trabalho, com ferramentas digitais, não se pode perder de vista que é um trabalho inclusivo e que não se restringe ao próprio conhecimento histórico. Também não pode ser visto como uma solução plena e inequívoca, pois há diversas limitações no trabalho docente, incluindo aí a formação continuada, o tempo para preparo de material e mesmo a receptividade da comunidade a novas práticas. Não há receita pronta, nem exemplos salvadores. Como visto nos exemplos apresentados neste trabalho, há potencialidades, mas a limitações, que devem ser analisadas e fazer parte de um processo constante de planejar, seja em meio digital ou analógico.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001.

CAMPINAS. *Decreto Nº 20.768 de 16 de março de 2020 – Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas*. **Diário Oficial** do Município de Campinas, Campinas, SP, ano 49, n.12287, 17 de março 2020a. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/>. Acesso em: 27 de jun. 2022

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais - um processo de reflexão e ação**. Campinas: SME, 2010.

CAMPINAS. **Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares**. 15 de abr. 2022c. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/ensino-fundamental?authuser=0>. Acesso em: 28 de jun. 2022.



CAMPINAS. *Resolução SME/FUMEC N°2, de 26 de março de 2020. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, SP, ano 49, n.12296, 27 março 2020b.* Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/>. Acesso em: 27 de jun. 2022.

PIERO, Maria Clara del. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

Submetido em: junho de 2022.

Aprovado em: agosto de 2022.

Publicado em: outubro de 2022.