

# O (RE)INVENTAR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL: PENSANDO CAMINHOS EM TEMPOS PANDÊMICOS

*Data de aceite: 01/08/2023*

### **Diego Pulsy Pereira**

Graduado em História, Pós-Graduado em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, Graduando em Pedagogia

### **Thiago Dutra de Camargo**

Graduado em História e Pedagogia, especialista em Educação Integral, mestre e doutor em Educação em Ciências. Professor substituto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM.

**RESUMO:** A educação, em todas suas etapas, modalidades e disciplinas específicas, é uma construção histórica socioculturalmente situada. O que possibilita que a entendamos em sua totalidade como fruto de um tempo, como resultado da interação entre sociedade e seus objetivos de formação humana. Essa pesquisa busca realizar, através de uma análise bibliográfica, uma reflexão/questionamentos de como pode (re) inventar a disciplina de História no Brasil a partir das experiências oferecidas pela Educação à Distância (EAD) e impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), e seus múltiplos usos das tecnologias digitais.

Mais do que oferecer respostas, buscamos apresentar problemáticas como um convite a reflexão conjunta. Para tal, realiza-se uma análise histórica da construção da História enquanto disciplina escolar do fim do século XIX até a década de 1990 (CHERVEL, 1990; NADAI, 1993; FERNANDEZ CUESTA, 1998; SCHIMIDT, 2012); e da EAD a partir de um recorte temático das modificações que sofreu de acordo com as inovações tecnológicas, indo das apostilas por correio, passando pelo rádio e a televisão, até a internet (ALVES, 2011; BARROS, 2003; entre outros). A pandemia e seu ERE se colocaram como um desafio à ambas, onde as novas formas de reinvenção didática devem levar em conta as boas experiências e as características históricas da disciplina de História e da modalidade EAD, para assim construirmos formas de enfrentamento aos desafios constatados na atividade docente quando obrigada a utilizar as tecnologias digitais aplicadas à educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Educação à Distância; Ensino Remoto Emergencial

**ABSTRACT:** Education, in all its stages, modalities, and specific disciplines, is a historically and socioculturally situated

construction. This enables us to understand it, as a product of its time, resulting from the interaction between society and its goals of human formation. This research seeks to reflect and question how the discipline of History in Brazil can be (re)invented based on the experiences offered by Distance Education (EAD) and imposed by Emergency Remote Teaching (ERE), and their multiple uses of digital technologies. Rather than providing answers, we aim to present problematics as an invitation to joint reflection. To do so, a historical analysis of the construction of History as a school discipline from the late 19th century to the 1990s is carried out (CHERVEL, 1990; NADAI, 1993; FERNANDEZ CUESTA, 1998; SCHIMIDT, 2012); as well as an analysis of EAD, focusing on the modifications it has undergone according to technological innovations, from mail-based booklets to radio, television, and the internet (ALVES, 2011; BARROS, 2003; among others). The pandemic and its ERE have posed a challenge to both, where new forms of didactic reinvention must consider the successful experiences and historical characteristics of the History discipline and the EAD modality, to construct ways to address the challenges faced by teaching activities when required to use digital technologies in education.

**KEYWORDS:** History; Distance Education; Emergency Remote Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

As circunstâncias da pandemia do Covid-19 nos colocou um novo cenário de atuação didática, todas as esferas sociais foram influenciadas pelas demandas criadas pela necessidade de isolamento e pela ponderação de quais rumos nossa civilização está tomando. As tecnologias assumiram lugar de centralidade e protagonismo nas esferas profissionais, estudantis e sociais como um todo. A escola, e a própria educação, se reinventaram sob um cenário de incertezas e de exploração maciça dos meios digitais, ao qual estudantes e professores foram impostos, com praticamente nenhuma formação, diga-se de passagem, de maneira arbitrária e pouco reflexiva acerca das peculiaridades sociais de um país de tamanho continental.

A escola como um todo, e especificamente a disciplina de História, enfrentaram um novo contexto sociocultural que clamou por buscas de reinvenção. A pandemia de COVID-19 modificou as relações interpessoais e intrapessoais, resimbolizando nossas concepções de espaço e tempo, impossibilitados de seguir a mesma rotina profissional, estudantil e de lazer, repensamos nossas tarefas dentro de uma perspectiva domiciliar onde a internet e suas peculiaridades enquanto ciberespaço se apresentam como possibilidades e dificuldades.

O presente estudo se baseia em uma análise bibliográfico de cunho interdisciplinar, conjugando as discussões de áreas como a História da Educação, a Sociologia da Educação, a Epistemologia, o Ensino de História e a Educação à Distância. Estruturado a partir de três objetivos principais, o primeiro busca analisar como se deu a construção da disciplina de História no âmbito escolar brasileiro, onde o conceito de código disciplinar da História (FERNANDEZ CUESTA, 1998) e as discussões sobre a história das disciplinas

escolares com seu foco na necessidade de se entender os saberes escolares em suas especificidades (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1997), apontam os nortes teóricos.

O segundo objetivo busca construir uma análise histórica do surgimento da Educação à Distância (EAD) no Brasil, desde as primeiras experiências no início do século XX com os cursos de datilografia, passando pelo rádio e os programas de formação profissional das décadas de 1930 até 1960, pelas experiências com o uso da televisão como os Telecursos surgidos na década de 1970, até o advento da internet e sua complexidade de sistemas em rede, abrindo uma nova gama de possibilidades pedagógicas que se baseiam nas tecnologias e seu potencial educador (BARROS, 2003; ALVES, 2011).

O terceiro objetivo é realizar uma reflexão de como se pode pensar em um Ensino de História cuja aprendizagem seja realmente significativa em tempos que cresce a Educação à Distância e outros possíveis momentos isolamento social com suas formas educacionais parecidas com o instituído Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esse modelo imposto pela realidade social vivenciada na pandemia, devido ao seu caráter extraordinário que pode vir a se tornar mais ordinário do que gostaríamos como ressalta Boaventura de Souza Santos em sua obra “A cruel pedagogia do vírus” (2020), deve ser objeto de análises sobre sua formulação e prática para assim sofrer os aperfeiçoamentos necessários.

## **2 | A DISCIPLINA DE HISTÓRIA CO BRASIL**

A construção de disciplinas escolares deve ser entendida como um processo conjuntural e carregado de especificidades, enquanto instituições sociais, assim como os valores de cada época, são “invenções sociais” que envolvem relações de poder e subjetividades. A disciplina de História e suas peculiaridades no ensino não fogem a essa regra, a construção desse campo se dá na interação entre a historiografia enquanto ciência e a necessidade de uma transposição didática desses conhecimentos para o universo das culturas escolares (CHEVALLARD, 2000; MONIOT, 2001).

O ensino de História deve ser entendido numa perspectiva relacional e dialética entre a cultura escolar e a historiografia onde, através da adaptação da ciência que se faz para a ciência que se ensina, se dá a construção dos códigos disciplinares. Essa transposição didática é realizada através da produção de “textos visíveis do código disciplinar”, currículos e materiais didáticos, e os “textos invisíveis do código disciplinar” como as práticas dos professores e alunos em sala de aula (FERNANDEZ CUESTA, 1998).

O surgimento da disciplina escolar de História no Brasil apresenta um processo de constituição semelhante ao fenômeno que ocorreu na Alemanha, com a institucionalização e profissionalização dessa ciência começou a se pensar em sua didática, em seu processo de ensino e aprendizagem, aproximando-a das discussões da pedagogia e da epistemologia do conhecimento (ambos campos científicos que se constituíram na mesma época gerando aprofundamentos nos modos de ensinar). Partindo da ideia de código disciplinar, pode-se

propor uma periodização do ensino de História no Brasil em quatro momentos distintos que guardam suas particularidades: construção do código disciplinar (1838-1931); consolidação do código (1931-1971); crise do código (1971-1984); e o momento de reconstrução do código (1984-....) (SCHMIDT, 2012).

A construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regimento de 1838 do Colégio D. Pedro II que determinava a inserção da História como conteúdo no currículo. Obviamente, a visão de historiografia da época era a forma como a disciplina foi construída, enfatizando as concepções europeias e suas temáticas políticas da Escola Tradicional ou Metódica (FREITAS, 2006).

A partir da segunda metade do século XIX começa um movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, onde se destacam os embates entre monarquistas e republicanos na definição de uma identidade nacional, tornando a História um campo de disputa, apoiando assim seu desenvolvimento. Inserido nesse processo é que se encontra a formação da História como disciplina escolar, uma História voltada à identidade nacional, construtora de heróis e disseminadora de fatos rigorosamente escolhidos para alcançar seu fim (FREITAS, 2006).

Com a Revolução de 1930 o processo de construção da disciplina de História vinculado à busca de uma identidade nacional vai se consolidando conjuntamente ao movimento de defesa da importância da educação na formação do cidadão e no próprio desenvolvimento do país. Nesse período pode-se elencar um tripé fundamental que unia a luta dos educadores, ao menos os que se encontravam no campo progressista, pautada na busca de uma escola pública universal e gratuita, na necessidade de formação profissional adequada, e na renovação pedagógica (ROMANELI, 2014).

Influenciada pelo diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, a História começou a passar por um processo de pedagogização, surgindo o Ensino de História como um campo relacional e multidisciplinar onde os conhecimentos científicos específicos da área são vistos através do olhar da didática. Nesse momento, a transposição didática dessa nova disciplina não levou em consideração que:

o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar (SCHMIDT, 2012, P. 79)

A consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971) se dá com o aumento da preocupação de uma transposição didática que realmente realize a conversa entre os conhecimentos historiográficos da época e as novas preocupações e teorias no campo da educação (SCHMIDT, 2012). No contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930, no rastro de suas reivindicações, começam a se concretizar a institucionalização de algumas reformas educacionais, como a Reforma Francisco Campos de 1931 (ROMANELI, 2014).

A Reforma Francisco Campos pode ser analisada enquanto um fator de coesão nacional, fruto do processo de modernização e nacionalismo que se intensificam no governo de Getúlio Vargas, onde a disciplina de História apresentava como finalidade a formação dos estudantes para o exercício da cidadania, com seus programas incorporando essa concepção. A história era concebida como algo acabado, inserida na epistemologia do empirismo e do positivismo, que tem na escola uma função utilitária, servindo à educação política e à familiarização com os problemas que esses processos impuseram ao Brasil (NADAI, 1993).

Esse momento de consolidação do código disciplinar de História veio junto com a expansão dos ideais da Escola Nova no Brasil, cuja influência se fez sentir em todas as disciplinas escolares. Começam a surgir sugestões de procedimentos técnicos para envolver/motivar o aluno no processo de aprendizagem, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente, a utilização de biografias analisadas em seus contextos específicos (“o homem fruto de seu tempo”), a predileção pelas análises socioeconômicas aos fatos políticos, a valorização de aspectos éticos vinculados com o pensamento democrático de John Dewey. Uma época onde o Ensino de História começou a enfatizar a importância de se estudar o passado para a compreensão da complexidade das questões do presente (SCHMIDT, 2012).

Os conteúdos específicos da História ganharam centralidade com a Portaria n. 1.045, de 1951, que tratava da reforma da Escola Secundária, onde os princípios básicos para o Ensino de História eram a valorização dos fatos do presente como ponto de partida para o passado, o desenvolvimento do pensamento crítico e o foco na compreensão dos indivíduos como expressões do meio social. Do ponto de vista do método de Ensino de História, ficam explícitas nesse momento as perspectivas metodológicas já elencadas na reforma de 1931 e na própria obra pioneira de Jonathas Serrano (GASPARELLO, 2013).

Ao se pensar como as disciplinas escolares iriam se organizar nesse novo contexto de expansão da educação, diferentes propostas foram se apresentando. De 1950 a 1960 se observa o início de uma crise no código disciplinar da História, explicitado no embate entre proposições relacionadas com a adoção dos Estudos Sociais (*social studies*) em detrimento da manutenção da História como disciplina autônoma. Esse processo fica evidente com a publicação pelo INEP, em 1964, da obra “Estudos Sociais na Escola Primária” (CASTRO e GAUDENZI) destinada a professores da Escola Normal de 1ª a 4ª séries, o antigo curso primário. Diferente do manual destinado aos professores da escola secundária, esse manual não revelava a preocupação de relacionar o trabalho do historiador com o do professor (GASPARELLO, 2013).

A crise do código disciplinar da História no Brasil acompanha o movimento de consolidação dos Estudos Sociais, de 1971 até 1984. Durante a ditadura militar, no governo do general Emílio G. Médice, foi imposta a lei n. 5.692 em 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido às oito séries do

antigo Primeiro Grau, alargado para os currículos do Segundo Grau a partir do parecer n. 853/71 imposto pelo Conselho Federal de Educação (SCHMIDT, 2012).

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorre todo o período entre 1964 e 1984, onde a disciplina de História se encontrava exclusivamente nas séries finais da educação básica (Segundo Grau), e quando os próprios professores e profissionais dessa ciência foram objeto de perseguições e censuras (GUIRALDELLI JUNIOR, 2003).

A reconstrução do código disciplinar de História começa em 1984 e se encontra em um processo contínuo de autoanálise, se fazendo a partir da interação com as especificidades conjunturais que se modificam cada vez mais rápido, o que ficou muito claro com o advento da pandemia de COVID-19 e sua inevitável educação de tipo remoto e não-presencial. Um processo que coloca uma necessidade de formação docente contínua, onde se aprimora as relações entre as historiografias e a pedagogia, onde a transposição didática é uma preocupação viva no processo de ensino-aprendizagem, onde os conteúdos devem ser significativos e atuantes na formação de sujeitos críticos e conhecedores de seu passado.

Dois acontecimentos foram fundamentais para o início do processo de reconstrução do código disciplinar de História: o fim da ditadura civil-militar e à crítica aos Estudos Sociais liderada pela Associação Nacional de Professores de História- ANPUH. Essa perspectiva da inserção de um código disciplinar de História foi se assentando ao longo dos anos nas políticas públicas de educação, tendo como um marco a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História apresentados em 1997 e 1998, contendo Eixos Temáticos para o Ensino de História.

O Ensino de História passou a entender que as questões históricas devem ser trabalhadas de forma significativa para o discente, aumentando a preocupação de uma transposição didática atenta, onde nos documentos oficiais o saber histórico escolar é apresentado com a intenção:

que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p. 40)

Do final da década de 1980 até o final dos anos 1990 ocorreu o confronto de propostas que buscam novos referenciais para o Ensino de História. De um lado projetos com perspectivas teóricas e metodológicas vinculados à história dos movimentos sociais e do trabalho, e de outro, projetos que se pautam na adoção de novas concepções metodológicas ligadas à história temática, articulada a alguns autores dos Annales, perspectiva que é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As diretrizes sugeridas para o Ensino de História apontam para a utilização de diferentes concepções historiográficas e para

a ênfase em um currículo elaborado por especialistas, pautado na preocupação com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

### **3 | O ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE**

Compreender a trajetória da Educação à Distância (EAD) no Brasil e no mundo se faz necessário não apenas por levarmos em consideração as últimas transformações socioeconômicas decorrentes da expansão do COVID-19 a nível global. Mas, também, pelo fato de que nossas relações com o próximo, com o trabalho e com a sociedade em geral, tornaram-se profundamente dependentes no que tange a utilização das tecnologias digitais, possibilitando a continuidade funcional de nossas rotinas, assumindo um papel de intenso protagonismo.

O mundo digital insere na comunidade educadora um processo de reflexão entorno da efetiva aprendizagem mediante ao uso das tecnologias digitais. Para refletir sobre isso, busca-se rever a trajetória da EAD no Brasil através de sua origem, focando em seu público-alvo e nos direcionamentos pedagógicos que essa modalidade foi assumindo. Seu início se deu nos primeiros anos do século XX, seguindo os estímulos proporcionados por um novo dinamismo decorrente da expansão da economia internacional que começou a inferir profundamente na estrutura social nos primeiros anos da república do café-com-leite. Estímulos estes que afetaram, segundo Seveckenko:

“desde a ordem e as hierarquias sociais até as noções de tempo e espaço das pessoas, seus modelos de perceber os objetos ao seu redor, de reagir aos estímulos luminosos, a maneira de organizar suas afeições e de sentir a proximidade ou o alheamento de outros seres humanos. De fato, nunca em nenhum período anterior tantas pessoas foram envolvidas de modo tão completo e tão rápido num processo dramático de transformação de seus hábitos cotidianos, suas convicções, seus modos de percepção e até seus reflexos instintivos” (1998, p.07).

Dentro desse contexto, a EAD surgiu como uma alternativa/necessidade para atender à uma demanda do mercado interno que, devido as dificuldades de importação de produtos industrializados europeus durante a Primeira Guerra (1914 – 1918), reagiu inicialmente projetando uma necessidade formativa direcionada à capacitação profissional do cidadão ao exercício de determinadas atividades que requeriam habilidades e competências pertinentes à nova realidade industrial. Demandas estas que acompanharam a profissionalização da imprensa brasileira, o surgimento do rádio, do cinema, a ampliação do setor têxtil e a predominância incipiente do setor industrial de bens de consumo (MEYER; MONT'ALVERNE, 2020).

Naturalmente, esse processo contribuiu na formação de uma demanda pela qualificação da mão de obra para o exercício de determinadas profissões. Buscando

contribuir com o cenário socioeconômico que, no ano de 1904 – durante o governo de Rodrigues Alves - foi divulgado na primeira edição da seção de classificados do Jornal do Brasil, um anúncio oferecendo o que ficaria conhecido na história como o primeiro curso de datilografia profissionalizante por correspondência, na então capital brasileira Rio de Janeiro (ALVES, 2011).

A partir da década de 1920 e com o advento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, que os primeiros cursos didaticamente estruturados foram oferecidos por meio da utilização dos recursos radiofônicos, tais como: língua Portuguesa, Francesa, Esperanto, Silvicultura, Literatura Francesa, Radiotelegrafia e Telefonia. Um prelúdio do potencial das ondas sonoras que inauguraria a era do rádio uma década a frente. Somente a partir da década de 30, com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, que a educação passou a ter um papel voltado a qualificação profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro deste contexto histórico de formação profissional, surgem o Instituto Rádio-Técnico Monitor em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro em 1941. Ambos com ênfase em cursos profissionalizantes oferecidos à distância por meio da Radiofonia (ALVES, 2011).

Nos anos 40, com o advento das políticas públicas na área da educação, tomou-se consciência do potencial da EAD como ferramenta efetiva para atingir parcelas significativas da sociedade, principalmente a grande massa – diga-se de passagem os cidadãos analfabetos - sem que houvesse grandes reflexões críticas entorno de questões sociais. Dentro desta perspectiva, milhares de trabalhadores do meio rural se alfabetizaram e receberam capacitação profissional sem a necessidade de deslocamento aos centros urbanos (MEYER; MONT'ALVERNE, 2020).

Em 1947, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e algumas emissoras associadas, surge a Universidade do Ar, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos nos quais os alunos estudavam por meio de apostilas e corrigiam os exercícios com o auxílio de monitores. Esta experiência durou até meados de 1961, entretanto o SENAC e sua relação com a EAD permanecem até hoje (ALVES, 2011).

As décadas de 1950 e 1960 seguiram na mesma tendência, viabilizando experiências praticamente inéditas no campo da EAD, o qual contou com iniciativas conjuntas entre a Igreja Católica e o Governo Federal, nascendo o Movimento de Educação de Base (MEB). Um marco na Educação a Distância não formal, principalmente no Rio Grande do Norte, pois possibilitou a consolidação do rádio como ferramenta educativa com fins de promover o letramento de jovens e adultos por meio da democratização do acesso à educação (LOPES *et al*, 2005).

Na confluência deste movimento surge em 1970 o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta configurava-se em utilizar o rádio como ferramenta para a educação

e inclusão social de adultos, tendo como público-alvo às camadas sociais de baixo poder aquisitivo - um vislumbre das ações entorno da Educação de Jovens e Adultos que possuímos hoje em dia. Nesta mesma época, também surge o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, dentro de uma perspectiva de uso de satélites, chegou a atender 16.000 alunos entre os anos de 1973 e 1974 (LOPES, 2005).

Seguindo junto ao advento e conseqüente expansão da televisão no Brasil, novas possibilidades relacionadas à EAD ganharam vida, contribuindo para o nascimento das iniciativas inovadoras por meio do campo audiovisual, as televisões educativas. O que corroborou para o surgimento de ações voltadas para capacitação de professores por meio de cursos promovidos pela Associação Brasileira de Teleducação (ABT) e o Ministério da Educação, através dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional (LOPES *et al*, 2005).

No ano de 1978 foi implementado o Telecurso 2º Grau, por meio de ações colaborativas entre as Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho, focando na preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau – uma tentativa em ampliar resultados ainda mais positivos junto a formação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, surgiu a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE) utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) iniciou as atividades entorno de experimentos para formação de professores do interior da nação por meio da Pós-Graduação Experimental a Distância (LOPES, 2005).

As décadas subsequentes presenciaram um aumento da atenção ao uso das tecnologias de comunicação para a formação continuada dos docentes com o intuito de aprimorar, consolidar e desenvolver novas práxis no ensino fundamental, assim como, uma ampliação no que tange os cursos técnicos voltados a capacitação profissional para o mercado de trabalho. Dentro desta óptica, e a partir dela, surge em 1983 por intermédio do SENAC uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área comercial e de serviços, denominada “Abrindo Caminhos”. E, em 1984, no lastro destas experiências bem-sucedidas, o Projeto Ipê emerge com o objetivo de aperfeiçoar professores para o exercício pleno no Magistério de 1º e 2º graus (ALVES, 2011).

A década de 1990 ficou marcada pela amplitude das forças televisivas direcionadas ao seguimento educacional, o qual, por sua vez, encontrava-se imbuído dos valores provenientes das transformações sociais que emergiram no final da década anterior. Valores estes, que propiciaram estímulos que convergidos corroboraram no surgimento de iniciativas como o Jornal da Educação – Edição do Professor” – o qual foi posteriormente reformulado para “Um salto para o Futuro” - e incorporado à TV Escola (*março de 1996 - novembro de 2019*) sendo transmitido a nível nacional (MEYER; MONT’ALVERNE, 2020).

O programa tinha por intuito ser direcionado à formação continuada e aperfeiçoamento de professores, enfatizando os anos finais e iniciais do Ensino Fundamental, atingido

mais de 250 mil docentes por ano através de todo o território nacional. No ano de 1995, acompanhando as demandas sociais e profissionais proveniente da inserção das novas tecnologias digitais advindas da expansão tecnológica dos computadores, surge o Telecurso 2º Grau, que após reformulações passou a se chamar Telecurso 2000 incluindo o curso técnico de mecânica, corroborando diretamente na capacitação da mão de obra profissionalizante para atuar junto a nova política socioeconômica (LOPES, 2005).

Em 1996, tendo em vista todas as conquistas sociais advindas do cenário democrático e da livre expressão, foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Documento que objetivou estabelecer um conjunto de diretrizes e normas à educação nacional, ratificando o sentido da educação como um direito à todas e todos. E, não menos importante, traz em seu bojo as bases legais para a normatização da EAD a nível federal, oficializando seu surgimento oficial no território brasileiro. Entretanto, somente foi regulamentada nove anos depois, em 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622 que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98 e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004.

Ainda em 1996 foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) que desenvolveu e implantou em 2000, um curso a distância vinculado ao Projeto TV Escola, orientando-se também dentro da linha de formação de professores. Nesse contexto, no dia 22 de setembro de 1997, foi criado o Canal Futura, uma iniciativa de empresas privadas para a criação de programas de televisão exclusivamente educativos.

A primeira década do século XXI presenciou no epicentro da EAD uma gama de ações direcionadas e comprometidas com sua expansão, consolidação e articulação da modalidade por meio de políticas públicas financiadas através do Ministério da Educação em conjunto com Instituições de Ensino. Entre elas, podemos citar a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil no ano 2000 (atualmente denominada **Associação Universidade em Rede - UniRede**), um consórcio de instituições públicas de ensino superior com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância. Ficando pertinente ressaltar que a EAD a nível superior foi marcada pela diversificação metodológica, principalmente pelo uso sistemático das redes virtuais de comunicação através dos PCs, Notebooks, Internet e os sistemas de videoconferência voltados à oferta de cursos em todas as áreas.

Através desta óptica, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a atuar como *locus* de pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aliado a metodologias de ensino e aprendizagem e à integração de tecnologia digital, com interatividades em áudio e vídeo (SOUZA et al, 2008; HACK, 2011).

Em 2005, o projeto **Universidade Aberta do Brasil (UAB)** é criado pelo Ministério da Educação e um ano depois é instituído pelo Decreto nº 5.800, visando o desenvolvimento da modalidade de EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e

programas de educação superior no país. Em 2007 surge o programa e-Tec Brasil, que tinha por objetivo contribuir para a democratização do ensino técnico de nível médio na modalidade à distância, mediante a interiorização pública e gratuita, especialmente no que tange as áreas economicamente fragilizadas como as comunidades periféricas nos grandes centros urbanos e pequenos municípios distantes das capitais, buscando “uma universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho” (BARROS, 2003, p. 52). Ficando ao Ministério da Educação a responsabilidade pela assistência financeira e elaboração dos cursos, já aos estados, Distrito Federal e municípios coube providenciar a estrutura, os equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos.

## **4 | O ENSINO DE HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

A EAD enquanto modalidade de ensino permeia as duas etapas do sistema nacional de ensino (Educação Básica e Educação Superior), e suas especificidades a tornam pertinente às demais modalidades. Não se restringindo em si própria, se constrói e reconstrói ao adentrar nas mais diversas áreas do conhecimento e em seus diferentes campos de atuação.

Inicialmente, a EAD ocupou um papel de coadjuvante no que tange sua pertinência e funcionalidade social, entretanto de forma gradativa e relacional ao desenvolvimento socioeconômico-tecnológico, assumiu uma nova dimensão onde interage junto a variados processos didáticos de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino à nível nacional e internacional. No decorrer do tempo acabou por ser percebida como uma ferramenta em potencial à ampliação do espectro de ação, de reflexão e de envolvimento para com o conhecimento, assim como, para com a formação social a nível pessoal e profissional. Sendo assim evidenciada enquanto conjunto de ferramentas de ensino aprendizagem que, em sua natureza, possui a qualidade inerente de estimular o autodidatismo, a autonomia, a auto-organização e a autogestão a todos que a buscam por necessidade ou conveniência.

Historicamente, a EAD no Brasil pode ser analisada a partir de cinco momentos distintos que guardam suas especificidades, sendo o primeiro marcado pelos meios de comunicação textual, onde a relação professor-aluno se dava através de correspondências, um processo de comunicação lenta. O segundo momento se caracterizou pelo uso educacional do rádio e da televisão, o que melhorou a interação entre sujeito e conhecimentos, mas ainda manteve o distanciamento entre docentes e discentes.

O terceiro momento é marcado pelo desenvolvimento tecnológico e por sua demanda de mão-de-obra qualificada, formando novas especificidades no mercado de trabalho. Esses processos de modernização nacional fomentaram a criação das Universidades

Abertas, baseando-se basicamente na modalidade EAD. O que define esse momento, não através de inovações tecnológicas de ensino, mas sim por uma proposta de ensino superior à distância direcionada para a formação profissional através de recursos audiovisuais.

O quarto momento foi marcado pela expansão da Internet, propiciando não apenas um novo “modus operandi” no que se refere a interação à distância, mas propiciou a possibilidade de acompanhamento por parte do tutor/professor em tempo real. Definiu-se pela interação entre as partes em tempo real por meio de videoconferências, audioconferências e aulas em tempo real. Ao propiciar uma comunicação bilateral, aulas online ou gravadas, suprimiram a distância entre lugares geograficamente distantes. Permitindo uma produção em larga escala de cursos de extensão, graduação, pós-graduação entre outros, sempre levando em consideração a autonomia do aluno na escolha dos horários de realização das atividades.

O quinto momento da história da EAD no Brasil, no qual nos encontramos atualmente, é marcado pelos modelos de interatividade síncronas e assíncronas, possibilitando o ensino online em tempo real através de interações em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), onde ambas as partes estão concomitantemente conectadas. Esta possibilidade de interação online de cunho multilateral surgiu devido ao desenvolvimento tecnológico, serviu originalmente como um mecanismo complementar das aulas presenciais, aplicada como ferramenta auxiliar, visando sanar dúvidas ou comunicar informativos. Posteriormente, foi se tornando um elemento de desenvolvimento de atividades teóricas e/ou práticas partindo das necessidades formativas elencadas pelos alunos e professores.

Atualmente a EAD foi se constituindo enquanto campo na área do ensino e se consolidando através de legislações. O Decreto nº 9.057/2017 que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/96, considera a EAD a modalidade educacional onde a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino ocorra através da utilização de tecnologias de informação e comunicação, com acompanhamento e avaliações compatíveis realizadas por pessoal qualificado, onde as atividades podem ser realizadas em lugares e tempos diversos.

Entretanto a partir do dia dezesseis de junho de 2020 (em vigor até dezembro de 2021), através do Ministério da Educação e por meio da Portaria nº 544, tivemos:

a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (Diário Oficial, 2020)

Tendo em vista as alterações socioeconômicas provenientes da expansão do COVID-19 a nível global, nosso sistema de ensino nacional, impossibilitado de dar continuidade a promoção das aulas normais, institucionalmente e em caráter excepcional, estabeleceu a substituição das disciplinas presenciais, autorizando a mudança por aulas à distância utilizando recursos educacionais digitais, tecnologias da informação

e comunicação possibilitando à continuidade das aulas em todos os níveis e etapas do sistema educacional. Essa nova conjuntura conduziu a utilização maciça das metodologias da EAD de diversas formas, muitas vezes carecendo de formação adequada por parte dos profissionais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto metodologia de ensino-aprendizagem não se vale da mesma situação da EAD, seu caráter temporário e excepcional, e sua falta de análises na literatura educacional o torna uma experiência extremamente nova.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como argumentado anteriormente, tanto a educação como um todo, e especificamente o ensino de História e a Educação à Distância, quanto a conjunturalidade contemporânea, são invenções sociais historicamente construídas. Construídas, o que não significa que não sejam reais, e é nessa interação com a realidade que se reinventam com o passar dos tempos.

Ao pensarmos no que o Ensino Remoto Emergencial nos apresentou enquanto possibilidades pedagógicas logo se nota a necessidade de se aumentar as interfaces de discussão entre as disciplinas escolares e as novas tecnologias da informação. O despreparo com que os professores e alunos se depararam mediante esse modelo improvisado foi causador de inúmeras incertezas. Conseguimos dar uma boa aula à distância? Como vamos saber se nossos alunos estão interessados e aprendendo? Como resolvemos a questão de acesso de todos aos instrumentos tecnológicos? Como a escola se reinventa ao entrar na casa dos alunos? Como faço para minha aula de História não serem algo sem significado tendo em vista que não sei como acompanhar meus alunos?

Todas essas questões foram vivenciadas por nós enquanto formadores de professores. A formação docente não se apresenta eficaz em letrar os graduandos no mundo digital, e essa demanda é uma urgência contemporânea que se mostrou escancarada durante o período da pandemia de Covid-19. Temos que buscar meios de reinventar a educação e, conseqüentemente, a disciplina de História, a partir das possibilidades que a Educação à Distância oferece. O que não significa aceitar os seus desacertos, mas sim abrir-se para entender as potencialidades didáticas das novas tecnologias da educação, que historicamente contribuem (às vezes atrapalhando quando subjugadas a filosofias de sucateamento e privatização) para a universalização do ensino.

Essas reflexões se colocam como um convite a reflexão nessa tarefa complexa de construir uma educação para o século XXI, onde as disciplinas escolares se repensem em princípios, objetivos e metodologias, onde a mundo tecnológico seja didática e beneficentemente aproveitado e onde a realidade digital contemporânea se entrelace com o mundo da educação escolar. Mais do que presunçosamente apontar respostas, nos colocamos a disposição para pensarmos juntos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância- RBAAD**, São Paulo-SP, v. 10, 2011, p. 83-94 Disponível em [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em 06 julho de 2023.
- BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB- Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro 1996, Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Portaria n.º 4.361**, 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos sequenciais da educação superior. Seção 1, páginas 66/67. Brasília, DF. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf) Acesso: 19 set. 2020.
- BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) Acesso em: 12 set. 2020.
- BRASIL. Decreto Federal nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2017, p. 3. Disponível em:
- BRASIL. Portaria Nº 544
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, n. 2, 1990, p. 177-229.
- CHEVALLARD, Yvez. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Parecer nº 05/2020**, aprovado em 28 abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Homologado parcialmente conforme despacho do Ministério, publicado no Diário Oficial da União de 1 de jun. 2020, seção 1, página 32. Disponível em: <. Acesso em 19 ago. 2020.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Clio em las aulas: la enseñanza de la Historia em España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal, 1998.
- FREITAS, Itamar, **Histórias do ensino de História no Brasil**. São Cristóvão: UFS, 2006.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3(33), p. 147-177, set./dez. 2013.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação à distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

LOPES, M. C. L. P. Formação Tecnológica: um fenômeno em foco. **Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, nº19, jan. /jun., 2005, p. 127-136.

LOPES, M. C. L. P.; DORSA, A. C.; SALVAGO, B. M.; SANAVRIA, C. Z.; PISTORI, J. O processo histórico da educação a distância e suas implicações: Desafios E Possibilidades. **Série-Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 19, jan./jun. 2005, p. 127-136. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%3RICO%20DA%20EDUCA%7%C3O%20A%20DIST%C2NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%C7%D5ES.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%3RICO%20DA%20EDUCA%7%C3O%20A%20DIST%C2NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%C7%D5ES.pdf) Acesso em 09 set. 2020.

MEYER, A. I. DA S.; MONT1ALVERNE, C. R. DA S. A. Os acontecimentos que marcaram a evolução da Educação à Distância no Mundo e no Brasil. **Rev.Mult.Psic.**, Julho/2020, vol.14, n.51, p. 380-392.

MONIOT, Henri. *La question de la référence em didactique de l'histoire*. In:

TERRISE, André. **Didactique des disciplines: les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001, p. 65-75.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 143-162.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação-RHE**, Porto Alegre-RS, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91.

SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil-República: da belle époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 8, n.24, maio/ago 2008, p. 327-339.