



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Leandro Casali de Oliveira Medeiros

Sala de aula invertida e o ensino de história: um diálogo à luz da História

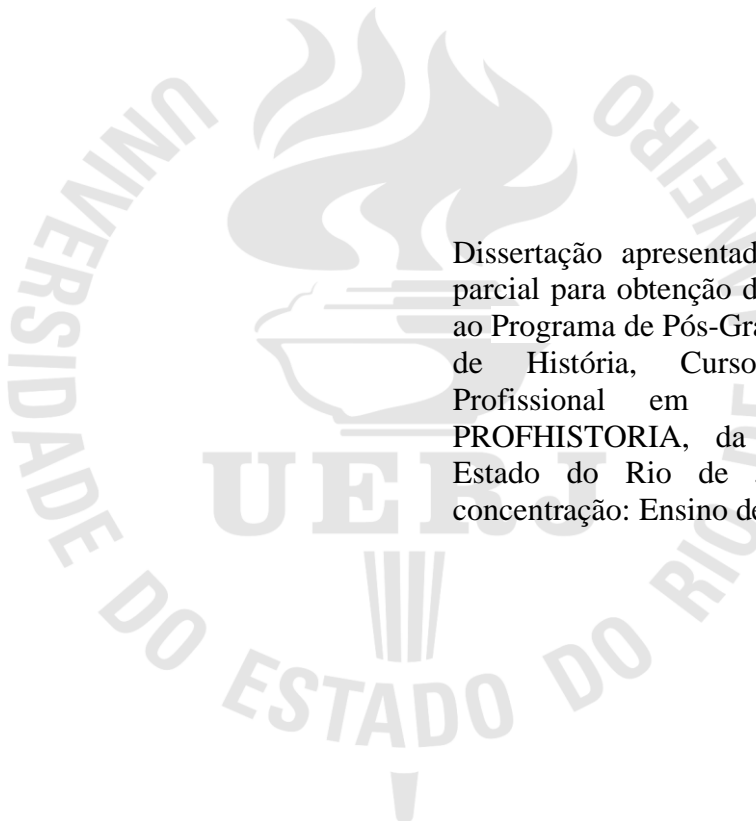
Pública

São Gonçalo

2021

Leandro Casali de Oliveira Medeiros

Sala de aula invertida e o ensino de história: um diálogo à luz da História Pública



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M488	<p>Medeiros, Leandro Casali de Oliveira. Sala de aula invertida e o ensino de história : um diálogo à luz da História Pública / Leandro Casali de Oliveira Medeiros. – 2021. 118f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em História em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História pública – Brasil – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. I. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leandro Casali de Oliveira Medeiros

Sala de aula invertida e o ensino de história: um diálogo à luz da História Pública

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 11 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Sonia Wanderley (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Vanessa Spinosa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Larissa Costard

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à todxs os educadores desse país que resistem em tempos sombrios.

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo ao ProfHistória e a todos que compõem esse Programa, especialmente aos docentes e funcionários da UERJ. O desafio e as inseguranças que me acompanharam ao ingressar no mestrado foram enfrentados também por conta do amparo que recebi de todos professores e servidores desde o primeiro dia. O cuidado, atenção, respeito e seriedade de todos foi fundamental ao longo dessa jornada e, por isso, só tenho a agradecer e exaltar a importância dessa iniciativa, assim como o trabalho de todos os docentes que fazem o ProfHistória acontecer. Tenho muito orgulho de me formar através dessa instituição, e acima de tudo, das pessoas que conheci nessa caminhada.

Agradeço também à minha orientadora Prof^a. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley por toda paciência, parceria e dedicação, estando sempre atenta às minhas demandas e dificuldades. Sua atuação foi fundamental para a construção dessa pesquisa, assim como sua trajetória enquanto educadora me serve de inspiração. Muito obrigado novamente! Desejo sucesso, saúde e muita força para que continue sua jornada em defesa da educação nesse país.

À minha mãe Tânia Mara e meu pai João Carlos agradeço por toda educação e amor que recebi para me tornar o que sou hoje. Estendo esse agradecimento também à minha irmã Caroline e meus avós Eloisa e Arlindo. Carrego um pouco de cada um de vocês em mim e sou grato pelo apoio de todos. Sei o quanto vocês, assim como eu, se orgulham e alegram dessa conquista comigo. Portanto, mais uma vez, muito obrigado!. Saibam que amo cada um de vocês.

Ao meu filho Lucas Casali, agradeço pela sua existência que me deu forças e inspiração para percorrer os desafios não apenas do mestrado, mas da vida como um todo. Cada letra escrita nessa dissertação carrega uma parte do meu amor por ti, meu filho. Mesmo sendo ainda uma criança, quero registrar que essa conquista, portanto, é nossa. Eu te amo!

À minha companheira Roberta Luz agradeço pela parceria, respeito e paciência, sobretudo nos últimos dois anos que compõem esse mestrado. Saiba que sou muito grato e feliz por tê-la comigo ao meu lado. Seu exemplo, apoio e amor foram cruciais para essa conquista. Muito obrigado, meu amor. Amo você.

Quero agradecer também aos meus amigos, pois a alegria e carinho de vocês foram muito importantes para tornar essa jornada menos cansativa. Quero ressaltar que o apoio de vocês, os sorrisos de cada encontro, renovavam as energias para continuar meu caminho. E sei o quanto vocês se alegram por mais esse objetivo alcançado. Obrigado!

Por fim, quero agradecer aos alunos e alunas do 2º ano do Colégio e Vestibular de AaZ por terem participado dessa experiência. Obrigado pela contribuição de todos e todas!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

MEDEIROS, Leandro Casali de Oliveira. *Sala de aula invertida e o ensino de história: um diálogo à luz da História Pública*. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta pesquisa tem como foco principal promover uma reflexão sobre o método da sala de aula invertida e o aprendizado de história, de modo a analisar as suas contribuições para a construção de um caminho investigativo potente para o ensino de história escolar. Para isso, foram utilizadas, de forma crítica, as reflexões e debates promovidos pela História Pública, estabelecendo assim conexões com a sala de aula invertida. Como essa dissertação faz parte de um mestrado profissional, foi desenvolvido um artefato cultural didático a partir de uma experiência prática com essa metodologia ativa. Tal processo se deu junto aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro, tendo como público alvo alunos de classe média alta. Tendo como tema histórico a Era Vargas, foram realizadas diferentes atividades dentro e fora do espaço escolar, sendo as mesmas registradas e detalhadas ao longo dessa dissertação. A experiência em si junto a atuação dos alunos foi analisada a partir da construção das suas narrativas produzidas em meio às atividades autorais elaboradas, nas quais foram utilizadas diferentes fontes históricas. Tudo isso possibilitado pelo uso das tecnologias digitais. Dessa maneira, a pesquisa demonstrou que a utilização crítica dessas ferramentas, aliada a atuação do professor-historiador enquanto um mediador da aprendizagem, por meio da sala de aula invertida, pode estimular uma maior participação dos estudantes, assim como ampliar seu interesse e entendimento da História enquanto uma ciência. Com efeito, os alunos são instigados a desenvolverem suas competências narrativas, de forma a dar complexidade ao conhecimento histórico através do pensamento crítico, promovendo assim um aprofundamento das suas ideias históricas.

Palavras-chave: Sala de aula invertida. Ensino de História. História pública. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

MEDEIROS, Leandro Casali de Oliveira. *Flipped classroom and the teaching of history: a dialogue in the light of Public History*. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research mainly aims at promoting a reflection on the flipped classroom method and the learning of history in order to analyze its contributions to the construction of a powerful investigative path for the teaching of school history. For this, the reflections and debates promoted by Public History were critically used, thus establishing connections with the flipped classroom. As this dissertation is part of a professional master's degree, a didactic cultural artifact was developed based on practical experience with this active methodology. This process took place at a private school located in the city of Rio de Janeiro with students in the 2nd year of high school, targeting upper-middle class students. With the Vargas Era as a historical theme, different activities were carried out inside and outside the school space, which were recorded and detailed throughout this dissertation. The experience itself with the performance of the students was analyzed from the construction of their narratives produced amidst the authorial activities elaborated, in which different historical sources were used. All this made possible by the use of digital technologies. Therefore, the research showed that the critical use of these tools, combined with the role of the professor-historian as a mediator of learning, through the flipped classroom, can stimulate greater student participation, as well as broaden their interest and understanding of the History as a science. As a result, students are encouraged to develop their narrative skills in order to add complexity to historical knowledge through critical thinking thus promoting a deepening of their historical ideas.

Keywords: Flipped classroom. History teaching. Public history. Digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Formulário destinado aos alunos.....	88
Figura 2 –	Respostas dos alunos sobre o formulário.....	89
Figura 3 –	Imagem da videoaula sobre Era Vargas.....	90
Figura 4 –	Fonte histórica usada na primeira atividade com os alunos (1).....	95
Figura 5 –	Fonte histórica usada na primeira atividade com os alunos (2).....	96
Figura 6 –	Trecho de uma narrativa historiográfica usada na primeira atividade...	96
Figura 7 –	Algumas das narrativas produzidas pelos alunos (1).....	99
Figura 8 –	Algumas das narrativas produzidas pelos alunos (2).....	100
Figura 9 –	Fonte história usada na segunda atividade com os alunos.....	101
Figura 10 –	Reportagem analisada durante a aula com os alunos.....	103
Figura 11 –	Fontes históricas usadas na terceira atividade com os alunos (1).....	106
Figura 12 –	Fonte histórica usada na terceira atividade com os alunos (2).....	106
Figura 13 –	Letra da música “Bonde de São Januário” usada na terceira atividade.	107
Figura 14 –	Formulário com as narrativas dos alunos sobre a terceira atividade.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	OS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO E O ENSINO TRADICIONAL	23
1.1	Sala de aula invertida: em que medida ela rompe com o ensino tradicional?	33
1.2	Sala de aula invertida e seu potencial para o aprendizado histórico escolar..	43
2	HISTÓRIA PÚBLICA E APRENDIZADO HISTÓRICO ESCOLAR: REFLEXÕES E DESAFIOS.....	57
2.1	Sobre a História Pública.....	57
2.2	Diálogos entre a História Pública e a História Digital.....	64
2.3	O aprendizado histórico escolar à luz da História Pública e da História Digital.....	73
3	EXPERIÊNCIA COM A SALA DE AULA INVERTIDA.....	85
3.1	Aspectos técnicos e o planejamento da videoaula.....	90
3.2	Sobre as atividades presenciais.....	94
3.3	Sobre a proposta de construção do podcast.....	108
	CONCLUSÃO	111
	REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

Faz alguns anos que tomei contato com um vídeo, através das redes sociais, protagonizado pelo Phd britânico e professor emérito da Universidade de Warwick, Ken Robinson, que foi um divisor de águas em meio às angústias que o magistério colocava diante de mim naquela altura. O título da apresentação durante o TedTalks de 2006 é uma clara e pertinente provocação: “Como as escolas matam a criatividade?”¹.

De acordo com o professor, a criatividade que é inerente às crianças vai sendo deixada de lado em nome de uma uniformização, característica marcante no modelo de educação predominante em diversos países, incluindo o Brasil. Por isso, de acordo com Robinson, conforme crescemos tendemos a nos tornar menos artistas em prol de uma demanda por produtividade que nos consome. Com efeito, aquela fala me arrebatou de imediato, proporcionando uma reflexão sobre a minha atuação enquanto professor de história, pois deu sentido às minhas inquietações.

Em entrevista ao portal Nova Escola², Robinson afirma que “Precisamos entender o que preocupa as pessoas e o que vem à mente delas quando falamos de Educação. Há alguns anos, fiz uma grande pesquisa no Reino Unido com esse objetivo. A maioria das pessoas pensam que educar é preparar o jovem para o mercado de trabalho, para que ele, um dia, seja financeiramente independente” (NOVA ESCOLA, 2019).

Se trouxermos essa reflexão para a realidade brasileira, podemos afirmar que tal concepção de educação marca profundamente a compreensão de muitos pais e alunos, especialmente das classes média e alta. Cabe lembrar que existe um ranking de escolas que as classifica pelas melhores notas e desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nas quais se destacam, em sua maioria, escolas particulares. Esse dado é tomado como critério decisivo para muitos pais dessas classes escolherem as instituições de ensino nas quais seus filhos vão estudar, por exemplo.

Portanto, nos deparamos com uma lógica marcadamente mercadológica da educação, e que vem avançando nos últimos anos com a expansão do setor privado, enquanto a escola pública segue em seu processo de sucateamento. De maneira geral, é possível afirmar que parte

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks&t=422s>>.

² Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/16932/como-criar-escolas--e-alunos-mais-criativos>>.

do potencial que a escola carrega se perde em prol de um sentido utilitarista muitas vezes aplicado ao ensino.

Sendo assim, professores se veem diariamente desgastados com as tentativas, às vezes bem-sucedidas e outras nem tanto, de despertar o interesse pelas suas aulas junto à turma. Muitos alunos se encontram desmotivados com um ambiente escolar com traços autoritários, e que refletem a dinâmica capitalista de mercado como já citamos, pois se por um lado, para alguns, a escola pode e deve estimular a competição entre os estudantes, para outros inferioriza o sujeito que não alcança a nota esperada, exaltando àquele que superou a média básica estabelecida. Jovens que competem entre si e não se enxergam no monólogo proferido pelo professor. Que chegam à escola com diferentes necessidades, sonhos, interesses e se deparam, em muitos casos, com uma escola que tende a uniformizá-los. Como lidar com tantos desafios?

Ao mergulharmos na reflexão sobre o ensino de História, a complexidade dos desafios que atravessam tal profissão em nosso tempo nos revela um cenário de instabilidade e incertezas. De uma maneira geral, o mundo em que vivemos e tal qual conhecemos vem passando por transformações cada vez mais aceleradas, que nos deixam mais perguntas que respostas. E é evidente que isso impacta diretamente nossa atuação dentro e fora de sala de aula. A pandemia que assolou o planeta em 2020 é um exemplo radical disso, e seus impactos para os rumos da educação escolar e do ensino de História são difíceis de dimensionar.

Nesse sentido, assim como Hegel afirmava que o “filósofo é filho de seu tempo”³, se pensarmos na escrita da história e no ofício do historiador não poderia ser diferente. Não há como descolar o nosso ofício das transformações que vivemos. E se tal ciência se estruturou no século XIX e por isso, respondeu às demandas daquele período marcado pela ascensão dos nacionalismos despertados a partir da Era Napoleônica, além dos impactos da Revolução Francesa e os seus valores liberais irradiados pelo ocidente, hoje, porém o cenário é diferente. Portanto, quais serão as respostas que daremos aos novos dilemas?

O mundo em que vivemos em pleno século XXI é marcado por outros acontecimentos que acabam por impactar na forma de se analisar o passado e construir novas narrativas. Nossos alunos estão inseridos em um novo contexto, carregando consigo demandas e interesses que diferem bastante dos séculos anteriores. Tais mudanças se refletem não apenas na pesquisa do historiador, mas também no ensino de História nas escolas.

Dessa forma, ao longo dos mais de dez anos de experiência no magistério em escolas particulares principalmente, lidando com jovens entre 15 e 18 anos em geral, um incômodo

³ Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5232-alfredo-de-oliveira-moraes>>.

latente seguido de um questionamento foi se manifestando em mim: o que explica o desinteresse de muitos de nossos alunos pelas aulas de história? Ao conversar com colegas de disciplinas nos locais em que trabalhei, percebia a mesma inquietação sem uma resposta mais aprofundada e satisfatória que preenchesse, pelos menos para mim, o vazio inerente àquela questão.

Como educador não conseguia aceitar que a minha carreira se resumisse à aprovação para o vestibular pura e simplesmente, já que atuo predominantemente no setor privado, onde a educação escolar é, no geral, encarada de forma pragmática, ou seja, voltado para um fim específico, que é o acesso à universidade. Mesmo ciente de certos privilégios que usufruo como professor de educação básica da esfera privada, experimentando colégios com perfis voltados para a preparação para o ENEM, era frustrante para mim a lógica instrumental com a qual tais colégios e muitos alunos tratam a disciplina que leciono.

Percebi que esse sistema engessava minhas aulas e embrutecia muitos de meus colegas de magistério, consumidos pelo ritmo frenético de conteúdos e módulos a serem fechados semanalmente até a data do vestibular. Não havia espaço para debates, trocas entre professor e aluno, como eu acredito que deva acontecer quando tratamos do ensino de História. Meus alunos se transformaram em números. Mesmo as turmas de colégio, nesse sistema, convertem-se em eternos pré-vestibulares, com rotinas rígidas de estudo e execução de exercícios a serem cumpridos. Metas. Desempenho. Produção. Competição. A escola mais parecia uma fábrica. Ou talvez uma prisão?

Sendo assim, os alunos são consumidos por um método de produção que visa padronizar e uniformizar os resultados, semelhante a uma empresa, na qual o funcionário é avaliado com números que podem ser satisfatórios ou não, dependendo do objetivo a ser alcançado. A partir disso, podemos observar a manifestação de uma espécie de linha de montagem na educação escolar, com jovens enfileirados nas suas carteiras, dispostos a ouvir um especialista no assunto do qual devem tomar nota para lembrar e reproduzir o conteúdo que foi transmitido em uma avaliação final padronizada e aplicada a todos os estudantes.

Aos poucos a interrogação que carregava diante do desinteresse de muitos alunos pelas aulas de História se dissipava, em meio à chuva de outras reflexões que se apresentavam para mim. Passei a tentar compreender melhor aqueles jovens que estavam diante das minhas aulas, percebendo o descompasso entre o mundo em que vivemos e a sala de aula.

Os desafios que envolvem a História, sua relevância para a sociedade civil e o seu ensino não são poucos. Ao mesmo tempo em que observamos muitos alunos desinteressados com relação às aulas que lecionamos, podemos dizer que hoje há uma clara disputa sobre o que deve ser ensinado aos estudantes acerca do passado em nosso país, por exemplo. As reformas

curriculares são um reflexo disso, traduzindo uma disputa política travada entre o governo, historiadores e setores da sociedade civil.

Sobre o ensino de História no Brasil atual e essas intensas disputas sobre o que e como se ensinar nas escolas, identificamos um embate que pode ser explicado, em parte, pelo contexto em que vivemos. É crucial levarmos em conta a ascensão de minorias e movimentos sociais nos últimos anos que, atrelados à políticas públicas afirmativas, buscam afirmar seus protagonismos na História, pois sabemos que ela ainda é fortemente marcada pelo eurocentrismo. O ensino de história escolar, portanto, não está apartado de todo cenário político. Logo, tudo isso reverbera em uma disputa, marcada pela reação de setores conservadores que buscam reforçar suas narrativas históricas e afirmar sua hegemonia, por exemplo.

Como afirma Bell Hooks (2013): “nenhuma educação é politicamente neutra” (p.53). As polêmicas que envolvem o que se deve ensinar em História nos sistemas escolares traduzem uma disputa política sobre que tipo de cidadão se pretende formar.

Dessa forma, a ascensão do multiculturalismo nas últimas décadas tem dado ênfase a novas demandas, a partir do protagonismo conquistado por diferentes movimentos sociais, fato que está diretamente ligado às disputas entre narrativas sobre o passado. Bell Hooks sai em defesa da mudança de paradigmas no ensino, e ajuda a nos lembrar e orientar em direção a uma educação libertadora, afirmando que:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito (HOOKS, 2013, p. 63).

Refletir sobre essas tensões também nos ajuda a compreender, por exemplo, o fato de termos nós, professores-historiadores, tornado alvo crescente de acusações e ataques de parte da nossa sociedade. Vivemos um contexto de crescentes perseguições e desconfianças que pairam sob os profissionais da educação, manifestadas de variadas maneiras. Cabe lembrar também a relação entre tais eventos e o fenômeno da pós-modernidade, que acaba por esvaziar a autoridade da ciência, fato que se reflete diretamente no ofício do professor/historiador e sua relação com a sociedade.

A produção de outros discursos que colocam em questão e contrariam a atuação docente em sala de aula é um fenômeno novo. De acordo com o historiador Eric Hobsbawn, o pós-modernismo “lança dúvida sobre a distinção entre fato e ficção, realidade objetiva e discurso conceitual” (HOBSBAWN, 1998). Ou seja, uma das características desse fenômeno é a

confluência entre a aparência e a essência, tendo o discurso como fio condutor de poder. O autor acrescenta:

É profundamente relativista. Se não há nenhuma distinção clara entre o que é verdadeiro e o que sentimos ser verdadeiro, então minha própria construção da realidade é tão boa quanto a sua ou de outrem, pois o discurso é o produtor desse mundo, não o espelho. (HOBBSAWN, 1998, p. 286).

Por isso, constatamos uma grande dificuldade em lidar com todas essas questões e tensões inerentes à escrita e o ensino de história. Sendo assim, somos levados a repensar o nosso papel e atuação como professores/historiadores. Como conciliar tantas demandas, pautas e pressões? Qual é o lugar da história em nossa sociedade e por que ensiná-la nos dias de hoje?

Cabe destacar que em meio a essas disputas, nós professores de História, definitivamente percebemos que não temos mais o monopólio acerca do passado (ou pelo menos a ilusão de que algum dia já o tivemos). Vivemos em uma época marcada por um tempo bastante acelerado devido às novas tecnologias da informação e, portanto, nos deparamos com uma quantidade impressionante de conteúdos digitais traduzidos em discursos acerca do passado em uma escala avassaladora. Sendo assim, partindo da categoria analítica proposta como hipótese por Hartog, o atual regime presentista de historicidade (HARTOG, 2013) faz com que ensinar história seja um desafio ainda maior.

Hartog lança mão do conceito de “regime de historicidade” com a finalidade de criar uma categoria para construir uma análise da ordem do tempo. Sendo assim, tal noção pode ser definida como a forma com a qual os homens lidam com e representam o tempo. Ou seja, a maneira como eles organizam e se utilizam do passado, presente e futuro.

Ainda de acordo com o autor no regime moderno de historicidade ocidental, que se constitui a partir da Revolução Francesa no século XVIII, há um peso maior no futuro e que, no século XIX, assumiria a orientação pela noção de progresso. Nesse sentido, a História é linear, progressiva e teleológica, diferente do regime antigo de historicidade (“história mestra da vida”, como dizia Cícero), no qual a história é exemplar e, portanto, o passado fornece exemplos. Por isso, o presente não o excede, já que contém elementos dele. O autor acrescenta:

Na historia magistra, o exemplar ligava o passado ao futuro, por meio da figura do modelo a ser imitado. Atrás de mim, o homem ilustre estava tanto na minha frente como à frente de mim. Com o regime moderno, o exemplar como tal desaparece para dar lugar ao que não se repete. O passado é, por princípio ou por posição, ultrapassado (HARTOG, 2013, p. 137).

Hartog (2013) lança mão da sua tese acerca do “presentismo” a partir da análise da crise do tempo que se constitui na segunda metade do século XX. Tal fato pode ser percebido em meio à quebra de paradigmas até então sustentados pelas chamadas utopias que orientavam os homens desde o século XIX. O cenário de crise econômica e desemprego em meio às tensões da Guerra Fria produzem, nos anos 1970 na Europa e nos Estados Unidos, um tempo sem futuro. Como afirma o autor, o desemprego revela homens sem futuro confinados no presente e para um presentismo desesperado (HARTOG, 2013). Hartog acrescenta:

O futurismo deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato. Os sinais dessa atitude não faltaram (HARTOG, 2013, p. 148).

Nesse sentido, pode parecer desinteressante, aos olhos dos nossos alunos que vivenciam o fenômeno do presentismo, estudar uma disciplina que aborda o passado, não é mesmo? No entanto, como já foi citado, existe um boom memorial e disputas por narrativas em nossa sociedade, revelando uma demanda intensa pelo passado.

O presente foi hipertrofiado, como afirma Hartog, e por isso manifesta-se a difusão de um culto ao passado por um presente que tenta criar raízes e identidade, tendo interesse em tudo registrar. É nesse sentido que Hartog afirma que entramos efetivamente nos anos-patrimônio (HARTOG, 2013). Tal fato é detectável na proliferação de museus e na demanda por arquivos nas duas últimas décadas.

Essa cultura memorial reflete uma nova relação entre História e memória, que passa a ser organizar a partir de outras configurações, já que se instaurou uma nova temporalidade ou como defende Hartog, um novo regime de historicidade. Tudo isso dialoga com o advento da pós-modernidade e sua “guinada subjetiva”, analisada por Beatriz Sarlo (2007).

Tal autora trata da memória e do passado nas últimas décadas, constatando a maneira com a qual modernidade se alicerçou a partir de uma estrutura temporal rígida e linear, conferindo uma supremacia à ciência traduzida em uma crença no progresso. Mas o interessante é observar como se deu o que ela chama de “morte e ressurreição do sujeito” (SARLO, 2007, p. 29), pois se na modernidade o espaço para subjetividade era digno de suspeita, hoje o testemunho e a história oral passam a ser valorizados. A autora acrescenta:

Um movimento de devolução da palavra, de conquista da palavra e de direito à palavra se expande, reduplicado por uma ideologia da “cura” identitária por meio da memória social ou pessoal. O tom subjetivo marcou a pós-modernidade, assim como a desconfiança ou a perda da experiência marcaram os últimos capítulos da

modernidade cultural. Os direitos da primeira pessoa se apresentam, de um lado, como direitos reprimidos que devem se libertar; de outro, como instrumentos da verdade (SARLO, 2007, p. 38-39).

Sobre essa questão, o professor Andreas Huyssen (2000) em sua obra *“Passados presentes: mídia, política e amnésia”* reconhece o boom memorial e a tensão na pós-modernidade entre História e memória, constatando o uso político da memória no qual o real pode ser mitologizado assim como o mítico pode ter efeitos de realidade. Por isso, ele acrescenta que a memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todo planeta (HUYSSSEN, 2000).

Apesar disso, Huyssen se distingue de Hartog na medida em que responde à crise temporal de outra maneira. Para ele, a fragilização do futuro gera o apego ao passado, por isso um passado-presente. O autor comenta que o presente está bastante reduzido e por isso o peso está no passado, ao contrário de Hartog que identifica uma hipertrofia do presente.

Nesse sentido, Huyssen sustenta que se o presente é hiperveloz e o futuro é imprevisível, tornando-se necessário o consumo da memória, que acaba por permitir processos de produção de identificação. Dessa forma, o sujeito seria impedido de ser jogado para o risco da amnésia, que para o autor seria o grande temor da pós-modernidade. E, portanto, o investimento no passado-presente (cultura de memória) seria uma estratégia de sobrevivência no sentido de uma rememoração pública. O autor afirma que:

A minha hipótese aqui é de que nós tentamos combater este medo e o perigo do esquecimento com estratégias de sobrevivência de rememoração pública e privada. O enfoque sobre a memória é energizado subliminarmente pelo desejo de nos ancorar em um mundo caracterizado por uma crescente instabilidade do tempo e pelo fraturamento do espaço vivido (HUYSSSEN, 2000, p. 20).

Todo esse debate é fundamental, pois traduz a complexidade da atuação dos profissionais de História junto aos jovens estudantes que carregam memórias familiares e narrativas históricas que podem diferir ou concorrer com o discurso historiográfico, por exemplo. Por isso, em meio a tantos desafios que impactam diretamente a nossa função enquanto docentes e a relação aprendizagem-ensino, António Nóvoa (2009) em sua obra reafirma a importância da figura do professor, defendendo que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p.13).

Dialogando com as novas tecnologias digitais e seus impactos, o escritor estadunidense Marc Prensky (2001) em seu texto promove uma reflexão importante acerca da realidade dos jovens nascidos já no século XXI, sob a influência da internet e das redes sociais. Prensky afirma:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p. 1).

A partir dessas reflexões podemos observar que fazer o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) à serviço da educação pode ser um caminho interessante para dinamizar a aprendizagem, dialogando com os alunos que dominam a internet e as redes sociais. Para o professor da Universidade de São Paulo (USP), José Moran, “essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola ao mundo e, ao mesmo tempo, trazer o mundo para dentro da escola (NOVA ESCOLA, 2018).⁴ O autor acrescenta que:

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa (NOVA ESCOLA, 2018).

Diante disso, essa dissertação tem como objetivo geral a afirmação de uma resposta aos desafios de se ensinar História em nosso tempo, ou seja, demonstrar a capacidade de uma alternativa potente para a construção de uma aprendizagem significativa de História escolar, buscando lidar de uma outra forma com as instabilidades e incertezas do nosso mundo. E exatamente por isso, tal proposta não deve ser encarada com uma solução única e completa, mas sim como uma possibilidade de repensarmos o ensino a partir, primeiramente, da aprendizagem dos alunos.

Aos poucos uma dessas metodologias vem se expandindo no meio educacional e no ensino de História: estamos falando da sala de aula invertida. Essa é uma metodologia ativa de

⁴ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>.

ensino defendida por Bergmann e Sams (2018), que será apresentada e analisada ao longo da pesquisa. Entretanto, de forma introdutória, podemos dizer que sua originalidade consiste em permitir que o aluno possa tomar contato com o conteúdo em formato de videoaula, antes do encontro presencial em sala. Dessa forma, abre-se espaço para que o docente atue de forma distinta no espaço escolar, sem precisar expor o conteúdo que já foi apresentado ao estudante anteriormente.

Tal metodologia, portanto, reconfigura a atuação de professores e alunos em sala, em prol de um maior protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Durante a aula presencial todo o tempo deverá ser dedicado para ajudá-los com conceitos que não compreenderam nos vídeos, eventuais dúvidas, debates e outras estratégias que permitam o aluno participar de forma ativa na construção do saber histórico escolar. E para que isso aconteça, é fundamental promover uma aliança entre o ensino de História e as novas tecnologias digitais.

Nesse sentido, o primeiro capítulo busca detalhar e refletir acerca do que é entendido, nessa dissertação, como ensino tradicional. Dessa forma, serão analisados os seus pilares básicos, como por exemplo, a centralidade da aula no professor e a verticalidade presente na relação com os alunos. Além disso, o caráter uniformizante que resulta dessa lógica traduz uma compreensão da aula tendo no conteúdo uma finalidade em si, aspecto considerado central para compreendermos esse tipo de ensino.

Em seguida, busco formular os elementos básicos que constituem a sala de aula invertida através de uma análise comparativa, observando de que forma essa metodologia ativa rompe com o ensino tradicional e quais são as suas singularidades e potências para uma aprendizagem histórico escolar significativa, constituindo assim um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

Com efeito, serão promovidas reflexões acerca do uso das novas tecnologias digitais dentro e fora do espaço escolar, seus impactos e dilemas para a relação entre aprendizagem e ensino de História, buscando aprofundar o conceito de ensino híbrido, tão falado atualmente diante do cenário de pandemia que nos assola. Cabe aqui, então, uma provocação: até que ponto as escolas que hoje reivindicam tal conceito, de fato, promovem um ensino híbrido?

A partir da compreensão dos desafios que cercam o nosso ofício como professores-historiadores, e das premissas que pautam a sala de aula invertida, no capítulo seguinte serão analisados os elementos que conferem complexidade à constituição do saber histórico escolar e ao ensino de História. Para isso, procuro iniciar as reflexões trazendo a potência dos debates promovidos pela História Pública, no sentido de afirmar a importância de compreendermos a

atuação do professor, diante do ensino de História escolar, enquanto um historiador público. Logo, debruçar-se sobre como o docente age, tal qual um intelectual, promovendo uma reflexão crítica e mediadora junto aos alunos, constitui-se como mais um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

Dessa forma, os estudos de Ana Maria Monteiro (2007) nos auxiliam na compreensão das singularidades que compõe o saber escolar e a atuação docente em sala de aula, produzindo saberes com uma configuração própria. Por isso, reafirma-se a suma importância do trabalho do professor-historiador no presente, caminhando no sentido de dissolver uma relação hierarquizada que tradicionalmente se construiu entre a sala de aula e a Academia.

Com efeito, partindo do reconhecimento de uma dimensão dialógica presente na atuação do professor-historiador, ou seja, mediando diferentes saberes que se encontram no espaço escolar, as contribuições teóricas da Didática da História revelam-se grande valia, na medida em que os holofotes das suas discussões estão voltados para a aprendizagem dos alunos, essencialmente. Portanto, partindo desse referencial teórico e da noção de consciência histórica de Rüsen (2010), vamos problematizar a aprendizagem histórica à luz do nosso tempo.

Diante disso, também vamos nos valer das contribuições trazidas pela perspectiva da História Digital, na medida em que ela aprofunda a discussão não apenas sobre a aprendizagem, mas nos instiga a refletir de maneira mais contundente sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino de História, assim como seus impactos e desafios.

Por fim, no terceiro capítulo, será analisada a minha experiência com a sala de aula invertida diante da instituição privada de ensino em que leciono. É importante registrar que tal prática se deu com alunos de 2º ano do Ensino Médio em um contexto escolar no qual os alunos tem acesso à internet através dos seus smartphones, assim como a escola detém uma infraestrutura em suas salas de aula que conta com o uso de Datashow e computadores com acesso à web. Portanto, trata-se uma instituição de ensino composta por alunos com perfis socioeconômicos, em linhas gerais, de classe média alta da cidade do Rio de Janeiro, fato que reduz os obstáculos materiais que envolvem o planejamento das atividades para a sala de aula invertida.

O tema histórico a ser trabalhado com os alunos é a Era Vargas (1930-45). Dessa maneira, será detalhada a conjuntura e os fatores que levaram à escolha por essa temática, assim como as condições e limites nos quais a minha atuação docente está inserida diante de uma escola particular. Da mesma forma, abordarei como se deu o planejamento técnico e didático para a efetivação tanto da videoaula, como da aula presencial com os alunos.

Serão analisadas as respostas dos estudantes diante das questões que foram mobilizadas a partir de atividades autorais e das videoaulas que produzi, buscando compreender quais relações foram estabelecidas pelos alunos, assim como suas reflexões e interpretações. Cabe lembrar que o foco da elaboração das atividades nessa fase da dissertação, está voltado para a afirmação do protagonismo do aluno na produção do conhecimento histórico escolar. Portanto, o planejamento se deu com a finalidade de estimular o desenvolvimento das suas competências narrativas a partir de diferentes propostas em sala.

Logo, tal capítulo tem como objetivo específico, auxiliar a compreensão acerca da dinâmica da sala de aula invertida e sua vitalidade para o ensino de História, de modo a analisar a sua efetividade, assim como inspirar e estimular a realização dessa metodologia ativa por outros colegas professores-historiadores.

1 OS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO E O ENSINO TRADICIONAL

Quando abordamos a temática da educação escolar e pensamos sobre os seus principais elementos definidores como, por exemplo, a escola, sala de aula, ensino e aprendizagem, observamos, de forma geral, concepções muito enraizadas e tradicionais em nossa sociedade. No entanto, se historicizarmos tais noções percebemos que elas carregam diferentes significados ao longo dos tempos, variando conforme os períodos históricos.

Nesse sentido, é importante destacar que a escola e os aspectos que a constitui não devem ser uniformizados e entendidos de forma absoluta, ou seja, não nos cabe admitir qualquer naturalização. Por conseguinte, antes de analisarmos o ensino de história, a sala de aula invertida e suas questões, é importante situar o momento histórico em que a escola, enquanto instituição, é forjada, assim como suas relações com o paradigma do conhecimento vigente à época e o tipo de ensino veiculado.

Dessa maneira, pretende-se aqui, inicialmente, analisar as bases que constituem a noção de ensino tradicional para que, posteriormente, possamos diferenciá-lo da sala de aula invertida que é o foco desta pesquisa. Para isso, é importante pontuar a perspectiva moderna acerca do conhecimento e da aprendizagem, para então tratarmos do novo paradigma que se ergue nos tempos atuais, com suas novas demandas e impactos para o ensino de história.

Como ponto de partida, nos debruçaremos sobre o período medieval apenas para evidenciar um contraponto com o período moderno, momento no qual se estruturam importantes paradigmas.

Durante a Idade Média, é evidente a constituição de um domínio cristão, que se pretende universal, por meio da Igreja Católica no ocidente europeu. Seu poder se estendia, portanto, à esfera cultural em larga escala. Tal instituição detinha o controle sobre a escrita e a leitura, e se colocava como a detentora da verdade suprema, que estaria acima da razão. “Logo, o conhecimento é visto como graça e iluminação divina. A racionalidade do pensamento é aceita, mas acima dele está a fé” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 57). Portanto, não se nega a importância da razão, mas entendia-se que somente a verdade da fé, através da Bíblia, levaria ao alcance de uma verdade suprema.

No entanto, a partir das transformações observadas a partir do final da Idade Média, que se desdobram no Renascimento ao longo dos séculos XV – XVI e suas heranças, destaca-se a ascensão de um novo ator importante no cenário europeu, que traduz um período de transição em diversos sentidos: a burguesia. E com relação ao âmbito cultural do conhecimento, mais

especificamente à escola: “A burguesia medieval logo enxerga nesse espaço um local de ascensão social e de obtenção de *status* [...]” (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 103-104).

Inaugura-se assim a Idade Moderna que, juntamente com as contribuições da Revolução Científica no XVII, progressivamente, vai colocando o homem enquanto sujeito individual no centro da construção do conhecimento. Dessa forma, ele ganha mais autonomia e protagonismo, fato que configura a sua subjetividade associada ao cenário de ascensão do humanismo na Europa.

Tal período carrega valores racionalistas e antropocêntricos que são disseminados pelo continente europeu, atrelados à ascensão de uma burguesia mercantil que vai se afirmando no cenário econômico a partir dos seus lucros. Entretanto, ainda faltava a esse grupo o amadurecimento político através de uma maior identidade de classe, fato que se configuraria no século XVIII.

Neste século, principalmente com a Revolução Industrial e suas novas tecnologias, marcado pela ascensão política burguesa e seus valores liberais, novas visões de mundo e demandas se apresentam como uma espécie de prolongamento dos séculos anteriores de ascensão do homem e do cientificismo, constituindo assim um novo paradigma: o da modernidade. A racionalidade se afirmava cada vez mais como o horizonte que guia o homem, por meio da ciência e seus métodos objetivos.

O paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano levou a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Nesse sentido, propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambiguidade e da contradição dos discursos científicos (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 59)

É nesse sentido que a escola assume o papel de “lugar de acesso aos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade. Começa-se a falar em projeto educativo com referenciais claros do que é ser um cidadão educado [...]” (SCHMITZ, 2006, p. 5).

O filósofo Michel Foucault (1993) analisa o nascimento de algumas instituições no século XVIII (contexto em que se concebe a escola) que vinculam práticas de poder a formas de conhecimento que se estabelecem como disciplinas necessárias às demandas da sociedade burguesa, industrial e capitalista. Foucault acrescenta:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (...) O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só

seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (. ..) O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles. (FOUCAULT, 1993, p 149-150.)

Como resultado, a disciplina implica na criação de “corpos dóceis” por meio das escolas, prisões e fábricas, por exemplo. Não é à toa, nesse contexto dos séculos XVII e XVIII a filosofia mecanicista, fruto da racionalidade moderna, se debruça sobre o corpo humano, de modo a estudá-lo para atender às demandas produtivas de um sistema capitalista industrial em avanço.

Na filosofia mecanicista se percebe um novo espírito burguês, que calcula, classifica, faz distinções e degrada o corpo só para racionalizar suas faculdades, o que aponta não apenas para a intensificação de sua sujeição, mas também para a maximização de sua utilidade social. Longe de renunciar ao corpo, os teóricos mecanicistas tratavam de conceituá-lo, de tal forma que suas operações se fizessem inteligíveis e controláveis (FEDERICI, 2017, p. 252).

Além disso, sob o signo político a escola enquanto instituição nasce atrelada aos valores liberais herdados do iluminismo. Saviani (2008) aponta isso, afirmando que

[...] assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 33).

Toda essa construção política e filosófica que pautou a origem da escola, como foi narrado até aqui, nos ajuda a compreender sua relação com a constituição das premissas básicas do que é entendido nessa dissertação como ensino tradicional. Para Saviani (2008), tal ensino foi forjado após a Revolução Industrial⁵, sendo implantado através dos sistemas nacionais de ensino, dialogando com a consolidação do poder da burguesia, que entendia a escola como um instrumento de afirmação da sua concepção de democracia.

Levando em consideração todos esses fenômenos e a presença do paradigma moderno de conhecimento, ancorado na racionalidade e objetividade científica, observamos a

⁵ Para o autor, no momento da escrita de sua obra, tal método de ensino predominaria ainda nas escolas (SAVIANI, 2008).

constituição de um primeiro pilar fundamental do ensino tradicional: o método pedagógico expositivo.

[...] esse ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (SAVIANI, 2008, p. 35).

Ao constatarmos o cenário em que o ensino tradicional é concebido, desvelamos o que se espera do professor e como ele atua nesse sistema. Nesse sentido, o protagonismo fica com o mestre, aquele que detém o conhecimento, centralizando as atenções daqueles que devem ouvi-lo. A própria organização do espaço físico da sala de aula traduz esse aspecto, com as carteiras alinhadas e voltadas para o professor e seu quadro de anotações.

Em tais ambientes, é comum encontrarmos um tablado que coloca os professores numa posição elevada diante dos aprendizes, que os olham debaixo para cima, traduzindo a hierarquização presente na relação entre ambos, na qual o educador é colocado na posição de superioridade perante os alunos.

Todos escutam, ao mesmo tempo, o professor, e devem absorver o conteúdo que foi transmitido em sala. Ao final do processo, é aplicada uma avaliação final padronizada a todos os estudantes.

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo. (MIZUKAMI, 1986, p.14).

Entretanto, a aula expositiva isoladamente não configura uma exclusividade do ensino tradicional, e sim a sua conjugação com outros elementos que abordaremos em seguida. É importante aprofundar essa reflexão para superarmos um entendimento simplista acerca do ensino tradicional. Para isso, a professora Ana Maria Monteiro (2005) traz uma importante contribuição, ao analisar em seu estudo as aulas expositivas de alguns professores de história.

Trabalhei com subsídios encontrados em trabalhos de historiadores que discutem o conceito de narrativa e suas implicações na escrita da história. Suas considerações me levaram a reconhecer nas aulas desses professores construções narrativas não lineares,

e que articulavam acontecimentos com elementos de ordem estrutural de forma a configurar contextos que tornassem significativos os conteúdos estudados.

Essas contextualizações remetiam a situações atuais do cotidiano dos alunos de forma a possibilitar a familiarização, o estranhamento, a ruptura com o senso comum e a volta ao senso comum, com uma perspectiva renovada e crítica. Assim, as construções discursivas expressavam a atribuição de um sentido a vários elementos que, interrelacionados e articulados com referenciais temporais, possibilitavam aos alunos a apropriação dos significados.

Esse aspecto revelou-se em mais um diferencial do saber ensinado em relação ao saber acadêmico (MONTEIRO, 2005, p. 2).

A partir disso, percebemos que mesmo no modelo expositivo, existe a possibilidade de um aprendizado crítico, problematizador dos conteúdos, e que dialogue com o aluno, contribuindo para inserir tais indivíduos nos temas trabalhados em sala, possibilitando aos alunos a apropriação de significados. De que maneira então, a aula expositiva se relaciona com o ensino tradicional?

Nesse sentido, o ensino tradicional se caracteriza por enxergar a função do ensino escolar tendo como finalidade em si o conteúdo e, portanto, não atribui ao espaço escolar uma produção de conhecimento diferenciado do conhecimento acadêmico. Ou seja, o professor expõe um conteúdo pronto, e o despeja nos alunos que acumulam e assimilam informações transmitidas.

Seguindo a reflexão de Monteiro (2005) sobre o ensino de história, Maria Lima (2009) afirma que de acordo com a concepção tradicional, teoria e prática estão desvinculados, sendo o saber produzido fora da prática, por meio da ciência, e sua relação com a prática se dá apenas através da aplicação. Nesse sentido, tal perspectiva nega a produção de saberes específicos aos professores da educação básica (LIMA, 2009).

O aluno, portanto, é entendido com um ser passivo, que assimila informações transmitidas pelo professor, que as obteve através de uma formação acadêmica, e as carrega como o detentor do conhecimento. Com efeito, constitui-se assim mais um elemento importante do ensino tradicional: o seu caráter uniformizante.

Aqui quero enfatizar que os alunos são enxergados de forma totalizante, ou seja, o protagonismo da aula centrado no professor acaba por desconsiderar as diferenças e singularidades presentes entre os alunos, como se todos devessem aprender através da exposição. Na medida em que o professor é visto como aquele que detém e transmite os conteúdos, constatamos, portanto, que os estudantes devem assimilar as informações através do ritmo ditado pelo mestre. A padronização, com efeito, é um aspecto importante para pensarmos sobre o ensino tradicional, já que os alunos são consumidos por um método que tende a uniformizá-los.

É sob essa lógica vertical pautada na homogeneidade que se constrói a educação tradicional, chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, na qual o professor deposita o conteúdo no aluno como faz um depósito no banco. Posteriormente, é retirado o extrato desse investimento, que seriam as avaliações, por exemplo. Sob tal modelo de ensino não se constitui um espaço propício para o aluno pensar de maneira livre plenamente. A compreensão é dada e não construída de forma conjunta entre professores e alunos. (FREIRE, 2016).

Isso se reflete, por exemplo, em diversos sistemas de ensino que impõem um ritmo alucinante de conteúdos a serem ensinados semanalmente, cabendo ao professor a responsabilidade maior de cumprir com as metas do programa curricular acima de tudo. A preocupação suprema, nesse caso, não é com o aprendizado do aluno, e sim o foco é atingir uma meta diária de assuntos a serem trabalhados.

É interessante observar como tais expressões corriqueiras na educação, traduzem esse modelo tradicional bancário, mecânico, abordado aqui. O professor carrega consigo a “matéria” (como se fosse algo pronto, denso e acabado), a distribui aos alunos em “módulos” (pedaços divididos do todo), fazendo com que o conteúdo seja visto como algo dado e vedado em torno de si mesmo. Ao final da aula, a matéria deve ser “dada” ou “fechada” (professor conclui a entrega do conhecimento que ele detém e transmitiu ao aluno, e o fecha no final do processo) pelo professor palestrante para seu auditório, tendo cumprido o objetivo daquela semana. Ou seja, é evidente que nesse modelo tradicional a diretriz não está centrada na construção do conhecimento junto aos alunos.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (FREIRE, 2016, p. 96).

Dessa maneira, o despertar da curiosidade do estudante está muito mais ancorado na forma pela qual o professor veicula determinados conteúdos e constrói o seu discurso, do que pela relação entre as temáticas históricas, por exemplo, e as realidades de nossos alunos e seus interesses. Portanto, acabamos por desperdiçar a possibilidade de construir explicações para as questões do nosso tempo presente através do passado, de forma conjunta, em prol de compreensões dadas e prontas.

As explicações científicas do mundo social não são muito presentes na educação e, frequentemente, têm sido utilizadas para doutrinar ou criar sentimentos de adesão à pátria ou a personagens históricos. Nestes casos não se poderia falar de que educamos

cidadãos livres, com espírito crítico e independência de julgamento, muito pelo contrário (PRATS, 2006, p. 193-194).

Podemos notar que a centralidade no professor como fio condutor da sala de aula tradicional, produz não apenas “uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos” (FREIRE, 2016, p. 97), mas também revela sua dificuldade em enxergar os alunos como diferentes entre si, já que suas singularidades e interesses são elementos complexos de serem trabalhados pelo professor em tais condições.

Surgem dificuldades no que se refere ao atendimento individual, pois o resto da classe fica isolado quando se atende a um dos alunos particularmente. É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos (MIZUKAMI, 1986, p.16).

A partir disso, é importante destacarmos como a aprendizagem é entendida na perspectiva do ensino tradicional. Para Mizukami, “A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem” (1986, p. 15). Portanto, a aprendizagem é compreendida a partir do critério da assimilação, que será demonstrada e colocada à prova pelo professor ao aluno posteriormente.

Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento (SAVIANI, 2008, p. 36).

Com efeito, é a verificação a posteriori da aprendizagem do aluno que caracteriza esse modelo, já que a mesma pode ocorrer após a exposição do professor por meio de exercícios, por exemplo, e, principalmente, através das avaliações periódicas que trazem à tona as notas obtidas pelos estudantes. Entretanto, cabe lembrar que tais números apenas traduzem a memorização e absorção dos conteúdos pelos alunos, e não a sua capacidade de aprendizagem e poder de reflexão.

Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação

a posteriori é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato (MIZUKAMI, 1986, p.16).

A partir dessas premissas, constitui-se um tipo de ensino que avalia seus alunos, de maneira geral, através de notas, números, ou seja, estatísticas que deveriam traduzir a medida do aprendizado daqueles indivíduos após tomarem contato com o conteúdo transmitido pelo mestre em sala de aula. O foco desse modelo, portanto, está no final do processo e não em uma avaliação plural e contínua dos diferentes sujeitos presentes numa classe. O bom aluno, seguindo essa concepção, é aquele que escuta, obedece, mantém-se em seu lugar, ou seja, permanece na sua carteira em sala, silenciado (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Dessa maneira, aqueles que reproduzem da melhor forma o que foi passado pelo professor e erram menos são, portanto, os mais bem sucedidos. O erro, nesse sentido, é mal visto, pois é entendido como fracasso (SCHMITZ, 2006). “O ensino focaliza mais o resultado ou o produto e com esta visão o aluno é recompensado por seguir com fidedignidade o modelo” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

Isso nos mostra que, apesar do desenvolvimento tecnológico e da afirmação da ciência e seu caráter investigativo, empírico, como forma de validação do conhecimento, o desenrolar do paradigma da modernidade pautado pelas noções de objetividade e desempenho, trouxe consigo a perda da dimensão do afeto, do sentimento, algo que é crucial nas relações de aprendizagem e ensino. Tal fenômeno produz uma desumanização dos jovens, que são transformados em números e notas.

[...] constata-se um período de perda do processo de humanização, pois os alunos e os professores passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Nesta caminhada histórica, reducionista e linear, perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada pela mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo desenfreado (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

Entretanto, o paradigma da modernidade que ergueu as bases para o ensino tradicional é colocado em questão ao longo do século XX, marcado pela crise das utopias que mobilizavam os homens desde o século XIX. O desenvolvimento tecnológico atrelado a uma sociedade de consumo que acelera o tempo, somado às crises econômicas, vai transformando a forma do homem enxergar a si mesmo e o mundo à sua volta.

[...] vivemos uma mudança de meios, uma enxurrada de informações, o mundo vive um processo de instabilidade e incerteza econômica, social, climática, e o modelo

educacional vigente nas escolas públicas e privadas, fundado em verdades, em saberes acumulados, sem espaço para a invenção e para a dúvida, não foi preparado para isso (MOSE, 2013, p. 53).

O mundo moderno com sua racionalidade instrumental refletida na sala de aula e seu método expositivo, deixa cada vez mais evidente a sua dificuldade em lidar com as questões que a contemporaneidade traz à tona. Época essa que com suas contradições e conflitos, demanda uma visão complexa de mundo, ser humano, ensino e aprendizagem. “Um dos grandes ganhos da contemporaneidade foi uma revolução no modo como julgamos as coisas. Se antes o parâmetro era a verdade, hoje a regra é saber lidar com a instabilidade, com as incertezas” (MOSE, 2013, p. 53).

Dessa forma, vai se constituindo o paradigma da neomodernidade, marcado por uma visão mais complexa, que percebe as limitações da objetividade científica e da sua suposta neutralidade vigente durante o modelo moderno. Tal perspectiva traz a complexidade como chave de análise sobre o homem, e implica na construção do conhecimento não apenas por meio da racionalidade, mas também carregando relações de afeto, sensibilidade e as emoções (BEHRENS; OLIARI, 2007). Como afirma Paulo Freire, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2016, p. 96).

No entanto, em meio a esse processo a concepção rígida do ensino tradicional permanece ainda como referência para muitos educadores. É importante observar como as concepções acerca do ensino são profundamente arraigadas em nossa sociedade e, portanto, qualquer mudança estrutural no funcionamento desse modelo desperta reações e resistências, seja das famílias, dos alunos ou dos próprios professores.

Cabe lembrar que a visão tradicional sobre o ensino-aprendizagem “[...] não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.” (MIZUKAMI, 1986 p.7). Isso ajuda a compreender a força que essa concepção ainda carrega, já que tal modelo vem sendo usado há muitas décadas. Basta observarmos as imagens das salas de aula nos séculos anteriores e compará-las com as escolas atualmente. Assim perceberemos, por exemplo, a mesma organização espacial.

Nesse sentido, o ensino tradicional deve ser repensado. Porém isso não significa dizer que a totalidade de seus elementos definidores deva ser abandonada, e sim devemos refletir sobre quais de seus princípios podem ser aproveitados e combinados às demandas e características do nosso tempo. Ou seja, é crucial repensar nossa compreensão acerca do que são a sala de aula e o aprendizado.

Em suma, defendo que precisamos enxergar o espaço escolar como local de potência e de construção, marcado pelo encontro de saberes, pluralidade, complexidade e contradições, que podem e devem ser abraçados pelo professor no sentido de um aprendizado crítico. E para isso, o olhar do educador deve estar centrado no aluno como protagonista, no aprendizado, e não no conteúdo em si.

Por isso, busco atentar para o potencial das metodologias ativas como uma possibilidade de resposta aos desafios que se apresentam ao ensino de história atualmente. Como veremos adiante, sua capacidade reside exatamente na compreensão dialógica da relação entre aprendizagem e ensino, pois parte da premissa que o aluno é autor, ou seja, deve ser entendido como protagonista no espaço escolar e, portanto, suas demandas e características diversas devem ser assimiladas pelo professor ao pensar a sua atuação e o ensino.

As metodologias ativas apresentam-se como estratégias para potencializar as ações de ensino e aprendizagem por meio do envolvimento dos estudantes como atores do processo, e não apenas como espectadores. Tais metodologias têm-se configurado como modos de convergência de diferentes modelos de aprendizagem, incluindo as tecnologias digitais, para promover as ações de ensino e aprendizagem envolvendo um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem (BACICH, 2017, p. 37).

Com efeito, tomando como referência o universo de nossos alunos e também o mundo em que vivemos como um todo, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como ferramentas poderosas que devem nos auxiliar na construção do aprendizado. Por conseguinte, entendo que o ensino híbrido, como veremos adiante, pode ser uma alternativa interessante aos desafios atuais, buscando assim uma relação entre aprendizagem e ensino mais plural, interligada entre as diversas áreas do conhecimento, centrada não mais na verticalidade da relação entre professor e aluno, mas sim na horizontalidade, fazendo com que ambos construam juntos significados e conhecimentos.

[...] se todo saber é provisório, professores e alunos, juntos, devem se dedicar a produção de conhecimento, em vez da relação hierarquizada [...] É preciso valorizar os conteúdos que os alunos já têm, o saber que trazem, e reconhecer que as coisas mais importantes que aprendemos na vida não necessariamente foram aprendidas na escola (MOSE, 2013, p. 55-56).

1.1 Sala de aula invertida: em que medida ela rompe com o ensino tradicional?

Podemos perceber hoje, de maneira ainda mais latente, que a escola enquanto lugar de produção de conhecimento perdeu a sua centralidade. A pandemia do Covid-19 escancarou esse fenômeno, dando um fôlego maior a outras propostas de ensino, ainda que de maneira repentina. Nesse sentido, a percepção acerca do ensino e aprendizagem vem sendo ampliada, de forma a superar uma visão tradicional mais unicentrada. O ensino escolar continua a ser um espaço importante, porém convive com diversos outros espaços de aprendizado mais interessantes e sedutores, dialogando com as necessidades individuais (MORAN, 2018).

Na tentativa de responder às demandas e reflexões por uma sala de aula mais plural e um ensino que leve em conta as subjetividades de seus alunos, e não apenas a racionalidade instrumental e objetiva do paradigma moderno, a personalização⁶ da educação cada vez mais tem tomado o centro dos debates.

Vivemos em um mundo no qual a personalização é constantemente reivindicada em nosso dia a dia, principalmente através da internet e dos smartphones atrelados às redes sociais. Apesar de existirem hábitos de consumo generalizados e difundidos em sociedade, busca-se cada vez mais afirmar usos singulares, personalizados, de aparelhos, aplicativos, roupas etc. Entretanto, se olharmos para a sala de aula e a relação entre ensino e aprendizagem, constatamos um professor que centraliza o conteúdo padronizado e o andamento da aula. Fica evidente, portanto, o descompasso entre o ensino tradicional e os dias de hoje.

Sendo assim, conceitos como ensino híbrido e metodologias ativas surgem como alternativas, que buscam reconhecer a diversidade das salas de aula, tornando o aprendizado mais efetivo e democrático. Todavia, apesar da maior atenção que essas novas propostas têm recebido recentemente, elas ainda são pouco exploradas e discutidas entre os professores e as instituições de ensino no Brasil, além de serem vistas com certa desconfiança pelos atores do magistério.

[...] ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza [...] (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.13).

⁶ Tal conceito será discutido mais à frente.

O ensino híbrido pode ser assim entendido como uma tentativa de combinar o melhor dos dois universos: presencial e remoto. Dessa maneira, a exposição do conteúdo pelo professor se faz presente, porém a sua existência não se traduz em um ensino por transmissão de conteúdo, como é pautado o modelo tradicional.

É importante enfatizar que a utilização das metodologias ativas por si só não implica no rompimento com o paradigma tradicional de ensino, ou seja, a sua mera aplicação não significa romper com o ensino por instrução criticado até aqui. Portanto, faz-se necessário que as metodologias ativas estejam subordinadas a um novo paradigma pedagógico, fruto de uma profunda e radical reflexão sobre o que é aprender, ensinar e avaliar, assim como repensar o papel da escola. Tudo isso dialogando, ao mesmo tempo, com o paradigma neomoderno do conhecimento em evidência, como falamos anteriormente.

Por isso, precisamos partir da premissa de que a aprendizagem se constrói de forma coletiva, por meio do diálogo, e que, nesse processo, cada sujeito percorre diferentes caminhos e ritmos, ou seja, a diversidade dos alunos e aprendizagens precisa ser bem demarcada ao pensarmos nas estratégias de ensino. Daí a busca em resposta por um ensino mais personalizado, que leve em consideração e pautas as diferenças entre os jovens estudantes. Dessa maneira, o papel do professor é modificado profundamente, fazendo com que suas aulas sejam repensadas e ressignificadas. Assim como a atuação do aluno e sua relação com o educador passam a ser enxergadas por um novo prisma.

Sendo assim, através da sala de aula invertida, retira-se o eixo central do aprendizado no educador, colocando-o não no aluno exatamente, e sim na relação que se estabelece entre aluno e professor, sendo o conhecimento construído entre ambos. Por isso, se entende o professor como um mediador (tal ideia será esmiuçada mais à frente), que tem como eixo a construção do conhecimento escolar.

O termo “sala de aula invertida” se popularizou em diversas mídias, mas não há um dono dessa designação, como Bergman e Sams (2018) visam esclarecer. Assim como não há uma maneira única de inverter a sala de aula. Não é um método rígido a ser aplicado e reproduzido. Os autores fazem questão de afirmar que “Todo professor que optar pela inversão, terá uma maneira distinta de colocá-la em prática.” (2018, p. 10).

Portanto, não há uma receita fechada para a aplicação dessa metodologia pelo mestre, podendo e devendo variar de uma sala de aula para outra, levando em consideração primordialmente os alunos na elaboração de atividades personalizadas. Por isso, uma mesma estratégia pode ter efetividades distintas entre turmas diferentes. Mas o que seria essa personalização?

Personalizar não é traçar um plano de aprendizado para cada aluno, mas utilizar todas as ferramentas disponíveis para garantir que os estudantes tenham aprendido. Se um aluno aprende com um vídeo, outro pode aprender mais com uma leitura, e um terceiro com a resolução de um problema – e, de forma mais completa, com todos esses recursos combinados. Quando um professor usa um texto e a mesma sequência de exercícios para todos os estudantes, ele exclui essas possibilidades e impõe um único caminho para construir o conhecimento (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 98).

De forma mais simplista os autores Bergman e Sams definem que “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.” (BERGMAN; SAMS, 2018, p. 11). Entretanto, é necessário problematizar e aprofundar tal definição.

Para Moran (2018), as metodologias que predominam no ensino são dedutivas, nas quais o professor primeiramente transmite a teoria e o aluno deve aplicá-la, posteriormente, em determinadas situações. Em seguida, o autor também atribui relevância ao ensino tradicional, porém ressalta a necessidade de transformações.

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (MORAN, 2018, p.2).

Basicamente nesse modelo o aluno toma contato com o conteúdo em casa no formato online, sendo a sala de aula presencial voltada para outras atividades que podem e devem ser adotadas de acordo com o entendimento do professor, tomando como base os distintos perfis de seus alunos. E para que tal estratégia seja efetiva no aprendizado da história escolar, a apresentação desse conteúdo precisa, em primeiro lugar, ser pensada e planejada de modo a não se resumir à transmissão de informações. É nesse sentido que um aspecto importante proporcionado pela inversão da sala de aula se mostra inovador se comparado ao ensino tradicional: a gestão do tempo.

[...] Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (CAIMI, 2007, p. 25).

Dessa forma, Caimi (2007) chama atenção para uma prática comum (e não uma regra) entre professores de história diante do desafio de lidar com uma vasta quantidade de conteúdos

a serem trabalhados em sala, fazendo com que muitos acabem por desistir de adotar metodologias participativas com aulas dialogadas em prol do método expositivo por assimilação, no qual os alunos se mantêm em silêncio, passivos, e assim seriam mais produtivos (CAIMI, 2007).

Já a relação com o tempo, por exemplo, através da sala de aula invertida é ressignificada. Como consequência, possibilita uma nova dinâmica que prioriza a construção do conhecimento junto aos alunos, permitindo ao professor problematizar inclusive o conteúdo que foi assistido de forma digital pelo estudante. Assim, tal estratégia não se limita à assimilação do conteúdo online, fato que configuraria a perpetuação do ensino tradicional.

Em meio a tudo isso, fica evidente a importância da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a efetivação do ensino híbrido. E para além disso, a própria BNCC afirma, ao enumerar as competências gerais da educação básica, a importância da utilização das tecnologias digitais, expondo ao mesmo tempo um diálogo importante de ser ressaltado com as premissas básicas das metodologias ativas, no sentido da autonomia e protagonismo do aluno.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Entretanto, a questão central para o ensino híbrido não é apenas a utilização em si das tecnologias no ensino, mas de que maneira fazer, com que objetivo e sob quais pressupostos.

De acordo com pesquisas recentes 86% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade fazem uso da internet⁷. E cada vez mais o acesso à rede pela população brasileira se dá através dos smartphones, como mostrou uma pesquisa de 2018⁸, ao afirmar que 99,2% das pessoas que acessavam a internet optavam pelo uso dos celulares. Portanto, estar conectado em rede fazendo uso dos smartphones é algo que pertence à rotina diária de muitos dos nossos alunos.

Sendo assim, é importante que nós professores junto às escolas (que têm ou podem ter essa estrutura) busquemos uma reflexão que viabilize o uso dessas ferramentas com base nos

⁷ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>>. Acesso em: 03 out. 2020.

⁸ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/04/quase-todos-os-brasileiros-usam-celular-para-acessar-a-internet-diz-ibge.shtml>>. Acesso em: 03 out. 2020.

objetivos para o ensino e aprendizagem dos alunos, entendendo que tais tecnologias não devem ser tomadas como rivais da escola e do docente. Por isso, é de suma importância que o professor e a escola estejam abertos para uma reinvenção diante das mudanças na sociedade, entendendo que a geração de alunos que lidamos diariamente é formada a partir de uma cultura digital, que torna singular as formas com as quais tais jovens leem e experimentam o mundo a sua volta.

[...] as tecnologias digitais proporcionam acesso rápido a uma grande quantidade de informação, modificando as formas de pensar e de construir conhecimentos, e que, por isso, seu papel deve ser pensado em relação às modificações que causam nas formas de pensar, bem como nas alterações comportamentais de quem as utiliza ou está cercado por elas. Pela facilidade de acesso à informação, novas formas de aprendizagem surgem, com conhecimentos sendo construídos coletivamente e compartilhados com todos a partir de um clique no *mouse*. Dessa forma, sendo construído a muitas mãos é possível perceber que não há um conhecimento pronto e acabado, mas reorganizações conceituais que consideram diferentes cenários (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.48).

Logo, o aprendizado deve assumir o centro do debate, sendo a premissa básica para iniciarmos qualquer discussão sobre o ensino e uso de novas metodologias na educação, já que a aprendizagem

[...] se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva - por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos - e a personalizada - em que cada um percorre roteiros diferenciadores. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo [...] (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.33)

Portanto, trazer a tecnologia para a sala de aula é fundamental pela sua capacidade de nos aproximar ainda mais de nossos alunos. E se uma das premissas básicas do ensino híbrido e da sala de aula invertida é a descentralização da atenção no professor, colocando os holofotes na construção do conhecimento junto ao aluno, é fundamental compreender como esse jovem aprende, antes de refletirmos e elaborarmos estratégias de ensino. Sendo assim, o foco primordial de tal proposta está na aprendizagem acima de tudo.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.39).

Levando em consideração, portanto, a necessidade de uma profunda reflexão sobre a aprendizagem na era digital, devemos compreender que nós professores fomos formados a

partir de uma outra lógica, fato que constitui uma defasagem entre educadores e educandos. Esse fenômeno é crucial para o debate, pois somos nós educadores que elaboramos estratégias de ensino e as levamos para a sala de aula.

Percebendo tal problemática, Mark Prensky (2001) propõe as categorias *nativos digitais* e *imigrantes digitais* como forma de desvelar o distanciamento entre alunos e professores. Sobre a cultura juvenil entende-se que

[...] os seus sistemas nervoso, articulatorio e sinestésico estão alinhados às demandas e necessidades do universo digital. Eles reagem de maneira diferente. Eles sentem de maneira diferente. Logo, eles aprendem de maneira distinta dos imigrantes digitais. E o mesmo é válido para os imigrantes digitais: eles reagem, sentem e aprendem de maneira diversa dos nativos digitais (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018, p. 1088).

Entretanto, o próprio Prensky repensa tais categorias posteriormente, propondo o conceito de *sabedoria digital*⁹, que seria uma espécie de ponto de contato entre os nativos e os imigrantes digitais, aproximando tais noções e aprofundando a percepção sobre como ambos lidam com a era digital.

[...] se existem diferenças que distinguem um nativo digital de um imigrante digital, dando-lhes identidade, também há similitudes que possibilitam que essas duas noções sejam compreendidas em um contexto de ação e atuação no mundo. Seguindo Prensky (2012), a semelhança é a *sabedoria digital* (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018, p. 1087).

Devemos levar em consideração nessa discussão que, apesar da crescente utilização da internet pelos jovens brasileiros e dos programas federais visando a ampliação do acesso às tecnologias digitais, não há uma homogeneidade no acesso às TDICs na educação, fato que ficou ainda mais evidente na atual pandemia, por exemplo, que revelou o aumento das disparidades entre o ensino público e o privado¹⁰.

Dessa maneira, é importante destacar a complexidade do acesso ao universo digital no Brasil e, ao mesmo tempo, do seu uso, podendo variar de um indivíduo para outro de acordo com seu envolvimento e atração pela cultura digital, assim como as suas escolhas e condições.

⁹ O nativo digital, em geral, está mais envolvido sensivelmente com o saber digital, portanto sua interação com a cultura digital é mais da ordem do sensível do que do inteligível. Já o imigrante digital tem um contexto diferente. Ele não nasceu imerso na cultura digital, por isso seu contato com os aparatos tecnológicos é mais tardio. Daí o seu envolvimento ser mais da ordem do inteligível do que do sensível. (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018, p. 1090).

¹⁰ THOMPSON, M. Pandemia amplia abismo entre escolas públicas e privadas no Brasil. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pandemia-amplia-abismo-entre-escolas-publicas-e-privadas-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2020.

Por isso, destaca-se a existência de uma gradação escalar¹¹ do saber digital, revelando a importância, principalmente, do engajamento do professor nesse processo (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018).

No entanto, ainda que exista um grande engajamento do professor no conhecimento e utilização das tecnologias digitais para o ensino, a sala de aula não necessariamente será transformada. Muitas escolas particulares, principalmente, equipam os espaços físicos da instituição com datashow, internet, e através dos slides em Power Point, professores fazem uso ostensivo das tecnologias, exibindo vídeos e músicas, por exemplo aos seus alunos.

Mesmo assim, apesar do uso dessas tecnologias, o modelo de aula continua sendo expositivo e o protagonismo se mantém com o professor, que centraliza as atenções, transmitindo o conhecimento que deve ser assimilado, ainda que se faça o uso de novas mídias.

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa (NOVA ESCOLA, 2018¹²).

Portanto, as TDICs devem ser compreendidas como ferramentas que viabilizam a sala de aula invertida, desde que se repense o papel do professor em sala de aula, transformando-o de maneira radical, centralizando o foco no aluno e sua aprendizagem. Dessa maneira, é importante deixar claro que o papel do professor com a sala de aula invertida não é esvaziado. Pelo contrário, ele acaba por ser ressignificado tendo uma grande importância para a construção da aula, porém sem aquela relação pautada pela verticalidade, na qual o professor detém o conteúdo.

Nesse sentido, o aluno toma contato com o conteúdo disponibilizado pelo professor de maneira online, ou seja, antes do encontro presencial. Entretanto, não se trata apenas de modificar o local onde o conteúdo é acessado, mas, principalmente, o professor deve refletir sobre a maneira como os alunos vão dialogar com esse conteúdo, já que ele não deve ter um fim em si mesmo. O próprio conteúdo em si deve ser problematizado em sala, no contato com

¹¹ Daí entendermos o conceito de *sabedoria digital* (Prensky, 2001) como um *saber digital*, seguindo a tradição semiótica. Isso quer dizer que, embora reúna uma gama de conhecimentos e habilidades próprios do eixo do inteligível (semioticamente, extensidade), o saber digital não está fora do eixo do sensível (semioticamente, intensidade), porque, ao explorar a cultura digital, o indivíduo se envolve sensivelmente com os conhecimentos que adquire. Daí emerge a gradação do sentido (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018, p. 1088).

¹² Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>.

as fontes históricas, por exemplo, no exercício da pesquisa mediada pelo professor juntamente com outras atividades que ele entender como importantes para aqueles determinados alunos.

Portanto, o potencial da sala de aula invertida não reside exatamente em “ganhar tempo”, poupando a explanação presencial do conteúdo pelo professor. O encontro presencial não deve servir apenas para tirar dúvidas dos alunos e fazer exercícios, por exemplo. Essa seria uma prática superficial, ainda pautada pela lógica instrumental do ensino tradicional. Com efeito, o encontro presencial é o momento mais importante no sentido de dissecar e problematizar o tema e o próprio conteúdo, que foi apenas introduzido anteriormente no formato online pelo professor, assim como as ideias históricas que os alunos carregam. Tudo isso à luz da ciência histórica.

Através da mediação do professor deve ser estimulada a autoria e o protagonismo dos alunos no sentido da construção do conhecimento histórico escolar, sendo o conteúdo uma base importante, porém não a finalidade do processo de aprendizagem, sendo, portanto, o seu significado dotado de um novo sentido. Além disso, cabe lembrar que o próprio conteúdo online acessado pelo estudante já deve estimular reflexões e problematizações que dialoguem com os alunos e as questões do presente, e que estejam em sintonia com as atividades presenciais propostas pelo professor. Ou seja, realiza-se o oposto da sala de aula tradicional, na qual o aluno aprende, principalmente, por meio da assimilação passiva do conteúdo pelo professor. Acima de tudo, nesse novo modelo, os alunos são ouvidos de forma mais ampla, assim como suas demandas, já que a condução da aprendizagem não está ancorada na transmissão do conteúdo.

Por consequência, o professor se torna um mediador, orientando seus alunos na direção da construção do conhecimento. Mas o que seria especificamente um professor mediador dentro da lógica do ensino híbrido?

Em uma escola que adote um modelo híbrido de ensino, a construção do conhecimento é mediada pelo docente que atua como um problematizador, um facilitador, e não apenas como um transmissor de conhecimento ou orador em aulas expositivas. O professor provoca, elabora e aplica estratégias dinâmicas que permitem a construção interativa do conhecimento, e suas ações em sala de aula devem ser coerentes com os fundamentos predefinidos (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.158).

Por outro lado, não apenas o papel do professor é repensado, mas também a atuação do aluno é transformada, na medida em que deixa de ser aquele indivíduo que assimila informações de maneira passiva, ou seja, deixa de ser um mero aprendiz, tornando-se protagonista na aprendizagem. A ruptura se verifica através do aprendizado pela prática, ou seja, o aluno aprende fazendo.

O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias (*storytelling*), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, *blog* ou página da *web* (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.39).

Atrelado à nova gestão do tempo por meio da sala de aula invertida e ao aspecto da personalização, ambos já abordados, devemos levar em consideração também o fato de que muitos de nossos alunos podem ter rotinas variadas e estilos de vida distintos, e que tais jovens são diferentes entre si não apenas com relação ao seu dia a dia, mas principalmente no que se refere à aprendizagem. Como consequência, por meio dessa metodologia ativa, os alunos de ensino fundamental e médio (do 6º ao 3º ano) podem assumir uma maior responsabilidade sobre como e quando assistir ao material disponibilizado, seja na sua casa ou em demais espaços, variando de acordo com o ritmo de cada um.

Devemos, portanto, destacar a flexibilidade e a capacidade de personalização do modelo invertido de sala de aula. “Conceder aos alunos a capacidade de pausar os professores é uma inovação [...]” (BERGMAN; SAMS, 2018, p. 21). É possível criar atividades múltiplas para grupos de alunos diferentes, em ritmos diferenciados, que serão acompanhados pelo professor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Além disso, associada a essa reestruturação do tempo, a inversão da sala de aula possibilita que os professores conheçam melhor os seus alunos, não apenas no sentido do desempenho e aprendizagem, porém contemplando também a dimensão do afeto, tão cara à educação. Nesse sentido, podemos apontar para uma perspectiva interessante, que pode vir a impactar numa mudança gradativa da relação entre docentes e estudantes, como apontam os autores abaixo. Entretanto, é importante enfatizar que esse é um processo complexo, que envolve uma mudança cultural e impacta na forma como entendemos a educação escolar e o ensino, fato que vai além dos muros da escola.

Alguém poderia nos perguntar como é que se desenvolve uma cultura de aprendizagem. Acreditamos que a chave consiste em alunos que se comprometem com os objetivos da aprendizagem, em vez de apenas se esforçarem para cumprir as obrigações acadêmicas [...] Começam a perceber – o que para alguns demora algum tempo - que estamos lá para orientá-los na aprendizagem e não para exercer um autoritarismo pedagógico. (BERGMAN; SAMS, 2018, p. 24-25).

A interação entre os próprios alunos pode ser ampliada se comparada ao ensino tradicional, pois com a inversão se permite um contato ainda maior entre eles, por meio da criação de grupos de estudos. Com efeito, a lógica de competitividade e rivalidade entre os próprios estudantes pode vir a ser esvaziada, na medida em que o foco do processo não está em

uma nota final classificatória obtida por meio de uma avaliação escrita como os testes e provas. Ou seja, a avaliação do professor deve, portanto, partir de outros parâmetros sobre a aprendizagem.

Apesar disso, é necessário salientar que as instituições de ensino se utilizam de diferentes métodos de avaliação, sendo uma grande parcela adepta das classificações tradicionais a partir das notas. Transformar essa realidade não é algo que dependa do professor, e caso essa mudança ocorra, não será de forma repentina. Entretanto, isso não deve ser entendido como um impedimento para a utilização da sala de aula invertida, que pode e deve ser ajustada a partir das diferentes culturas escolares.

Nesse sentido, vale notar uma mudança gradativa de mentalidade, que se reflete também no gerenciamento das turmas. Sabemos que no modelo expositivo tradicional, muitos alunos apresentam um elevado grau de desinteresse, e é comum atrapalharem¹³ a explanação do professor, que precisa centralizar a atenção. Com efeito, tais casos podem afetar o restante da turma e o andamento do monólogo do educador¹⁴.

Porém, com a inversão da aula as atividades em sala são diferentes e o professor não necessita mais disputar a atenção com outros alunos atravessando a sua fala, como sabemos que é algo recorrente. A dinâmica da sala de aula se constrói de forma distinta, com trabalhos em grupo e atividades práticas. Portanto, os problemas que tradicionalmente são enfrentados em sala no modelo expositivo podem vir a diminuir.

Após a análise das rupturas e inovações trazidas pela sala de aula invertida, devemos refletir sobre quais possibilidades ela nos fornece no sentido de aprofundar a aprendizagem histórica e, conseqüentemente, promover novos caminhos para o ensino de história diante do enfrentamento de seus desafios atuais.

¹³ Uma pesquisa de 2013 da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) revelou que os professores brasileiros perdem cerca de 20% do tempo de aula pedindo silêncio e tentando controlar episódios de indisciplina em sala de aula.

¹⁴ Pesquisa da OCDE disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-em-que-professor-mais-perde-tempo-com-bagunca-em-sala-de-aula,1518222>>. Acesso em: 03 out. 2020.

1.2 Sala de aula invertida e seu potencial para o aprendizado histórico escolar

Após demarcar os elementos definidores do que se entende aqui por ensino tradicional, devemos compreender como tais aspectos dialogam com o ensino da história escolar e sua construção, para que, em seguida, possamos refletir sobre as contribuições da sala de aula invertida para o aprendizado histórico.

Se pensarmos nos marcos para a constituição da História enquanto disciplina escolar, devemos atentar para o século XIX. É nesse contexto que o ensino escolar de História se origina no ocidente, diante de um cenário de construção de identidades nacionais e desmantelamento do Antigo Regime. No Brasil, a disciplina se constitui durante o período imperial pautado nessa mesma lógica (essencialmente com Pedro II), ou seja, com o objetivo de formar uma identidade brasileira (CERRI, 2017) em meio a um contexto político conturbado de uma colônia recém-independente. Para Luiz Fernando Cerri inclusive, “Esta marca de nascença da sociedade em que primeiro se inseriu vai caracterizar, em maior ou menor grau, o ensino de História até a atualidade” (2017, p. 14).

Portanto, parte-se aqui da premissa de que é possível identificar uma herança do século XIX presente no ensino de história escolar ainda hoje, fato que se traduz como fruto de determinada compreensão marcante sobre a História naquele período.

Ao analisar as práticas dos docentes de História na Educação Básica, o que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores são as permanências no que diz respeito à ideia de que ensinar História é ensinar fatos e de que para aprender História é preciso primeiro memorizar informações e conceitos para que a compreensão “brote” nesse meio tempo (LIMA, 2009, p. 48).

Nesse sentido, ensinar história passou a ser entendido como uma narração dos fatos, sendo necessário a memorização das informações sobre o passado, organizado cronologicamente, portanto, através das datas, personagens e marcos históricos, constituindo uma linearidade teleológica, motivada por um projeto de construção de cidadãos que deveriam aderir e defender a pátria. Tal compreensão passou a moldar professores desde então. “E a História ensinada, como espaço fundamental de disseminação desse ideário, não poderia fugir a essa regra” (LIMA, 2009, p.52).

Com efeito, chama a atenção o fato de que os elementos contextuais que levaram ao surgimento da história ensinada, como por exemplo, nacionalismo, perspectiva positivista teleológica e a objetividade do paradigma moderno de conhecimento vigentes à época,

acabaram por constituir um conjunto de concepções e práticas que tendem a se reproduzir através da elaboração de normas, currículos, planejamentos e situações práticas de sala de aula (CERRI, 2017). O autor acrescenta:

Deste modo, a inovação educacional nessa área bate-se contra uma inércia de repouso com um poder de permanência importante, que não raro dilui e absorve a mudança na sua superfície, mantendo o cerne tal como era antes. Essa inércia de repouso contribui para explicar porque, mesmo com uma formação bastante contemporânea, crítica e ilustrada, professores formados em história são atraídos para acomodar-se aos cânones estabelecidos secularmente em sua profissão, assim como explica que reformas curriculares com ideias revolucionárias virem meras lembranças em menos de uma década, apesar de todo o investimento financeiro, intelectual, de tempo e de recursos humanos envolvidos (CERRI, 2017, p. 14).

Percebemos, portanto, a força que tal concepção tradicional sobre o ensino história manifesta ainda hoje e, por isso, muitas resistências às novas estratégias de ensino são observadas entre os próprios professores. Tal lógica formatou uma determinada compreensão sobre o que é a História e impactou diretamente no seu ensino escolar, também no Brasil. Nesse sentido, o entendimento acerca da História como um bloco totalizante, um conteúdo pronto a ser transmitido pelo professor, acabou por produzir um esvaziamento da dimensão crítica e problematizadora que é fundamental para o ensino da história escolar. E a sala de aula tradicional como definimos até aqui, está diretamente ligada a essa configuração.

Portanto, perde-se de vista o processo de construção do conhecimento histórico, que dá lugar, no ensino de história escolar, a uma narrativa pronta e já dotada de um sentido prévio, narrado pelo professor e pelo livro didático, de forma não democrática, e sim de maneira vertical. Como efeito, corremos o risco de “[...] converter a disciplina em um elemento antieducativo” (PRATS, 2006, p. 203). Prats acrescenta que

A visão que nega aos estudantes o conhecimento dos elementos e métodos de historiar corresponde geralmente à visão doutrinária e dogmática da matéria. Nesta posição, o que se esconde não é um conceito determinado de ensino de História, mas da própria História. Um tipo de História que oculte como se adquire o conhecimento histórico leva simplesmente à introdução de um *corpus* de mitos mais ou menos históricos; isto não corresponde às necessidades formativas dos jovens (PRATS, 2006, p. 204).

Entretanto, em meio às crises do século XX e a sua quebra de paradigmas, que impactam também no campo do conhecimento, e especialmente no Brasil, associados também ao contexto de redemocratização do país com o final da Ditadura Civil Militar, ocorre todo um esforço dos historiadores no sentido de refletir acerca dos objetivos, métodos, conteúdos e outras variáveis presentes no ensino da história escolar (CERRI, 2017). Nesse sentido, o foco primeiro e

motivador das discussões começa a transitar do ensino para, antes de tudo, as múltiplas formas de aprendizagem.

[...] o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (CAIMI, 2007, p. 21).

É importante destacar o descompasso existente entre os objetivos da História instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵ (PCNs) para o ensino fundamental, por exemplo, como aponta a professora Flávia Eloisa Caimi e o ensino tradicional, (CAIMI, 2007). A autora afirma que

[...] situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros.

Estes objetivos desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2007, p. 20).

Corroborando com tal perspectiva, os estudos de Isabel Barca e Marlene Cainelli sobre a história ensinada no Brasil e em Portugal, apontam para o fato de que não há tanto espaço para que os estudantes tomem decisões, elaborem e emitam opiniões em sala de aula, sendo reservado ao aluno, em muitos casos, apenas reproduzir o que foi ensinado pelo professor (BARCA; CAINELLI, 2018), configurando a permanência de um ensino tradicional de história ancorado nas concepções do século XIX, como foi dito antes.

A partir dessas observações e críticas acerca do ensino e aprendizagem de história, pretende-se aqui estabelecer um ponto de contato importante entre a metodologia da sala de aula invertida e as reflexões mais recentes em torno da didática da história. Tal relação se mostra

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2020.

possível e produtiva na medida em que essa metodologia ativa atribui uma importância central aos variados processos de aprendizagem dos sujeitos, antes de pensar no próprio ensino em si.

Nesse sentido, a didática da história defende que o início da reflexão sobre o ensino de história não deve partir do “como ensinar”, e sim a questão primeira que nos move deve ser “como os alunos aprendem”. Rüsen entende que a didática da história

[...] analisa os fundamentos da educação histórica [...] Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico (...) Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (RÜSEN, 2010, p. 38-40).

Portanto, o questionamento acerca do ensino deve ser feito após os professores-historiadores tomarem ciência sobre quais ideias acerca da História os alunos carregam, assim como seus conhecimentos históricos, entendendo primeiramente, que o aprendizado histórico¹⁶, definido por Rüsen “como processo mental de construção de sentidos sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica” (2010, p. 43) não é construído apenas na escola, mas é posto na vida. Com efeito, a própria compreensão acerca dos conhecimentos históricos, para a didática da história, é ampliada¹⁷

[...] a Didática da História lida com resultados da historiografia sobre o mundo atual, além do resultado de outros focos de emissão de conteúdos, discursos e juízos históricos sobre o mundo em que vivemos, que se cristalizam na forma das várias manifestações de cultura histórica (CERRI, 2017, p. 27).

É nesse sentido que o conceito de consciência histórica se mostra um elemento chave para esse processo, trazendo uma grande contribuição para uma virada nos estudos sobre a didática da história. Para Rüsen, a consciência histórica

[...] é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. E assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada [...] a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro (RÜSEN, 2010, p. 36).

¹⁶ O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações (RÜSEN, 2010, p. 39).

¹⁷ A Didática da História, para rastrear as produções, os fluxos de distribuição, cruzamentos e choques de conhecimentos históricos, sua recepção, decodificação e usos, parte de um conceito amplo de conhecimentos históricos (CERRI, 2017, p. 23).

Portanto, na medida em que a consciência histórica dá forma à ideia de que o conhecimento histórico vai além da academia e se constitui de diversas maneiras, o conhecimento histórico escolar não pode se resumir ao saber acadêmico resumido ou simplificado para o público juvenil (CERRI, 2017). Aí reside mais um ponto de contato com as metodologias ativas, já que a sala de aula invertida facilita e potencializa o nosso contato, enquanto professores de história, com as noções de história que nossos alunos carregam, assim como as manifestações de suas consciências históricas, entendidas, portanto, como aspectos centrais a serem considerados para um ensino de história mais efetivo e amplo, e que dê conta das demandas desses jovens. Esse tipo de aula no qual tomamos contato prévio com as ideias dos alunos é designado, por Isabel Barca, como uma aula oficina (BARCA, 2012).

É nesse sentido, que as críticas e propostas elaboradas por Prats (2006) convergem com os pilares da sala de aula invertida apresentados aqui. Podemos afirmar que um dos seus principais diferenciais para o ensino de história se encontra na maior possibilidade que tal metodologia ativa nos traz para o contato dos alunos com o ofício do historiador, ou seja, aprender pela prática. Com efeito, ao priorizar a aprendizagem atrelada a uma nova gestão do tempo em sala aula, abre-se um maior espaço para que o ensino de história supere a visão tradicional já mencionada aqui (associada à memorização, acúmulo e transmissão de informações) acerca do passado.

É importante que a História não seja para os estudantes uma verdade acabada ou uma série de fatos e valores que se deve aprender pela memorização. É imprescindível que a História seja trabalhada nas aulas incorporando toda a sua coerência interna e oferecendo as chaves para o acesso a sua estrutura como conhecimento científico do passado. É mais interessante que os alunos compreendam como podemos conseguir saber o que passou e como o explicamos, do que a própria explicação de um fato ou período concreto do passado (PRATS, 2006, p. 204).

A partir da mudança no eixo da aula, que passa a ser voltado primordialmente para a construção do conhecimento entre aluno e professor, abrem-se mais possibilidades, junto ao uso das TDICs, para que possamos introduzir o método histórico no ensino da história escolar como um elemento chave em nossas aulas, tal qual defende a BNCC ao afirmar que “[...] pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 401).

Dessa forma, Base Nacional Curricular Comum busca enfatizar a relevância de um ensino de história que entenda o passado como uma construção à luz das demandas do presente, dissecando junto aos alunos as motivações para a construção de narrativas históricas, de

maneira dialogada e problematizadora, diferente de uma história pronta e linear que caracteriza o ensino tradicional, dialogando, portanto, com os estudos e reflexões de Prats (2006), Caimi (2007) e Barca (2012).

Cabe lembrar que a introdução do método histórico em sala de aula não é feita com exclusividade por meio do ensino híbrido, pois há professores que já a fazem mesmo na aula expositiva. Porém, a introdução das tecnologias atrelada à inversão da sala de aula potencializa a aprendizagem histórica, que se dá quando alunos e professores investigam as ideias históricas, configurando, portanto, a capacidade do sujeito em se orientar para a vida e constituição de uma identidade. Tal processo é facilitado pela sala de aula invertida, na medida em que ela promove uma aprendizagem plural por meio da sua capacidade de personalização, além de dialogar com uma cultura juvenil pautada pelo âmbito digital.

Dessa forma, possibilitamos a compreensão da História como uma ciência em constante construção, ou seja, que não se sustenta por definições rígidas e absolutas, de uma forma geral, sobre o passado. Uma ciência do presente acima de tudo, e não do passado como muitos dos nossos alunos pensam.

A partir da análise de pesquisas recentes, Maria Auxiliadora Schmidt (2019) aponta que muitos estudos têm mostrado que “nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo o jovem e a cultura jovem [...]” (2019, p. 49). Dessa maneira, é imperativo que tomemos o digital como elemento de composição da aprendizagem dos alunos.

Pretende-se, portanto, que através da sala de aula invertida sejam promovidas estratégias para que os alunos desenvolvam a capacidade de dar significados próprios ao passado, ou seja, desenvolver suas competências narrativas¹⁸ (e, conseqüentemente, suas consciências históricas), entendidas por Rösen como “suprassumo da capacidade que se tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática” (2010, p. 47). Com efeito, a narrativa pode ser entendida como a expressão do sentido constituído pelo sujeito acerca da experiência do tempo, tornando assim o passado vivo e presente, ou seja, dotado de um significado condutor e dinâmico elaborado pelo aluno. Por isso, tal orientação e o aprendizado histórico estão relacionados, como defende o próprio autor, à subjetividade dos seres humanos, fato que se conecta com a dimensão da personalização que o ensino híbrido carrega e possibilita.

¹⁸ Rösen afirma: “A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas” (RÖSEN, 2010, p. 80).

O aprendizado histórico, constitui o processo da formação histórica, caracterizando-se por tornar subjetivo algo que é objetivo - o conhecimento histórico, ao mesmo tempo que o sujeito, confrontado com essa experiência, se objetiva nele. Tal processo ocorre na relação entre o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência histórica como um fenômeno da vida cotidiana, na qual a educação escolar é uma instância fundamental (RIBEIRO, 2013, p. 4).

Dessa maneira, com a inversão busca-se que os alunos sejam instigados a trazer as questões que os movem para a sala de aula, e que, a partir delas junto aos professores, sejam produzidas respostas, narrativas, no sentido de orientá-los para a vida prática e para a formação das suas identidades. Entretanto, a professora Regina Ribeiro (2013) reforça algo que viemos abordando até aqui, a partir da sua pesquisa e outras mais: o ensino escolar tradicional de história não tem capacitado o aluno no sentido de atribuir significado ao passado, interpretando-o de forma crítica no sentido de uma orientação prática, através da narrativa que deve mediar subjetividade e objetividade no fazer e aprender da história. Tal fato é explicado pelo predomínio de práticas escolares marcadas por uma centralidade narrativa a partir dos manuais didáticos, com seus conteúdos e marcadores temporais que privilegiam uma história linear, do progresso, prejudicando o desenvolvimento do pensamento histórico (RIBEIRO, 2013).

De acordo com os dados que esta e outras pesquisas apontam, têm predominado na cognição histórica perspectivas restritas, fragmentadas, que se pautam em interpretações objetivistas para compreender as experiências históricas. Desse modo, os estudantes pesquisados têm sido privados das ferramentas básicas de construção da cognição histórica e ainda que participantes ativos da cultura histórica contemporânea, a escola não tem sido espaço de articulação desses campos [...] Ao dotar sua narrativa de “objetividade”, restringido os aspectos subjetivos, os estudantes fortalecem a concepção de História como um conjunto de fatos, datas e personagens “distantes”, presos a um passado fixo, cabendo aos sujeitos consumir e acumular as informações organizadas pela disciplina escolar (RIBEIRO, 2013, p. 21-22).

Por isso, é essencial compreender, na perspectiva da didática da história, que a aprendizagem é entendida como autoeducação, fato que não se separa da prática significativa da autogestão, na qual jovens e crianças sejam protagonistas ativos de sua própria educação (SCHMIDT, 2017). Tal premissa está intimamente ligada aos pilares básicos da sala de aula invertida enquanto metodologia ativa de aprendizagem.

Assim, desnaturalizamos o passado como algo dado e absoluto, abrindo espaço para novas reflexões, dando sentido e vida à história para tais jovens. Devemos, portanto, direcionar nossas aulas mais para os conhecimentos, experiências e dúvidas que cada estudante carrega consigo, do que para as respostas prontas que lhes transmitimos através do modelo tradicional, pautado pela lógica factual. Por conseguinte, entende-se que saber história não significa pensar historicamente da devida maneira, pois um conhecimento histórico pronto e apenas assimilado

pelo aluno de forma passiva não o capacita no sentido de construir significados para a história (SCHMIDT, 2019).

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

Dessa maneira, partindo das reflexões e perspectivas da educação histórica¹⁹, seu diálogo com a didática da história e suas contribuições, reorientam-se os rumos do ensino de história para a vida prática. Assim, passamos a atuar de forma mais ampla como professores-historiadores no sentido de um aprendiz histórico mais efetivo e, ao mesmo tempo, enquanto educadores comprometidos com uma educação escolar transformadora no sentido de instigar e afirmar criticidade de nossos alunos, dialogando com as demandas e paradigmas do nosso tempo.

[...] deve-se implementar um ensino de História que tenha muito presente como é o método de análise histórica. Isto implica ensinar a historiar ou ensinar o ofício do historiador. Neste caso, seria necessário dotar os alunos e alunas de uma bagagem conceitual e metodológica, isto é, dar-lhes o domínio dos instrumentos básicos para o trabalho científico em Ciências Sociais. (PRATS, 2006, p. 208).

Com efeito, de acordo com a estratégia proposta por Prats (2006) citada acima, que dialoga com a proposta de utilização da sala de aula invertida defendida até aqui, o conteúdo em si não deve ser o elemento que pauta primordialmente as nossas aulas. Entretanto, isso não significa dizer que ele será deixado de lado²⁰, pois o mesmo deve ser debatido e problematizado junto aos alunos, que tomam contato com seus elementos básicos através das mídias digitais previamente aos encontros presenciais. Na esteira desse debate a professora Maria Auxiliadora Schmidt (2017) menciona o conceito de literacia histórica, do historiador inglês Peter Lee.

¹⁹ De modo geral, as pesquisas que tomam os referenciais da teoria e da filosofia da História como suporte teórico e metodológico para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores se autodenominam pesquisas em “cognição histórica”, constituindo, hoje, o campo ou domínio científico de investigação chamado “Educação Histórica”. Neste campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem e, portanto, o ensino da História, têm sido o ponto de partida e definidor do objeto das investigações, sua finalidade e contribuído para sistematização dos resultados (SCHMIDT, 2019, p. 38).

²⁰ Sobre esse tema é importante acrescentar que: “Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens (CAIMI, 2007, p. 24).

A partir das investigações já realizadas pelos diferentes grupos, fundamentadas em pressupostos desta teoria, principalmente no fato de que a consciência histórica é ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, o historiador inglês Peter Lee propôs o conceito de Literacia Histórica, tendo como referência a ideia de que aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa. O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMIDT, 2017, p. 74-75).

Desse modo, é importante problematizar não apenas as ideias históricas presentes entre os alunos, mas também os materiais didáticos (como por exemplo livros e apostilas) e currículos que compõem a cultura escolar²¹. É através dessa estratégia, potencializada pela sala de aula invertida, que se pretende desconstruir a história factual e linear, marcada pela sucessão de eventos conectados por causas e efeitos já pré-estabelecidos e transmitidos pelo professor aos alunos.

Sendo assim, para viabilizar a aula invertida existe a necessidade de utilização das tecnologias digitais, como vídeos e outras produções, por exemplo, que serão disponibilizados aos alunos. E sobre tais materiais, o professor tem a opção de produzir e gravar suas próprias aulas, ou também é possível utilizar outras produções digitais de terceiros, que sejam úteis de acordo com os critérios e objetivos do educador.

Entretanto, tais tecnologias se mostram cruciais também com relação às formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, já que o modelo tradicional de ensino não deve ser pensado apenas a partir da sala de aula, mas principalmente pela sua proposta pedagógica como um todo, englobando também o processo de avaliação da aprendizagem e o que se entende como aprendizado. Devido ao caráter padronizador presente na forma de avaliar, o modelo tradicional não dá conta da complexidade que é a aprendizagem e por isso, não se adequa à proposta da personalização do ensino na sala de aula invertida. Basta lembrarmos que a massificação da educação, a partir dos séculos XVIII e XIX, após a Revolução Industrial, entendia a avaliação como um método de classificação, fruto das demandas daquele contexto (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

Nesse sentido, fazer uso sistemático de plataformas digitais para viabilizar uma avaliação contínua e mais abrangente é crucial, pois nos permite identificar o processo de

²¹ Dominique Julia entende por cultura escolar: “Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...) (JULIA, 2001, p.10).

aprendizagem de cada aluno, rompendo com a lógica tradicional de aprovação/reprovação. Portanto, essa é uma etapa fundamental e que precisa ser ressignificada a partir de uma reflexão sobre a prática pedagógica que se pretende, tornando a avaliação algo permanente.

Tais considerações sobre as TDICs, porém, podem e devem nos auxiliar sobretudo como instrumentos para radicalizar a sala de aula invertida e o ensino de história, pois constata-se uma oportunidade para que os jovens estudantes tomem contato com diversas fontes históricas acessíveis através da internet, por exemplo, junto aos seus professores de história, que são os responsáveis por orientar os alunos no sentido de experimentar e entender o ofício do historiador. O caminho na direção da introdução do método de pesquisa parte da premissa de que, na relação ensino e aprendizagem deve-se percorrer o mesmo processo constitutivo metodológico de produção do conhecimento histórico. Por isso, o trabalho com fontes históricas torna-se importante como fundamento do método de ensino (SCHMIDT, 2017).

Indica-se a necessidade de ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho, que apontam para atividades que devem estar presentes em todo o processo didático, resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica. (PRATS, 2006, p. 191).

Portanto, através das TDICs associadas a sala de aula invertida, abre-se uma possibilidade de revitalizar o ensino e aprendizado de história através do ato de historiar, como defende Prats (2006). Trata-se de incentivar o aluno a tomar contato com a pesquisa, lidando com o passado e seus vestígios, as fontes, de forma crítica. Por consequência, difunde-se uma nova mentalidade, novas maneiras de se relacionar com a grande quantidade de informações e narrativas presentes em um mundo cada vez mais acelerado e dominado pelas mídias e redes sociais como o nosso.

Diante desse cenário, a responsabilidade do professor em sala de aula, no modelo tradicional de ensino, é ainda mais sobrecarregada, já que para além da tarefa de transmissão do conteúdo, carregando o peso de um saber totalizante acerca do passado (tendo em vista a concepção positivista da história que falamos), soma-se o fato de estarmos em um mundo dominado pelo digital, com uma quantidade interminável de informações que se disseminam a todo momento, principalmente sobre o passado. Como o professor de história, portanto, dá conta de tudo isso?

Cabe lembrar que além dessa árdua responsabilidade que ainda nos é imputada, vivemos tempos difíceis em que os profissionais da história, especialmente, são alvos de desconfianças

e ataques de alguns setores da sociedade, seja através das redes sociais, pais e, até mesmo, dos próprios alunos, ou de propostas de lei encabeçadas por organizações como o “Escola Sem Partido”²², que buscam denunciar professores acusados de “doutrinação”²³.

Nesse sentido, o fato de serem disponibilizadas aulas em formato de vídeos e outras mídias digitais, torna as nossas aulas ainda mais transparentes, fornecendo assim subsídios que podem nos fortalecer diante desse cenário de ataques contra os educadores.

Em uma época em que parte da comunidade não confia na educação, a inversão abre as portas da sala de aula e permite a entrada do público. Nossos vídeos são postados na internet, e os pais dos alunos e outras partes interessadas têm livre acesso ao material didático. Em vez de ficarem em dúvida sobre o que os alunos estão aprendendo na escola, os pais têm acesso às nossas lições com apenas alguns cliques. (BERGMAN; SAMS, 2018, p. 28).

Além disso, um outro aspecto central da sala de aula invertida está na sua capacidade de tornar o ensino mais dinâmico, pois permite tirar dos ombros do professor de história a tarefa de monopolizar o conhecimento histórico e, portanto, não mais assumir a função de disseminar todo o conteúdo ao aluno presencialmente. Dessa forma, abre-se mais espaço para que o saber seja construído por meio do diálogo e da pesquisa junto aos alunos, algo que é fundamental na aprendizagem e construção do conhecimento de forma crítica, sobretudo em nossa disciplina.

Durante muitos anos, foi cobrado do professor – e ainda é – o domínio total do conhecimento de sua área. Assim, ainda causa surpresa o docente admitir para seus alunos e colegas que não sabe determinado assunto. [...] Entretanto, com a rapidez das informações e do próprio conhecimento, torna-se mais visível o fato de que não dominamos tudo (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.73).

Sendo assim, difundir o hábito da pesquisa histórica e exercitá-la em sala de aula, a partir de múltiplas fontes, mostra-se uma importante estratégia de aproximação entre pesquisa e o ensino da história escolar que, de forma autoritária, foram entendidos por muito tempo de maneira hierarquizada e separada, como se fossem campos distintos. Tal abordagem pode funcionar também como uma espécie de “prevenção” contra os revisionismos e negacionismos

²² Link do texto do professor Andre Azevedo Fonseca. Disponível em: <<https://medium.com/@azevedofonseca/n%C3%A3o-s%C3%A3o-os-professores-que-est%C3%A3o-doutrinando-jovens-s%C3%A3o-os-gurus-de-redes-sociais-f002ae0e8714>>. Acesso em: 03 out. 2020.

²³ O professor da área de Comunicação Andre Azevedo da Fonseca da Universidade Estadual de Londrina, publicou um texto questionando essa suposta doutrinação da qual os professores são acusados, revelando que seriam o que ele chama de “gurus de redes sociais” que estariam promovendo tal feito. Ele afirma que os professores, com base em um relatório do Google, influenciam muito poucos os seus alunos, ao contrário dos youtubers, por exemplo. Segundo ele, os jovens gastam em média 9 horas por dia conectados e navegando na internet, acessando todo tipo de informação sem um controle por parte dos pais.

que cada vez mais se difundem na internet, capacitando nossos alunos no sentido de dissecar os interesses e motivações por trás da construção de determinadas narrativas acerca do passado. É necessário, portanto, que os ensinemos a aprender através do exercício da ciência, ou seja, construindo o conhecimento histórico escolar de forma conjunta.

A professora Maria Lima (2009) defende que a metodologia de ensino baseada na pesquisa, como afirma Prats (2006) é um caminho para o desenvolvimento do pensamento histórico, através da manipulação dos conteúdos pelos alunos (LIMA, 2009), dialogando com a proposta das metodologias ativas e, conseqüentemente, com a sala de aula invertida.

Essa é a perspectiva que, a nosso ver, poderá formar estudantes efetivamente críticos ao compreenderem que a História é ponto de vista, que a realidade é multiperspectivada, que as perguntas movem a produção de conhecimento e mudam conforme as culturas se transformam, conforme mudam as épocas. Essa perspectiva do múltiplo, do diverso, da convivência dos contrários é fundamental no trabalho em sala de aula na atualidade (LIMA, 2009, p. 54).

É importante que a nossa comunicação como professores-historiadores seja feita no sentido de produzir a compreensão da história como uma das chaves de leitura, entendimento e, principalmente, de transformação do mundo. Por isso, é imprescindível que nossos alunos tenham uma dimensão crítica acerca do passado e não aceitem a realidade com algo dado e imutável. Daí a necessidade de rompermos com o ensino tradicional por transmissão de conteúdo, no qual o professor acaba por projetar a história e a sociedade como dado pronto, acabado e que, portanto, passa a ser visto pelo aluno como algo alheio a sua realidade.

Dessa maneira, entregar uma história pronta e linear com causas e conseqüências já estabelecidas, produz um efeito, de certa forma, anestésico nos sujeitos, inibindo a curiosidade e a reflexão, esvaziando o sentido de pertencimento do aluno diante da aula e o tema, assim como o poder de transformação da realidade e construção de sentido presente na educação escolar e no ensino de história.

Desse modo, a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente “bem comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária (FREIRE, 2016, p. 102).

E se pretendemos uma aula dialogada tendo em vista um aprendizado histórico de modo a orientar a vida prática de nossos alunos, como defende Rusen (2010), devemos também refletir sobre a importância das produções midiáticas e digitais e seus impactos para o ensino

de história. É evidente que existe um incômodo entre os profissionais da história com o abalar das estruturas da produção e divulgação do conhecimento histórico após o advento da internet e da era digital. Entretanto, a questão central está em como responder a esse cenário.

Desqualificar determinadas narrativas históricas irresponsáveis produzidas e difundidas para o grande público através do uso dos conhecimentos historiográficos é fundamental, porém é algo que não tem se mostrado suficiente na tarefa de enfrentar os dilemas que temos de lidar hoje no ensino de história escolar. Podemos dizer que permanece ainda, a herança de uma hierarquização dos saberes acadêmicos diante dos demais conhecimentos, e que acaba refletindo em uma pretensa superioridade e autoridade acadêmica que tem morada no século XIX, período em que a História se consolidou enquanto ciência e acabou fazendo “os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência” (SCHMIDT, 2019, p. 37), fato que produziu o esvaziamento da função do ensino de história na escola com o passar dos anos.

É preciso reconhecer acima de tudo que o passado é apropriado e usado de diversas maneiras, seja com rigor científico ou não, dentro e fora dos espaços formais de ensino. E que o ensino tradicional de história está em forte descompasso com o universo do aluno, já que a consciência histórica e a cultura histórica²⁴ que o orienta e situa estão ligadas, cada vez mais, ao universo das mídias digitais.

A cultura histórica é formada pela memória coletiva, pelas tradições, pelos comportamentos compartilhados, historicamente acumulados por um determinado grupo; é formada por uma base de conhecimentos denominados de “senso comum”. A cultura histórica incorpora algo que foi construído e esteve ativo muito antes da existência do sujeito. [...] A cultura histórica é um conceito transversal ao de pensamento histórico e de consciência histórica, pois enquanto o pensamento histórico se desenvolve como reflexão sobre o “tempo vivido”, situando o sujeito na “linha do tempo”, a consciência histórica se aprimora por meio desse pensar e da capacidade dessa reflexão responder às demandas e interesses dos sujeitos (RIBEIRO, 2013, p. 5).

Dito isso, é urgente e estratégico incorporar essas narrativas históricas, historiográficas ou não, em nossos planejamentos e propostas de ensino, fato que a sala de aula invertida nos permite de maneira mais poderosa se comparado ao ensino tradicional.

Não há dúvida de que pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir

²⁴ [...] A consciência histórica se aporta sobre um acúmulo de experiências e reflexões individuais e coletivas. Nesse processo de reflexão-ação-reflexão, perpassam os produtos da cultura histórica (memórias, tradições, monumentos, comportamentos, representações históricas diversas) como resultados da consciência histórica e, ao mesmo tempo, sua matéria-prima. (RIBEIRO, 2013, p. 5).

sentidos. Assim, os campos da produção historiográfica – senhora, até pouco tempo, da produção de sentido para o passado – e o da comunicação – no que tange à reflexão sobre sua capacidade na “fabricação” de imagens simbólicas, conjunto de representações que forjam verdades/significados – se entrelaçam de tal forma no estabelecimento da cultura histórica que não podem, tanto historiadores, como jornalistas ou estudiosos da comunicação, deixar de refletir sobre a questão (WANDERLEY, 2013, p. 220).

Por isso, é necessário humildade e um exercício de escuta de nossa parte como profissionais da história, reconhecendo o descompasso existente entre escola, ensino de história e a realidade do mundo em que vivemos. Com efeito, para que possamos atrair e nos conectar de forma mais ampla com nossos alunos, é necessário ouvi-los e, conseqüentemente, reconhecer a relevância das narrativas e memórias que dão sentido às suas vidas.

Com efeito, a sala de aula invertida é fundamental como ferramenta para que possamos não apenas nos aproximar dos estudantes, mas principalmente problematizar a construção e operação dos discursos que formam as suas consciências e memórias históricas, assim como o fenômeno das “fake news”, por exemplo, e seus mecanismos de poder em nossa sociedade.

Em meio a tudo isso, corroborando com o esforço de pensar e associar consciência histórica, aprendizagem histórica, as narrativas midiáticas e o ensino de história escolar, é que a categoria de História Pública se mostra importante, já que carrega um potencial de articulação entre tais elementos, constituindo-se como aliada na reflexão para a elaboração de novas respostas e estratégias aos desafios que se erguem. É justamente pelo fato de a História Pública dar ênfase à produção de conhecimento histórico para além dos espaços formais de ensino, que um diálogo se estabelece com as pesquisas acerca da didática da história, na medida em que ambas focalizam outras formas de produção do saber histórico não mais centradas em um único ator (professor-historiador).

Nesse sentido, é possível enxergar um sentido ainda maior para a utilização da sala de aula invertida e sua proposta de construção conjunta do conhecimento, entendida como ponto de contato entre essas categorias como veremos adiante. Por conseguinte, ao associar e articular tais conceitos a essa metodologia ativa de ensino híbrido, busca-se reconfigurar a relação entre a sala de aula, o professor-historiador e o aluno de maneira radical, ou seja, indo na raiz da questão que deve mover o ensino de história escolar: a aprendizagem histórica.

2 HISTÓRIA PÚBLICA E APRENDIZADO HISTÓRICO ESCOLAR: REFLEXÕES E DESAFIOS

A partir das reflexões acerca da sala de aula invertida e suas contribuições para um aprendizado histórico escolar significativo, tendo em vista os desafios que estão postos ao nosso ofício, o presente capítulo tem a finalidade principal de se debruçar diante da relação entre este aprendizado e os demais que ocorrem fora das instituições de ensino.

Nesse sentido, procuro destacar como os debates acerca da História Pública podem nos ajudar, na medida em que nos possibilita compreender como são exigidas do professor a reflexão e a atitude de um historiador público, ou seja, aquele que atua como um mediador, que dialoga com diferentes saberes e narrativas que se encontram no espaço escolar, construindo coletivamente e divulgando o saber histórico escolar. E é exatamente no caráter dialógico da mediação que estabelecemos a conexão com a sala de aula invertida em relação a função do professor, como foi abordado no capítulo anterior.

Dessa maneira, constituímos uma conexão também com a Didática da História que objetiva estudar o aprendizado histórico primordialmente, entendendo que ele se desenvolve em diferentes espaços para além da sala de aula, já que a consciência histórica é constituída por diferentes caminhos. Com efeito, se o foco está em analisar como os alunos aprendem, é fundamental considerarmos as suas vivências e a cultura que os atravessa. Nesse sentido, devemos atentar e considerar os impactos das tecnologias digitais na formação desses jovens.

Portanto, as reflexões trazidas pela História Digital também estão presentes neste capítulo, nos ajudando a pensar sobre os impactos das novas mídias digitais e redes sociais para o trabalho dos historiadores e professores, e conseqüentemente, para o ensino de história.

2.1 Sobre a História Pública

Caminhando no sentido de repensar o ensino de história escolar como um espaço de construção coletiva do conhecimento, os debates protagonizados em torno da História Pública trazem reflexões potentes que podem nos ajudar na criação de novos caminhos. Nesse sentido, para introduzir essa discussão nos deparamos com a seguinte questão: afinal de contas, o que é História Pública?

Para Jill Liddington “história pública é um conceito escorregadio” (2011, p. 33). Por isso, primeiramente é importante historicizar o termo para que tenhamos a dimensão de sua complexidade e trajetória desde as suas origens. Antes de tudo a História Pública era uma prática, porém nomeada posteriormente e teorizada, ou seja, não era um tema de reflexão pelos historiadores. O termo teria sido empregado, pela primeira vez, nos anos 1970. Para uns a origem estaria nos EUA através do historiador Richard Kelly, que também fundou a revista *The Public Historian*. A categoria seria fruto das preocupações com relação aos rumos da carreira de historiador diante de um cenário de crise econômica e desemprego na época, além de outras variáveis, como por exemplo, os processos de independência na África e Ásia e seus impactos sobre a história e seu lugar na arena pública (CARVALHO; LUCCHESI, 2016).

Outros afirmam que surgiu na Inglaterra na mesma década sendo movida pela ideia de justiça social, ou seja, com o intuito de refletir sobre os usos políticos do passado, promovendo uma “história vista de baixo”, articulando as memórias de diversos grupos, como por exemplo, estudantes, mulheres e trabalhadores. Assim surgiria a revista *History Workshop Journal* em 1976, a partir de oficinas realizadas por Raphael Samuel (ALMEIDA; ROVAI, 2011).

No Brasil, as discussões sobre a História Pública são mais recentes, sendo o ano de 2011 considerado um marco, pois seria organizado na Universidade de São Paulo o Curso de Introdução à História Pública, transformado em livro posteriormente. Já no ano seguinte, seria criada a Rede Brasileira de História Pública (RBHP). A partir de então, as discussões acerca dessa categoria vêm sendo impulsionadas.

É importante observar que o recente despontar da História Pública no Brasil deve ser pensado junto a um contexto de transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que o país vivenciou nas últimas décadas, levando também em consideração especialmente a polarização política e ideológica que assumiu o centro dos holofotes nos últimos anos. Portanto, para que possamos compreender o cenário em que ocorre a ascensão da História Pública, é importante destacar quais fenômenos a antecederam e como eles impactaram diretamente no ensino de história no Brasil, assim como na maneira com a qual a sociedade lida com a História enquanto ciência, além de outras narrativas históricas, para analisar, de forma mais profunda, os desafios enfrentados pelos professores-historiadores atualmente.

Um marco importante, nesse sentido, é o processo de redemocratização no Brasil a partir do fim da Ditadura Civil-Militar. A partir daí, abriu-se um espaço para discussões acerca do currículo e seu caráter eurocêntrico, buscando incorporar outras narrativas históricas e historiográficas, agregando, por exemplo, perspectivas de grupos tradicionalmente marginalizados. Tudo isso em meio a um mundo cada vez mais globalizado. E por mais que

muitos elementos eurocêntricos tenham sido mantidos no currículo e, conseqüentemente, no ensino de história, podemos identificar uma

[...] tentativa de estabelecer alicerces de uma nova cultura histórica que a sociedade brasileira, ao menos em parte, desejou construir nas últimas décadas, com o objetivo de colocar o Brasil e sua sociedade na geopolítica global com novo papel, fortalecendo sua democracia e cidadania. (ALVES, 2018, p.22).

Dessa maneira, estava se abrindo um caminho para a construção de uma nova cultura histórica, em diálogo com um mundo pós Guerra-Fria que clamava por direitos humanos e atenção às minorias (ALVES, 2018). Porém, essas novas demandas e suas múltiplas identidades que transbordaram sobre o ensino de história, despertaram reações dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, principalmente nos últimos anos. Por isso, não é à toa o crescimento do campo de pesquisa sobre História Pública ter se dado, principalmente, a partir de 2011, já que a atuação de um historiador tem como uma de suas marcas a atenção às demandas da arena pública, ou seja, as questões políticas e sociais que nos invadem.

[...] as crises política, econômica e ética que assolam o país nos últimos anos trouxeram consigo uma crise cultural ao relacionar os problemas supracitados às conquistas democráticas que possibilitaram maior inclusão aos grupos historicamente alijados da plena cidadania. Tal cultura histórica em construção depreendeu-se com a cultura histórica tradicional (e conservadora) sempre presente na sociedade brasileira, a qual encontrou ressonância nas redes sociais com o contexto de crises, responsabilizando este período de espasmo de construção de uma cultura histórica que visava democratizar a sociedade pelos múltiplos problemas existentes no país atualmente. Este embate das culturas históricas tornou-se um desafio para o Ensino de História contemporâneo, pois se apresenta no espaço escolar nas narrativas de seus atores - estudantes, professores, funcionários, gestores, pais, de diferentes maneiras (ALVES, 2018, p. 23).

Nesse sentido, dissecar os usos do passado colocando-os no debate público, assim como buscar engajar públicos na produção de narrativas sobre o passado de maneira articulada às suas memórias, tornou-se o objeto da História Pública no Brasil, observando diferentes práticas historiadoras e estimulando a criação de projetos que fomentem o debate público.

Partindo de motivações e cenários distintos os historiadores de Inglaterra e Estados Unidos ou, ainda que mais recentemente, o Brasil, se conectam na medida em que entendem que a História Pública tem como um dos seus elementos definidores, levar a reflexão do historiador profissional para além dos muros da academia, ou seja, a divulgação do conhecimento histórico constituído a partir de uma reflexão racional e científica para um público mais amplo.

Todavia, esse não é o único elemento que sustenta tal conceito. Nesse sentido, alguns historiadores chamam a atenção para a importância de aprofundar o entendimento acerca do que é a História Pública para além do aspecto da sua publicização. Ir além, portanto, da premissa da divulgação, significa caminhar em direção a um diálogo que ultrapassa os muros da academia e conecta múltiplos saberes, tendo em vista a Didática da História e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, fato que demanda uma atitude mediadora do historiador público, tal qual o professor-historiador na sala de aula invertida. Dessa maneira, o caráter mediador é um outro elemento chave que devemos considerar para pensar na conceituação da História Pública.

Assim, entendo que tornar pública a história não é simplesmente tarefa de publicar o conhecimento histórico. Como se o historiador público fosse uma espécie de divulgador, facilitador da produção acadêmica.

Presumo que nesse sentido é possível pensar uma ideia de história pública onde a história científica não encarna a posição de juiz do passado, não aparece como farol de luz mediante uma incompreensão do mundo, e não toma para si a tarefa de desenvolver a consciência histórica levando conhecimento ao público leigo [...] Pensar a noção de público como compartilhamento nos permite vislumbrar - e acho que isso é uma aposta de certo modo - mas, então, acho que o compartilhamento nos deixa ver que a questão da história pública é menos uma questão de fronteira - de demarcação de fronteira e mais uma possibilidade de olharmos para os lados, para cima para baixo e assumirmos esse mundo comum como um diálogo possível (SCHITTINO, 2011, p. 45-46).

É importante termos dimensão de que a consciência histórica é entendida como algo que condiciona a relação do homem com o tempo e formata sua maneira de estar no mundo. Sendo assim, sua manifestação se dá no campo cultural e é anterior à organização de conhecimentos históricos acadêmicos, científicos e específicos. Portanto, tal categoria reconhece a produção de diferentes narrativas históricas e memórias como elementos de orientação dos seres humanos no tempo, ainda que pertencentes a culturas diferentes, já que a consciência histórica seria um princípio universal.

Sendo assim, partindo da categoria de consciência histórica como chave de análise teórica, a utilização desse conceito fundamenta em termos filosóficos a passagem da histórica acadêmica para a História Pública, como defende Sara Albieri (2011). A autora acrescenta:

Por isso, não são boas as razões que sustentam a divisão disciplinar – e depreciativa – entre os dois âmbitos de conhecimento. É preciso agir em favor da continuidade e da multiplicação dos meios que põem em comunicação os vários modos de historiar, tanto na Academia quanto na cultura comum. Não que devemos abolir a ciência em favor da história pública, mas não menos considerar a história pública uma espécie de deformação que a ciência histórica deveria ignorar (ALBIERI, 2011, p. 28).

Desse modo, o olhar para o público, ou seja, para a audiência, suas demandas e necessidades de orientação no tempo e como mediá-las (inclusive na sala de aula, por exemplo), constitui uma diretriz importante que a História Pública carrega e pode nos auxiliar no sentido de pensar o ensino de história. E não menos importante, refletir também sobre como se dá a comunicação entre o trabalho historiográfico e a sociedade. É nesse sentido, que o ensino de história escolar ganha uma relevância ainda mais central para os desafios do nosso tempo, pois é em sala de aula que o professor-historiador deve mediar e dar complexidade às ideias e narrativas históricas que os alunos trazem, articulando-as com a História enquanto ciência e suas narrativas historiográficas. Não podemos esquecer que as escolas são celeiros de memória repleto de sujeitos narradores. E por isso, devemos não dar voz (pois eles já têm) a eles, e sim ouvidos.

Tal perspectiva é defendida também por Juniele de Almeida (2016) ao afirmar o potencial que a História Pública carrega de estabelecer de forma dialógica a construção do conhecimento histórico dentro e fora da Academia. Dessa maneira, é estabelecido um outro pilar crucial para a efetivação de uma História Pública: a autoria compartilhada. “A história pública se realiza nas diversas formas de compartilhamento: da composição narrativa (autoria compartilhada) à atividade de recepção (ampliação do público)” (ALMEIDA, 2016, p. 55).

Dialogando com tantas transformações e desafios que se apresentam diante dos professores-historiadores, o conceito de “autoridade compartilhada” de Michael Frisch (1990)²⁵ traz uma importante contribuição para que pensemos sobre o ensino de história e a aprendizagem, pois quando o historiador produz uma história junto ao público, há uma autoria compartilhada na produção de um determinado conhecimento.

O autor faz questão de chamar atenção para o fato de que “a história pública não é uma via de mão única”²⁶ (FRISCH, 2016) como intitula o capítulo de seu texto. Nele, Frisch alerta que a história pública não deve ser vista através de um fluxo que parte de nós historiadores para

²⁵ O interessante é que o uso desse termo, “autoridade compartilhada” (shared authority) aparece pela primeira vez mobilizado por Michael Frisch (1990) em sua obra *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, do início da década de 1990. Fruto de um trabalho que buscava contextualizar os debates sobre autoria na pesquisa baseada em depoimentos orais, Frisch se propôs a refletir sobre o papel do historiador como único autor ativo no processo de interpretação dos depoimentos orais utilizados como evidências históricas. de um jogo de palavras com a noção de autoria, o conceito de “autoridade compartilhada” provocou muitos historiadores, desdobrando-se em uma revelação inconveniente que assombrava suas consciências. Como informou o próprio Frisch (2016) a “autoridade compartilhada” não era seu objeto, mas ganhou vida como resposta possível ao processo de conscientização da prática historiográfica em si (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 123).

²⁶ FRISCH, Michael. *A História Pública não é uma via de mão única: ou De: A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa*. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org). *História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários*. São Paulo. Letra e Voz. p. 57-69, 2016.

o público. Ele acrescenta que “[...] essa é uma ideia limitada e limitadora de história pública, dentro da qual o fluxo de inteligência, informação e ideias é entendido como sendo essencialmente unidirecional – uma via de mão única” (FRISCH, 2016, p. 59). Tal afirmativa vai de encontro à crítica elaborada ao ensino tradicional e seu método expositivo.

Portanto, torna-se necessário para o professor-historiador fazer uso de uma metodologia que dê conta dessas demandas múltiplas, de forma crítica e dialogada. Com efeito, reside aí a vitalidade da sala de aula invertida para um aprendizado histórico escolar efetivo, reflexivo, por conta do seu foco no aprendizado e no protagonismo do aluno primordialmente, entendendo o professor como um mediador que se coloca em sintonia com a Academia, mas não apenas, conjugando diversos saberes, já que o olhar está centrado no seu público e em como estabelecer um diálogo com ele. Por conseguinte, a dinâmica de uma autoria coletiva na produção e divulgação do conhecimento através da sala de aula invertida no espaço escolar ganha ainda mais sentido, ao promover o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos, pois é através dela que a consciência histórica vem à tona (RÜSEN, 2010).

Essa concepção revela a importância existente tanto na metodologia de investigação histórica quanto nas formas de apresentação do trabalho historiográfico à sociedade. [...] Em outras palavras, metodologia e formas de apresentação têm como objetivo inicial a inserção das necessidades de orientação temporal e construção de identidade de indivíduos e grupos num processo racional de formação do conhecimento histórico. A partir desse princípio elabora um produto histórico que, veiculado por diferentes mídias, aproximará o público escolar e a sociedade em geral da ciência da História com o objetivo de gerar repercussão de seus resultados, possibilitando, assim, diferentes usos sociais (ALVES, 2018, p. 27).

Em suma, é importante destacar a maneira com a qual construímos nossas narrativas historiográficas, assim como as narrativas histórico-escolares na escola em conexão com os alunos, ou seja, com o público. Afinal de contas, um diálogo efetivo demanda uma relação horizontal, de troca. Conseqüentemente, não há como pensar em educação sem falar de comunicação. A forma como apresentamos aquilo que queremos divulgar é de suma importância para que possamos estabelecer uma conexão com o outro, que é a premissa básica para a existência de um aprendizado histórico escolar mais contundente. Por isso, a História Pública e a sala de aula invertida estão em sintonia não apenas no sentido da função mediadora do professor historiador, mas na sensibilidade de atentar para o público e suas demandas, assim como na forma de produzir conjuntamente e veicular o conhecimento histórico.

Logo, exercitar um olhar sobre como nos comunicamos diante do público e suas demandas, através de quais ferramentas e estratégias, nos remete também a pensar sobre a questão estética da comunicação do conhecimento histórico. Nesse sentido, um relatório

produzido em 2018 pelo Google²⁷ nos fornece uma importante reflexão sobre o impacto da atuação do professor e sua autoridade diante do cenário em vivemos.

A pesquisa apresentou um ranking de formadores de opinião, perguntando àqueles que fazem uso da internet quem mais influenciava em suas opiniões. De acordo com o relatório, 43,1% responderam que era a família, 34,8% amigos, 20% youtubers, 19,1% jornalistas, 9,6% influenciadores do Instagram e 6,8% celebridades de Televisão.

Percebemos, portanto, que os professores (sejam eles universitários ou do ensino básico) não foram sequer mencionados como opção de resposta pela pesquisa, o que é bastante sintomático. E por mais que possamos questionar tais dados pelo fato de o professor não aparecer entre as opções de resposta, fato que poderia talvez alterar de alguma forma o resultado do relatório, podemos observar que a capacidade de um educador influenciar na opinião de seus alunos vem sendo reduzida, exatamente por conta de todo cenário cultural, político e educacional atualmente. Como já foi dito anteriormente, é possível perceber em sala de aula como o impacto das tecnologias digitais afetaram a autoridade do discurso do professor de História em sala, que por vezes é desacreditado e esvaziado de autoridade se comparado às décadas passadas.

De acordo com o relatório Digital In 2019 os brasileiros passam em média 9h e 29 minutos por dia navegando na internet²⁸. É importante lembrar que boa parte daqueles que estão conectados são adolescentes, ou seja, nossos alunos. Assim sendo, fica evidente que os jovens da educação básica tomam contato e são amplamente influenciados por diversas outras narrativas históricas e memórias para além das aulas expositivas tradicionais dos seus professores de história, já que passam muito mais tempo na internet do que em sala de aula, por exemplo. Isso nos revela a importância de repensarmos nossas estratégias de atuação dentro e fora do espaço escolar e de comunicação com o público, devendo considerar a aprendizagem híbrida²⁹ desses sujeitos, tomando como elemento chave o fato de que a arena pública é configurada também nos espaços e mídias digitais. Daí a relevância de trazê-los para o ensino de história, considerando o aspecto da comunicação do conhecimento histórico associado à

²⁷ Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/creators-connect-o-poder-dos-youtubers/>>. Acesso em: 03 out. 2020.

²⁸ Disponível em: <<https://www.pagbrasil.com/pt-br/insights/relatorio-digital-in-2019-brasil/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

²⁹ Vivemos em um ambiente social híbrido, marcado pelo real e o virtual, presencial e não presencial ao mesmo tempo. Por isso, a aprendizagem ocorre também de maneira híbrida. A busca pelo conhecimento nas redes tendo o professor como uma espécie de guia, é o que vem sendo chamado de aprendizagem híbrida (blended learning) (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 119).

função mediadora do professor no espaço escolar. Tudo isso pensado a partir da metodologia da sala de aula invertida, com seu olhar voltado para o aprendizado através da construção do conhecimento histórico escolar de forma dialogada.

Portanto, partindo dessas reflexões, o que entendo aqui como História Pública está em conformidade com a definição proposta pelo historiador e professor da Universidade de Brasília, Bruno Leal Carvalho³⁰, quando afirma que:

Não é tarefa das mais simples definir o que vem a ser História Pública [...] Particularmente, eu entendo a História Pública como uma forma do historiador profissional engajar diferentes públicos não-especialistas com o conhecimento histórico, de forma crítica, participativa e emancipatória, utilizando para isso os mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos. A História Pública, desta forma, tem muitas moradas. E nisso, ao que me parece, os historiadores parecem concordar: entende-se, hoje, que ela pode (e deve) ser feita nas ruas, na mídia, nos museus, nas galerias, nos arquivos, nas escolas, nas bibliotecas e até mesmo no interior de organizações privadas (CAFÉ HISTÓRIA, 2017).

Dessa maneira, buscando aprofundar o debate, é de grande valia incorporar as reflexões promovidas pelo campo da História Digital e suas conexões com a História Pública, já que ambas se debruçam sobre a produção e a divulgação do conhecimento histórico, tendo nas tecnologias digitais um elemento central.

2.2 Diálogos entre a História Pública e a História Digital

A História Digital surge no contexto dos anos 1990, em meio aos impactos do rápido desenvolvimento tecnológico digital, que coloca a humanidade em um momento de coexistência entre a cultura alfabética e uma cultura digital. Tal processo produz um efeito significativo na percepção da sociedade acerca das noções de tempo e espaço (LUCCHESI, 2014). Diante disso, o historiador Serge Noiret (2015) aborda tais transformações, analisando o impacto do que ele chama de “virada digital” para os historiadores e aqueles que trabalham com a História Pública. Segundo o autor

A perturbadora virada digital questiona a profissão de historiador globalmente, e levanta as incertezas acerca do futuro da historiografia tradicional sobre o passado para diferentes públicos. As narrativas da história digital (pública) requerem que os

³⁰ Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>>.

métodos e códigos profissionais sejam reescritos e reinterpretados e novas práticas sobre o passado sejam dominadas na era digital (NOIRET, 2015, p. 28).

O termo História Digital seria usado pela primeira vez por William Thomas e Edward Ayers ao fundarem a *Virginia Center for Digital History* (VCDH)³¹, nos Estados Unidos. Porém, esse campo de pesquisa não se restringia a um país. Na Itália, onde a conceito é batizado como *Storiografia Digitale*, o debate já estava presente no final da mesma década³², sendo impulsionado pelo questionamento de alguns historiadores acerca do futuro do livro diante desse novo cenário (LUCCHESI, 2012).

É importante observar que, inicialmente, a categoria História Digital estava centrada na análise e no ensino de história através de documentos históricos disponibilizados na internet. Entretanto, nas décadas seguintes, tal definição seria modificada (CARVALHO; LUCCHESI, 2016).

Dessa forma, utilizo como base para essa dissertação a perspectiva de Anita Lucchesi e Bruno Leal Carvalho, quando afirmam que: “Entendemos História Digital aqui como uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais as diversas práticas da história” (CARVALHO; LUCCHESI, 2016, p. 153). Nesse sentido, não apenas a historiografia, mas o ensino de história também é influenciado por esses estudos, tendo em vista a proposta de uma metodologia ativa por meio do ensino híbrido e as tecnologias digitais, como vem sendo defendido até aqui. Constitui-se assim, um rico diálogo entre a História Digital e a História Pública, numa relação intrínseca com as tecnologias digitais no que se refere à divulgação do conhecimento histórico nas redes, fato que atinge diretamente a audiência do professor-historiador no espaço escolar.

A História ou Historiografia digital consiste, primeiramente, em uma reflexão sobre a digitalização de documentos, arquivos e imagens no trabalho do historiador. Mas a História Digital também se refere à reflexão sobre as possibilidades do uso das redes sociais para comunicar conhecimentos históricos e ao uso do computador na pesquisa histórica (TELLES, 2017, p. 85).

³¹ LUCCHESI, Anita & CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. “História digital: Reflexões, experiências e perspectivas”. In: Mauad, Ana Maria, Almeida, Juniele Rabêlo de, SANTIAGO, Ricardo (org.). História Pública no Brasil: Letra e Voz, 2016.

³² Nos Estados Unidos na Itália, a História Digital ou a Historiografia Digital (*Digital History ou Storiografia Digitale*) – o termo e a(s) ideia(s) ainda estão em litígio – tentam legitimar um novo campo de reflexão para novas práticas historiadoras relacionadas ao tratamento da pesquisa histórica e sua divulgação de resultados na/via Internet. Ambos comungam preocupações quanto aos procedimentos da prática historiadora *na, para e a partir* da Internet (LUCCHESI, 2012, p.6).

Entretanto, é importante entender que a conexão entre a História Pública e a História Digital vai além do aspecto da divulgação dos conhecimentos históricos. Serge Noiret (2015) chama atenção para uma cultura de memória e sua relação com o advento da “virada digital”, fazendo transbordar na rede mundial de computadores histórias e memórias que podem ser reproduzidas de maneira acrítica e descontextualizada. Dessa forma, podemos observar que as duas categorias também se aproximam na medida em que demandam um papel de mediador por parte do professor-historiador, tal qual a sala de aula invertida para o ensino de história. “O historiador (público) deve se oferecer como intermediário nas atividades do grande público com a história e a memória na rede (NOIRET, 2015, p. 39).

Tal reflexão dialoga com a historiadora Marta Rovai³³ (2017), quando ela chama atenção para o cuidado que se deve ter e as questões a serem levantadas pelos profissionais da história, com relação ao trabalho com a História Pública e as novas tecnologias, pois ele pode ser ineficaz

[...] se não houver a clareza de que o trabalho com a História Pública deve levar em conta o que se entende por público e se o que se desenvolve é um trabalho sobre, para ou com o público. A resposta a essas perguntas direcionam o sentido e o significado dos usos do passado, da interpretação sobre a diversidade cultural e sua relação com as novas tecnologias (ROVAI, 2017, p. 54).

Sendo assim, é elaborada uma importante categoria nomeada como *digital public history* (história pública digital) que nos pode ser útil. Serge Noiret (2015), criador do conceito, atenta, nesse sentido, para a responsabilidade do historiador público ao atuar nas redes diante dos diversos usos do passado, aliados ao boom memorial em que vivemos. Por isso, ele entende tal categoria, principalmente, a partir de um viés crítico e ético do profissional da história, comprometido com conhecimento e sua divulgação de forma consciente.

Certamente é a comunicação pública e uma difusa presença do passado e das memórias de cada um na rede, para os quais frequentemente falta a consciência histórica³⁴, que questionam o papel do historiador de profissão em confronto com o mundo digital e, sem dúvida, a história digital concebida conscientemente e como narração é, essencialmente, *digital public history* hoje em dia (NOIRET, 2015, p. 34).

³³ ROVAI, Marta G. O. História Pública: a comunicação e a educação histórica. Revista 12 Observatório, Palmas, v.3, n.2, p.41-65, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3465/9604>>. Acesso em 30/11/2020. Acesso em: 31 dez. 2020.

³⁴ Nesse caso, o uso do termo consciência histórica pelo autor não tem relação com a categoria usada por Rüsen ao longo dessa dissertação.

Podemos trazer essa questão movida por Noiret para pensar a atuação do professor-historiador, já que a produção do saber histórico escolar é fruto de um processo, no qual o docente é responsável por dar complexidade ao celeiro de memórias e narrativas históricas que é o espaço escolar, ou seja, articulando-as com as narrativas historiográficas por meio de um diálogo, atuando como um mediador pela sala de aula invertida, na produção de uma narrativa histórico-escolar.

Para isso, devemos estar atentos às demandas presentes na arena pública que afeta a todos os sujeitos em sala de aula. Sendo assim, as questões políticas e sociais do nosso tempo precisam aparecer no cerne das aulas, para que se efetive a criticidade dos alunos através do engajamento. Daí a importância da dimensão crítica levantada por Noiret se faz fundamental e, principalmente, para a sala de aula invertida, já que o uso das tecnologias digitais também precisa ser consciente.

Em suma, é crucial que nossos alunos sejam sujeitos narradores e não apenas consumidores como é comum nas redes sociais e mídias digitais, assim como em sala de aula no ensino tradicional. Com efeito, ao introduzirmos no espaço escolar os métodos da pesquisa histórica aliados às tecnologias digitais, levando-os a construir conhecimento histórico, acabamos por instigá-los a refletirem sobre quem eles querem atingir com aquela determinada narrativa, e como referenciar e legitimar as informações ali utilizadas, evidenciando a dimensão ética presente na pesquisa, assim como na sua divulgação.

Utilizar a tecnologia em sala de aula, não necessariamente, resulta em construção de conhecimento histórico escolar. É preciso repensar metodologias para sua efetiva aplicabilidade. Buscamos enfatizar que em um ambiente híbrido, permeado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação [TDIC], a recorrência a metodologias ativas pode ser capaz de gerar mais autonomia e ampliar o horizonte de conhecimento em espaços físicos e virtuais (LOCASTRE, 2020, p. 15).³⁵

Dessa maneira, a interação do professor-historiador com os alunos por meio da sala de aula invertida e sua dinâmica enquanto uma metodologia ativa de ensino híbrido, tem potencial para ampliar o pensamento crítico, construindo cidadania e criticidade que são elementos cruciais para lidar com negacionismos, fake news, e outros tantos desafios que encontramos. Por isso, o uso das tecnologias digitais para o ensino de história deve ser entendido como uma ferramenta para um aprendizado histórico crítico e que, ao mesmo tempo, produza uma reflexão junto aos alunos de que a sua utilização também demanda cuidados, pesquisa, rigor científico

³⁵ Disponível em: <<https://simpohis2020ensino.blogspot.com/p/tecnologiase-o-ensino-de-historia.html>>.

e transparência na comunicação do conhecimento. São esses os aspectos que devem orientá-los ao longo de suas vidas, que cada vez mais tem uma relação intrínseca com os espaços digitais.

É preciso levar em consideração nessa discussão acerca da História Pública e a sua relação com a produção e a divulgação do conhecimento histórico junto ao público, que anteriormente ao advento das mídias digitais e das redes sociais, podemos dizer que, de certa maneira, havia uma maior autoridade dos profissionais da história sobre os usos do passado diante do público. No entanto, com a difusão da internet esse fenômeno foi transformado profundamente.

O resultado disso nos leva a repensar a relação entre a Academia e as outras formas de produção de conhecimento histórico, fato que tanto produz tensão entre os historiadores diante de outros profissionais quanto à produção de narrativas históricas, que com o advento das tecnologias digitais, ganharam força. Nesse sentido, Sara Albieri (2011) afirma que

[...] as redes acadêmicas de produção historiográfica se constituíram como uma espécie de fórum de controle epistêmico do que chega ao público como divulgação histórica.

Contudo, a academia tem sido omissa em considerar seriamente esse tipo de historiografia produzida para o público, à margem do que se faz *stricto sensu* nas escolas de formação superior. Por isso, jornalistas, documentaristas, cineastas, romancistas, divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura, enquanto a Academia passa ao largo desse tipo de atividade (ALBIERI, 2011, p. 23).

Sonia Wanderley (2013) chama a atenção para essa disputa entre os novos atores da mídia e os historiadores, principalmente acadêmicos. Nesse sentido, ela afirma: “Portanto, o fazer do professor e pesquisador do ensino de história deve, entre outras ações, levar em consideração a relação que se estabelece entre memória e história nas narrativas midiáticas da história” (WANDERLEY, 2013, p. 233).

Portanto, se por um lado somos arrebatados por múltiplas narrativas históricas que transbordam pelas mídias digitais, por outro temos aí também a possibilidade de explorar, através do diálogo, esse encontro de saberes e memórias que se dão, por exemplo, no espaço escolar. Nesse sentido, a vitalidade da sala de aula invertida reside exatamente no sentido de criar condições para refletir acerca dessas variadas narrativas históricas que compõem a consciência histórica dos alunos, por meio de um diálogo horizontal com eles, na produção do saber histórico escolar. Com efeito, tal metodologia combinada às tecnologias digitais para fins de pesquisa, produção e comunicação do conhecimento histórico, nos permite fazer um uso criterioso de jogos, filmes, séries, livros, fontes históricas, vídeos e museus em rede, que se tornam aliados no ensino de história, fomentando a construção do conhecimento histórico

escolar (LOCASTRE, 2020). Dessa forma, o aprendizado histórico e o ensino de história são dotados de um sentido que não deve ser dado pelo professor-historiador, mas sim construído a partir das demandas e do engajamento dos alunos.

É exatamente através da percepção das demandas e interesses dos estudantes que nós, profissionais da história, devemos estimulá-los a pesquisar e produzir respostas de maneira mais autônoma e a partir de parâmetros científicos, com uso sistemático e crítico das tecnologias digitais que marca essa geração, como defende a BNCC.

Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 562).

Portanto, a busca por um uso crítico das tecnologias digitais pela BNCC e aplicada ao ensino de história, está em sintonia com as reflexões trazidas pela História Digital, assim como pela história pública digital, como advoga Noiret (2015). E nesse sentido, estabelecemos um elo com a sala de aula invertida, na qual a centralidade da aula está na construção conjunta do conhecimento entre aluno e professor, através de uma utilização crítica das TDICs, constituindo uma aprendizagem de forma híbrida e dialogada.

Dessa forma, pensar a sala de aula como um espaço de diálogo e professor como um mediador, significa compreender que o aluno traz consigo conhecimentos e é sujeito no processo de aprendizagem. E por isso, a escola é um espaço privilegiado de encontro de saberes que devem ser colocados em debate, sob a luz da ciência histórica e com o auxílio das ferramentas digitais, que devem ser utilizados com uma finalidade crítica para o aprendizado. Ou seja, o professor deve atuar de modo a promover uma maior complexidade ao conhecimento histórico, dissecando junto aos alunos as diferentes narrativas históricas que os formam. E por consequência, desnaturalizamos o conhecimento histórico como algo estático, pronto e acabado, colocando-o em diálogo com as questões do nosso tempo.

Sendo assim, pensamos o Ensino de História 3.0 como interinstitucional e intercultural, pois os alunos ao interagirem trazem consigo diversos elementos de suas distintas vivências, somando cada um de sua forma, para a construção de narrativas históricas escolares, ampliando ainda mais as trocas culturais com outros grupos da escola, como também, e bem distante dos muros dela, por causa das possibilidade de compartilhamento de informações, e pelas ferramentas de construção colaborativa, tão comum na *web* (JUNIOR, 2020, p. 22).³⁶

³⁶ Disponível em: <<https://simpohis2020ensino.blogspot.com/p/ensino-de-historia3.html>>.

Com efeito, o caráter mediador do professor-historiador adquire uma importância central para o aprendizado histórico escolar, constituindo também mais uma ponte entre a História Pública e a História Digital que se mostra útil para pensar o ensino de história escolar. Dessa maneira, tal função mediadora deve ser compreendida juntamente a uma autoria coletiva, ou seja, um esforço colaborativo³⁷ entre vários atores, fato que configura um elemento central para democratização do conhecimento, tanto no sentido da divulgação e acesso, quanto na sua produção de forma dialogada e plural. Anita Lucchesi e Bruno Leal Carvalho (2016) reforçam tal perspectiva, ao afirmarem que

Essa abertura para a colaboração, marcante na Web 2.0 interativa, que vai possibilitar, em maior medida, a conjugação de práticas da História Digital e da História Pública, desde que se consiga avançar dela para uma prática mais democrática, que encontre parceiros também fora da academia (CARVALHO; LUCCHESI, 2016, p. 158).

Um dos aspectos mais marcantes dessa nova cultura digital se constitui não somente, por exemplo, pela elaboração de narrativas históricas ou historiográficas através e para os espaços digitais, mas principalmente pelas formas de se organizar e estruturar a escrita de um texto. Anita Lucchesi (2012) chama atenção para a elaboração de um novo estilo de narrativa a partir do impacto do hipertexto, que permite uma leitura não linear do texto, já que ele possibilita a elaboração de uma escrita digital composta também por multimídias e links, produzindo uma leitura compartimentada, por exemplo. Ela acrescenta:

Os leitores ficam aptos a colaborar com o texto e se tornam, em certa medida, co-autores do mesmo. Isto extrapola os limites do público acadêmico e pode chegar às escolas, repercutindo nas práticas docentes da comunidade historiadora (LUCCHESI, 2012, p. 3-4).

Observa-se, portanto, que as tecnologias digitais e o hipertexto carregam uma potencialidade que pode e deve ser aproveitada no ensino de história, principalmente por conta no sentido de uma autoria coletiva, ou seja, compartilhada, além da ampliação do próprio papel

³⁷ Com o surgimento da *web* 2.0, a história e a memória não se mantiveram mais prerrogativas apenas da comunidade científica acadêmica. Por intermédio das práticas de escrita participativa ou mesmo diretamente, qualquer pessoa pode se dedicar ao passado em rede. O recurso a uma espécie de saber comunitário, à participação pública na rede, que vem sendo comumente chamada *crowdsourcing*,²⁶ sob várias formas e com diversos tipos de conteúdos, trabalho colaborativo e saberes, permitiu a gestão integrada dos conteúdos digitais por parte de quem tenha a possibilidade e o conhecimento para assim proceder.

Nessa segunda fase, mas também naquela da integração semântica dos dados do 3.0, a *web* deve ser compreendida como história “viva” e “pública”, praticada de forma interativa por todos, e não mais limitada à atividade dos historiadores acadêmicos, que registram digitalmente, com frequência em formato fechado, as próprias publicações tradicionais (NOIRET, 2015, p. 35).

do público, constituído não apenas enquanto audiência, mas também ressignificado enquanto co-autor.

Sendo assim, passamos a atuar de maneira mais contundente diante de um cenário no qual nos deparamos com diversos os usos do passado, alavancados através das mídias digitais, ou seja, sem qualquer mediação. Jill Liddington (2011) chama atenção para essa questão ao tentar refletir sobre os rumos da História Pública e sua relevância em nosso tempo, fato que reforça novamente o diálogo com a sala de aula invertida, já que a autora atribui grande importância ao profissional da história enquanto um mediador, fato que corrobora com a perspectiva defendida nessa pesquisa até aqui. Ela afirma

[...] para mim a história pública é menos sobre “quem” ou “o que” e muito mais sobre “como”. Nem tanto um substantivo, principalmente um verbo. A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os historiadores públicos podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos. Os fornecedores do passado para as grandes audiências ignoram os historiadores por sua conta em risco (LIDDINGTON, 2011, p. 50).

Se pessoas comuns acessam fontes históricas digitalizadas e difundem suas ideias na internet (FOSTER, 2017), torna-se essencial fazermos essa operação de construção do conhecimento histórico junto aos alunos, enquanto professores mediadores, de forma crítica e compartilhada por meio da sala de aula invertida e a introdução do método histórico em sala. Construção essa que, acima de tudo, confira sentido e desenvolva as competências narrativas desses sujeitos, sendo capacitados para a produção de sentidos que os orientem no tempo e construam identidades, sem perder de vista os referenciais científicos da nossa disciplina.

Isso nos permite fortalecer a autoridade da ciência histórica, porém sem autoritarismo e, ao mesmo tempo, revitaliza a função do professor-historiador, já que a bagagem que o aluno carrega e o orienta dentro de uma cultura histórica, passará pelo crivo de um profissional através do diálogo, acima de tudo.

Dentro dessa concepção de educação pública voltada para o mundo de conexões, o ensino da história tanto para formação inicial de professores-historiadores quanto para a educação histórica das sociedades tem muito a ganhar com a incorporação dos debates advindos da história pública. Isso porque a noção de “autoridade compartilhada” surgida nesta seara é uma resposta inovadora que se integra totalmente às propostas educacionais da aprendizagem híbrida e da sala de aula invertida (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 122-123).

Com efeito, encontra-se aí um diálogo poderoso entre a autoridade compartilhada (FRISCH, 1990) e a importância do desenvolvimento das competências narrativas dos indivíduos (RÜSEN, 2010) para a aprendizagem histórica. Como bem aponta Maria Auxiliadora Schmidt

Ao dar centralidade à narratividade histórica como referência para o ensino e aprendizagem da História, Jörn Rüsen indica duas problemáticas a serem confrontadas. A primeira, diz respeito ao domínio da narrativa pelos professores em aulas de história e as tentativas de substituí-la por outras formas de comunicação. A segunda, é a própria teoria da narratividade da história que fundamenta a relação de dependência entre o ensino de história e a ciência da história (SCHMIDT, 2017, p. 66).

No sentido de responder a problemática do domínio da narrativa pelos professores, a sala de aula invertida se apresenta como uma possibilidade diferenciada para que seja promovido o desenvolvimento das competências narrativas dos alunos, já que se constitui como uma metodologia ativa que objetiva a construção conjunta do conhecimento. Dessa maneira, os alunos são levados a construir seus próprios sentidos históricos como forma de processar a experiência da mudança do tempo em sociedade. Tudo isso através da mediação do professor, que orquestra o exercício da pesquisa histórica com o auxílio das tecnologias digitais, fato que permite tornar o conhecimento histórico mais próximo da realidade dos alunos.

Configura-se, portanto, a lógica da autoridade compartilhada na produção do conhecimento entre alunos e professores, ou seja, constitui-se uma potencialidade do ensino de história escolar quando sintonizado às bases da sala de aula invertida. A partir dessas conexões, fugimos à memorização e assimilação passiva de conteúdos e fatos históricos, como é comum no que chamamos até aqui de ensino tradicional. E como vimos, tal processo de construção das narrativas históricas deve se dar com o uso das tecnologias digitais, já que o ambiente virtual marca a cultura juvenil de nossos alunos.

[...] a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. [...]. Aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser (SCHMIDT, 2017, p. 67).

2.3 O aprendizado histórico escolar à luz da História Pública e da História Digital

Fica evidente, portanto, que os estudantes têm as suas identidades construídas por diversas narrativas históricas de acesso amplo e público, e se orientam no tempo e espaço a partir delas, juntamente com as memórias que carregam. Sendo assim, por que não as trazer para a problematização em sala? Há professores que já fazem isso, é claro. Porém, a estrutura da sala de aula invertida permite alavancar essa prática essencial.

Tomando como referência as perspectivas da educação histórica, uma das funções da história como disciplina escolar é mostrar que a experiência histórica do aluno, da sua família, ou seja, suas memórias históricas são diferentes da História enquanto ciência. Nesse sentido, a história disciplinar deve articular essas experiências e dar um sentido a essa teia entrelaçada de informações, viabilizando o diálogo entre os diversos conhecimentos históricos dos sujeitos em sala de aula. É nesse sentido que Sonia Wanderley defende a importância de reafirmar o sentido social do aprendizado histórico escolar, entendido pelo entrelugar que ocupa “entre a metódica da ciência histórica e o diálogo crítico no tocante aos sentidos de orientação de narrativas históricas produzidas pela cultura histórica (2020, p. 125).

A professora Marta Rovai (2017) corrobora no sentido de pensar a importância da cultura histórica para a aprendizagem dos alunos, afirmando o seu impacto para a produção sentidos.

Não é possível ensinar aos alunos a cultura se ela não for por eles experimentada nem aprender aquilo que não tem significado. Assim é com a história, que deve ser constantemente considerada enquanto estudo, conhecimento, testemunho, educação do olhar, construção relacional e formação de identidade (ROVAI, 2017, p. 54-55).

Afirmar, nesse sentido, a centralidade da aula no aluno e na aprendizagem pavimenta o diálogo como caminho fundamental na formação crítica do indivíduo e, ao mesmo tempo, abre maior espaço para que possamos ouvir os nossos alunos, valorizando assim o seu universo e conhecimentos. E que, por isso, não podem ser desconsiderados em nome de uma suposta superioridade e autoridade monopolizadora do saber acadêmico e dos saberes que o professor de história mobiliza, já que o mesmo ajusta, subjetiva e se apropria de diversos conhecimentos, devendo sempre levar em consideração o seu público-alvo.

Por conseguinte, sintonizado a essa ideia de uma articulação entre múltiplos conhecimentos, e em associação à busca por uma autoria coletiva diante de um cenário de descentramento na produção do conhecimento histórico, podemos dar ainda mais corpo à

relação entre o ensino de história e a História Pública. De acordo com Everardo Paiva de Andrade e Nivea Andrade, “a História escolar é, desde já, uma História Pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja [...] o ambiente do encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola”. (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 181). Eles acrescentam que:

Os estudiosos dos cotidianos escolares tratam estes conhecimentos de autorias coletivas como conhecimentos em rede, enfatizando a circulação dos saberes que, em vez de serem compreendidos de forma hierárquica (a metáfora da árvore do conhecimento que tem a escola em sua base e a universidade no topo), são compreendidos em suas múltiplas raízes que se interconectam, como um rizoma. Compreender esta proposta a partir do ensino de história implicaria em compreendê-lo como um espaço tempo de encontro dos conhecimentos historiográficos e pedagógicos das experiências de vida de docentes e discentes e toda a comunidade escolar (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 181).

Dessa forma, na medida em que o professor-historiador articula narrativas, historiográficas ou não, que conferem sentido e orientam sujeitos para vida prática, podemos dizer que ele atua como um historiador público, já que compreende a importância de uma autoria coletiva, ou seja, o diálogo com diferentes saberes que atravessa a cultura escolar a partir da cultura histórica. Portanto, a História escolar carrega diferentes referências que constituem a sua especificidade.

[...] a História escolar dialoga com as visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais - a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão novelas ou peças teatrais; na prática social de curadores de exposições museológicas. Artísticas, científicas; dos jornalistas e comentaristas políticos; dos guias de atividades de turismo; nas práticas e discursos das diferentes religiões; nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais (MONTEIRO, 2007, p. 107)

Complexificando o debate e corroborando com essa perspectiva, os historiadores Fernando Penna e Renata Aquino da Silva³⁸ (2016) buscam, através da ampliação da noção de texto, identificar outras operações historiográficas praticadas pelos profissionais da história, como por exemplo, as aulas na educação básica, assim como roteiros de filmes, blogs na internet, exposições em museus etc.

³⁸ PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata Conceição Aquino. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, A.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.195-205.

Ambos os autores partem da ideia de uma operação historiográfica realizada pelos professores da educação básica, de forma a não restringir à Academia, dissolvendo assim a hierarquização aparente entre ensino básico e a universidade. Podemos encontrar essa crítica na reflexão proposta por Ilmar de Mattos (2006), já que o autor compreende a prática docente como algo correspondente a um texto, construído entre professor e aluno. Ilmar busca entender a aula como um texto, que demanda pesquisa, uso de fontes, leitura historiográfica e a composição de uma narrativa (MATTOS, 2006). Dessa maneira, o autor lembra a sentença de François Furet: “Fazer história é contar uma história”. Logo, por que continuar hierarquizando a palavra escrita (pesquisa) e a palavra falada (magistério)?

O autor também chama atenção para o aluno, colocando-o como sujeito ativo dentro dessa dinâmica de entendimento da aula como um texto, pois “ao leitor que parece caber o papel privilegiado, porque a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo (MATTOS, 2006, p. 4).

Essa frase de Ilmar nos coloca diante de uma reflexão importante para com o público de história, que vem se expandido e modificando nas últimas décadas. E aqui me refiro tanto aos nossos alunos, como ao público de forma mais ampla, fora dos espaços tradicionais da sala de aula e da academia. É preciso enfatizar que a forma como se lê ou produz um texto vem sendo alterada desde o advento da internet. A maneira como se recebe um texto, ou seja, o diálogo que se estabelece entre o objeto de leitura e o leitor vem se alterando. Essas são dimensões importantes nas quais se debruçam a História Pública e a História Digital. São questões complexas que devem estar presentes nas reflexões acerca do nosso ofício enquanto professores-historiadores, ou enquanto historiadores públicos digitais.

Com efeito, é fundamental compreender que essa operação historiográfica efetivada através da escola produz um impacto amplo no que se refere ao público, na medida em que podemos entender que uma das principais tarefas da educação é

[...] inserir os alunos em um mundo público que já existia antes da sua chegada e continuará existindo após a sua partida. Esta responsabilidade faz com que a operação historiográfica realizada pelos professores da educação básica (especialmente os da escola pública) tenha uma profunda inserção no espaço público (alcança uma grande parcela da população e tem uma preocupação em mobilizar a história como uma ferramenta de interpretação e transformação do mundo) (PENNA; SILVA, 2016, p. 205).

Nesse sentido, somos todos autores e construímos conhecimento a partir de diferentes lugares e experiências, professores-historiadores e o público. Entretanto, partir dessa premissa

não significa renunciar à ciência histórica. Pelo contrário, o que a sala de aula invertida nos permite a partir dessa reflexão, é promover essa autoria compartilhada junto aos alunos por meio dos pressupostos da pesquisa histórica, ou seja, o professor deve mediar os saberes e sujeitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que os ensaios de Frisch e a recepção em torno deles originaram uma inflexão fundamental para lidar com diferentes modos de interpretar as experiências humanas que passam pela baliza do tempo, mesmo quando assumem discursos excludentes entre si. Assim, a noção de “autoridade compartilhada” pode, de modo geral, promover um encontro entre a consciência histórica científica e as consciências históricas das populações, suscitando que o professor-historiador em formação não relegue a segundo plano o conhecimento histórico de suas audiências ou leitorados. Para isso, aproximar-se do debate da história pública é fundamental (BOVO; PINHEIRO, 2019, p. 123).

Dessa maneira, a História Pública, portanto, ressalta que a postura do público não é mais passiva, de certa maneira, ouvindo apenas os acadêmicos, entendendo, conseqüentemente, que todos estamos construindo conhecimento a partir de diferentes lugares. E em especial, o professor-historiador é o responsável por articular e mobilizar diferentes saberes e práticas, revelando a complexidade dessa operação, que não se limita a uma espécie de simplificação do saber acadêmico para o ensino da história escolar.

Podemos assim, através de um debate entre a História Pública e a Educação, partindo da aposta que essa corrente faz no “cruzamento de fronteiras e na convicção de um conhecimento constituído em rede”, como afirmam Everardo Paiva e Nivea de Andrade (2016, p. 177), situar a atuação do profissional da história em sala de aula a partir de um viés não hierarquizado diante da Academia. Com efeito, o compromisso com um saber crítico, construído, e em circulação a ser divulgado, nos permite caracterizar as práticas docentes como um trabalho intelectual, que busca instigar a reflexão crítica sobre o saber junto aos estudantes e a transformação da realidade a partir de suas interpretações. Tal aspecto está em sintonia com as bases que configuram a noção de História Pública, tendo como condição primordial a questão da liberdade do docente (FERREIRA; PENNA, 2018).

Nesse sentido, os estudos de Ana Maria Monteiro (2007) trazem profundas contribuições para pensarmos acerca do trabalho docente e do ensino da história escolar, pois mostra a complexidade que envolve a operação do saber escolar. A autora parte do pressuposto de que os professores produzem saberes, ou seja, é um processo de criação carregado de especificidades, já que está inserido em uma determinada cultura escolar (MONTEIRO, 2007). Com efeito, ela busca compreender essa relação não mais pelo paradigma da racionalidade técnica (ou o paradigma da modernidade como foi abordado no capítulo anterior), que dominou

por muito tempo o entendimento acerca da prática educacional, vendo o professor apenas como aquele transmite saberes produzidos a partir da universidade. E para isso, a autora mobiliza as categorias de “saber escolar” e “saber docente”, já que abrem perspectivas inovadoras para a compreensão da dinâmica presente no ensino de história.

Para a autora, o saber escolar é entendido como conhecimento com configuração própria, que se relaciona com o saber científico de referência, porém se constitui como diferente na medida em que é forjado a partir das demandas do processo educativo, envolvendo mediações entre o conhecimento científico e o cotidiano. Já o saber docente tem como foco “suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais [...]” (MONTEIRO, 2007, p. 14). Sendo assim, os saberes docentes são apropriados, carregados de subjetividades, já que refletem as trajetórias de vida de cada educador.

Ao promover os estudos acerca dos saberes mobilizados pelo professor na constituição do ensino de história, a autora atenta para as limitações trazidas pelo conceito de “transposição didática”, optando pela categoria de “mediação didática”, já que entende ser necessário rever a relação hierarquizada que se constitui com o saber acadêmico, permitindo um maior espaço para a compreensão do impacto da dimensão educativa na estruturação do saber ensinado (MONTEIRO, 2007).

Portanto, constitui-se um processo complexo de autoria do docente no ensino, afirmando a distinção entre a História acadêmica e a História ensinada a partir dos estudos de Ana Monteiro (2007), que se propõe a refletir e entender a dinâmica singular do saber escolar através das contribuições de pesquisadores de outros campos que não do ensino de história. Nesse sentido, o saber ensinado é reflexo dos saberes mobilizados pelo professor, legitimados pelo saber acadêmico, mas não apenas, e que também é fruto de uma determinada cultura escolar, da experiência do educador, dos seus valores (axiologização que é presente também na construção do saber acadêmico) que reverberam em suas escolhas, e dos alunos que são àqueles para os quais devem estar voltadas às atenções.

Acredito que esses alertas nos ajudam a melhor compreender tantas dificuldades vividas por alunos e professores, no dia a dia do seu trabalho. Ao mesmo tempo, abre novas perspectivas para serem pensadas, com mais humildade, alternativas para os nossos fazeres, mais abertos para ouvir os alunos e seus saberes, para que juntos possamos avançar na superação do senso comum.

Se o trabalho for realizado com abertura para ouvir o outro e desenvolvendo a razão crítica, estaremos contribuindo para auxiliar nossos alunos a compreender a

historicidade da vida social com os seus riscos e suas possibilidades (MONTEIRO, 2007, p. 111).

É evidente, portanto, a relação que se estabelece entre a defesa da especificidade da História como um saber escolar e as premissas básicas da História Pública, no sentido dialógico que compõe ambas, além do caráter mediador crítico que configura o entendimento acerca da atuação do professor-historiador. E que para superar o senso-comum, deve primeiro reconhecê-lo e, por isso, levar em consideração as questões suscitadas por ele na arena pública, além da cultura histórica, que impactam diretamente na consciência histórica dos alunos. Por isso, a importância de se estabelecer um diálogo entre o conhecimento histórico e o senso-comum através da sala de aula, em prol de um aprendizado histórico escolar efetivo, ou seja, que construa sentido e o oriente o aluno para a vida prática.

Ao compreendermos a complexidade do ensino de história escolar, através dos saberes plurais mobilizados pelo professor e da dimensão educativa que estrutura o saber escolar, reconhecemos sua especificidade epistemológica, já que “a pesquisa sobre ensino de história é *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 191), tal qual a História Pública como vem sendo debatido até aqui. A sala de aula³⁹, com efeito, deve ser entendida como um espaço de encontro e produção de saberes.

Por isso, é fundamental atentarmos para a singularidade do aprendizado histórico escolar, que é estabelecido “[...] na ambiência do senso comum, disputa de significados que se estabelecem no cotidiano; do conhecimento científico [...] ; e da cultura escolar, para onde são carreados esses e outros saberes da cultura histórica [...]”. (WANDERLEY, 2020, p. 140).

Seguindo à luz dessas discussões, a questão da disputa de significados e sua relação com a cultura histórica se conectam à reflexão colocada por Noiret (2015). Daí a importância do seu apelo que aponta para o compromisso a se assumir, por historiadores públicos (e que também pode ser estendido ao professor- historiador) no sentido de, não apenas mediar criticamente diferentes memórias e narrativas, como também, a meu ver, enfrentar discursos dominantes que se pretendem hegemônicos e fogem ao objetivo principal do conhecimento histórico, que também deve ser o de proporcionar a descolonização do pensamento histórico.

Se partimos da premissa de que o professor é um historiador público, e a História Pública exige que a construção do saber histórico deve levar em consideração as demandas dos

³⁹ “A História escolar só existe na relação construída cotidianamente pelos professores, seus alunos e os saberes” (MONTEIRO, 2007, p. 172).

participantes da pesquisa feita de maneira coletiva, ou seja, devemos ser sensíveis às demandas e debates presentes na arena pública. Com efeito, essa lógica deve valer também para o espaço escolar, que através da sala de aula invertida deve promover o exercício investigativo da pesquisa junto aos alunos por meio da mediação do professor-historiador, possibilitando que nos aproximemos deles e de suas questões.

Nesse sentido, o papel do professor é ainda mais importante diante da sala de aula invertida, pois deve haver um cuidado sensível na escolha dos materiais a serem trabalhados no espaço escolar, assim como as diferentes atividades propostas em sala, tendo em vista a pluralidade dos alunos e do aprendizado histórico por meio do desenvolvimento da competência narrativa desses sujeitos narradores, que é como devemos enxergar nossos alunos no ensino de histórica escolar.

Por isso, a questão da sensibilidade aos interesses, demandas e saberes que os diferentes alunos trazem para a sala de aula é essencial, constituindo um exercício primeiramente de escuta, partindo de uma reflexão sobre o aluno e o aprendizado, como preconiza a sala de aula invertida. Dessa forma, a operação historiográfica realizada pelo professor-historiador público, como defendemos até aqui, começa não com a mobilização dos saberes acadêmicos que orientam o ensino de história, e sim pelas questões suscitadas pelos jovens estudantes, permitindo pavimentar um caminho dialógico, horizontal, ampliando os olhares, a comunicação e o engajamento pela ciência histórica.

Dessa maneira, através da produção compartilhada do conhecimento, do saber histórico escolar, abre-se um espaço ainda maior que o professor-historiador exerce a criatividade através da sala de aula invertida, assim como os alunos, enxergando os saberes e contradições trazidos para o espaço escolar como uma encruzilhada poderosa no sentido de uma mobilização para o aprendizado histórico efetivo. Constitui-se assim uma resposta aos negacionismos e manipulações simplistas que tanto nos atravessam no cotidiano escolar. Tudo isso através de um comprometimento social e com a ciência histórica, produzindo um aprendizado democrático.

Sabemos que o uso político do passado não é algo recente. Isso é inerente à escrita da história. Entretanto, tal fenômeno vem sendo ampliado numa proporção até então jamais vista por conta das mídias digitais, pulverizando narrativas históricas em grande velocidade. Tudo isso reflete uma disputa por hegemonia dentro da cultura histórica, que é composta, portanto, por aspectos políticos e ideológicos. Fato que transborda na sala de aula, no currículo escolar, nas apostilas e livros didáticos, e, conseqüentemente, na organização da aula pelo professor e

os saberes que ele mobiliza e ensina. Cabe lembrar o quão eurocêntrico ainda é o currículo de história, por exemplo.

É aí que mora a potência da História escolar, como defende Sônia Wanderley (2020), ao afirmar sua capacidade em mediar diferentes narrativas que estão em disputa na cultura histórica, atravessando, portanto, os sujeitos e a cultura escolar. E nesse sentido, a sala de aula invertida traz um potencial promissor para que possamos exercer uma mediação crítica, de maneira contra hegemônica diante das narrativas totalizantes, além daquelas que detém o propósito de distorcer informações sobre o passado, pois “aprender História significa ir ao encontro de uma educação verdadeiramente humanista, função pública do conhecimento histórico” (WANDERLEY, 2020, p. 125).

Corroborando com essa ideia, Noiret (2015) alerta também para a função do professor-historiador público e o compromisso com o conhecimento histórico, que deve se fazer presente na arena pública ocupando diferentes espaços, sendo as mídias digitais um dos mais relevantes.

O historiador público deve poder fazer mediação com as formas públicas de conhecimento do passado que a rede oferece, contribuindo na primeira pessoa à narrativa do passado em meios virtuais. Construir uma história pública digital que seja capaz de fazer frente e de mediar de modo crítico a manifestação incessante das memórias privadas – e das memórias coletivas embalsamadas – é certamente um papel profissional destinado ao trabalho do “*public historian*”.

Educadores e historiadores públicos têm o dever de interpretar criticamente a narrativa falsamente “objetivante”. E não apenas a narrativa da historiografia celebrativa nacional mencionada acima, mas, sobretudo, aquela virtual e viral mais insidiosa, que promove memórias coletivas alternativas a assim chamada história “oficial”, e retoma – ou inventa por inteiro – novas “legendas nacionais” (NOIRET, 2015, p. 40).

No entanto, existem diversos desafios de ordem prática que são colocados aos profissionais da História, sobre como lidar com tantas ferramentas digitais e de quais maneiras, visto que a publicização do conhecimento através das novas mídias não esgota o ofício do historiador público digital. Portanto, em se tratando de um momento de transição para uma cultura digital, estamos experimentando mudanças rápidas em um mundo cada vez mais acelerado. Dessa forma, a internet carrega potências e perigos que atravessam nossas atividades de pesquisa e ensino, e por isso, tais questões vêm sendo discutidas pela História Pública e a História Digital.

Nesse sentido, alguns autores colocam em evidência a importância da formação dos profissionais da História para lidar com tantos desafios, revisionismos, memórias e narrativas históricas que tomam conta das mídias digitais de maneira avassaladora. Como vimos, as discussões sobre a história pública digital no Brasil são relativamente recentes, apesar da

intensificação dos debates nos últimos anos. Cabe lembrar que, por conta dos impactos da pandemia do Covid-19 e os desafios do trato com o digital que tomou conta da vida de muitos professores no último ano, tais debates devem ser tornar ainda mais urgentes e frequentes.

A publicização da história pelos meios digitais também configura novas formas de se elaborar e definir critérios de aceitação ou negação de argumentos e informações, uma vez que devido à sua singularidade múltipla e virtual, assim como ao seu caráter permissivo quanto ao anonimato de autorias, as credibilidades são colocadas em xeque e mais questionadas do que as formas tradicionais de se produzir e divulgar conhecimento. Potencialmente democrática e ao mesmo tempo perigosa por seu caráter transitório e dinâmico, a internet não pode ser trabalhada pelos “historiadores digitais” abrindo mão do domínio específico de certos conhecimentos e habilidades, assim como da responsabilidade em relação ao seu impacto social (ROVAI, 2017, p. 57).

Dialogando com Marta Rovai (2017), a historiadora Anita Lucchesi (2014) atenta para a necessidade de domínios específicos pelos profissionais da História diante das novas tecnologias digitais e suas múltiplas possibilidades de utilização para os historiadores. E não se trata apenas do domínio técnico das tecnologias digitais, e sim de uma profunda reflexão acerca da importância e a complexidade de tais usos na produção do conhecimento histórico de forma crítica.

Nossa compreensão é a de que existem potencialidades inexploradas no meio digital, que vão muito além de simplesmente comunicar, acessar e processar dados: novos sentidos são criados em cada relação tecnologicamente mediada – sentidos retóricos, políticos, históricos. Isso faz com que se torne cada vez mais necessário buscarmos um processo real de letramento digital, para uma efetiva Sociedade do Conhecimento Digital (*Digital Scholarship*). Não basta que a comunidade histórica acadêmica acesse bancos de dados *online*, acervos digitais, crie listas de discussões, *sites* ou *blogs*. Isso já acontece de forma bastante compartilhada. O problema, como observamos no início, é que determinadas atitudes, sejam elas práticas ou subjetivas, de elaboração/abstração, muitas vezes são tomadas como óbvias e, como tais, não são questionadas por que se naturalizaram, se camuflaram em meio a rotina do trabalho (LUCCHESI, 2014, p. 50).

Tal proposta nos fornece não apenas uma importante reflexão sobre o ensino de história, mas um caminho para a estruturação da sala de aula invertida associada à introdução do método histórico no espaço escolar junto aos alunos. Dessa forma, o letramento digital deve também os abarcar na medida em que os estudantes tomarão contato com a pesquisa histórica através do digital sob a mediação do professor, assim como haverá uma autoria coletiva entre o professor e os alunos na construção do conhecimento histórico. Todo esse processo deve ter como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e suas competências narrativas,

de modo a contribuir para a construção mais autônoma de uma significação ao passado que os oriente para a vida prática.

Apesar de muitos deles já nascerem inseridos numa cultura digital em construção e, portanto, dominarem a utilização das novas tecnologias em suas rotinas diárias, o uso crítico dessas ferramentas para a produção de conhecimento histórico precisa ser ensinado, associado a forma de lidar com e analisar o passado, buscando assim problematizar as narrativas históricas e suas formas de produção pelos profissionais da história, e também por outros atores que produzem conteúdos históricos em formato digital. Com efeito, o aluno deve ser capaz de desnaturalizar o passado, sendo instigado a pensar historicamente, atuando como autor e não apenas consumidor.

Em lugar de tornar a História ultrapassada, esse novo contexto modifica o modo com valorizamos, construímos e usamos passados e narrativas. Uma das importantes contribuições das tecnologias digitais consiste exatamente nisto, elas oferecem a possibilidade de conectar dados, representar o passado e evidenciar as particularidades de formas sociais herdadas, contribuindo para que os historiadores reconheçam a existência de outras formas de organização sócio temporais e trazendo a perspectiva de que a compreensão não está na acumulação de dados, mas no plano da construção de relações e conexões. Essa posição pode contribuir para repensar a prática e o valor da história para a sociedade contemporânea, além de recuperar a dimensão ética do conhecimento histórico (TELLES, 2017, p. 90).

Caminhando nessa direção o historiador Danilo Alves da Silva (2020) defende um processo de letramento histórico-digital dos estudantes⁴⁰. Tal metodologia consiste em fazer um uso crítico das tecnologias digitais na pesquisa histórica perante o espaço escolar, tendo como finalidade a produção do conhecimento histórico por meio da investigação histórica, tal qual defende a historiadora Isabel Barca (2012). Dessa maneira, o aluno deve produzir uma narrativa dotada de um sentido histórico atribuído por ele, traduzindo à luz sua consciência histórica (SILVA, 2020).

É importante destacar novamente a centralidade do desenvolvimento da competência narrativa para um aprendizado histórico escolar efetivo, ou seja, que faça sentido para o aluno. Para que esse processo ocorra, a partir das balizas da História Pública e da História Digital, como observamos até aqui, precisamos lembrar que cada vez mais jovens nascem sob uma cultura histórica dominada amplamente pelo digital. Por isso, “a formação histórica de um estudante não deveria, na era digital, estar separada da formação digital” (SILVA, 2020, p. 69).

⁴⁰ [...] a preocupação não está na instrução dos jovens para o uso das tecnologias digitais, mas no letramento histórico-digital dos estudantes, de forma crítica, possibilitando a eles o desenvolvimento de habilidades digitais para manusearem fontes históricas e desenvolverem consciências históricas que auxiliem na orientação temporal, fazendo o sentido na vida prática e na ampliação de suas perspectivas de futuro (SILVA, 2020, p. 102).

Portanto, se entendemos o ensino de história como uma prática de História Pública, marcada pela reflexão e mediação crítica, além da construção de saberes e a sua circulação junto aos alunos e o público, desconsiderar o uso crítico das tecnologias digitais significa deixar de lado todo o universo que pertence ao cotidiano desses jovens, e que pode promover ainda mais o ensino de história no sentido de significá-lo para o aluno.

Na defesa de um letramento histórico-digital, Danilo Alves (2020) afirma que o processo se constitui em três etapas: investigação histórica (que seriam os procedimentos de pesquisa e o trato com as fontes históricas), desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais voltados para a aplicação na pesquisa histórica) e a competência narrativa (que constitui sentido e se expressa em diferentes linguagens).

Cabe lembrar que a questão da narrativa é central para o aprendizado histórico escolar, pois é através dela que o aluno produz um sentido próprio ao passado que o orienta no tempo. Ou seja, o sentido histórico não é dado pelo professor como algo pronto, tal qual abordamos no capítulo anterior a partir do que apresentamos como ensino tradicional. Ao construir um raciocínio histórico, ou seja, o ato de pensar historicamente

[...] revelará sua consciência histórica e o sentido histórico atribuído à questão investigada. Além disso, a narrativa apresentará a noção de historicidade construída e a relação passado - presente – futuro, necessárias para que o estudante tenha condições de tomar decisões no presente considerando as mudanças temporais e a complexidade dessas mudanças (SILVA, 2020, p. 123).

A partir das reflexões promovidas até aqui, podemos encontrar alguns caminhos interessantes que nos permitem repensar e, conseqüentemente, significar o ensino de história à luz dos desafios do nosso tempo. Dessa forma, buscamos construir um aprendizado histórico escolar voltado para a formação de sujeitos mais autônomos e protagonistas na transformação do mundo, fato que configura a responsabilidade do professor-historiador enquanto intelectual público. Mundo esse que é criado e não imutável, e que, portanto, está em constante e acelerada construção, tal qual o passado tem sido apropriado, mostrando-se cada vez mais como um objeto não apenas do historiador, mas do público em geral.

O ensino de história à luz da História Pública e da História Digital, se traduz em um exercício de escuta, de humildade e diálogo. Mais que a divulgação do conhecimento histórico, devemos estar atentos às demandas presentes na arena pública, e que nos afetam diretamente enquanto cidadãos e profissionais da história, assim como ocorre com os nossos alunos e toda a comunidade escolar. Constitui-se assim, um processo contínuo de aprendizado através da

troca, que tem no professor, portanto, um mediador crítico, um intelectual público, com um papel fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos.

3 EXPERIÊNCIA COM A SALA DE AULA INVERTIDA

Antes de demonstrar e analisar a experiência realizada com a sala de aula invertida, é preciso evidenciar quais as condições em que estão inseridas a construção prática dessa metodologia ativa, assim como aquilo que foi mobilizado previamente por mim enquanto professor-historiador diante de tal desafio.

Para isso, é importante iniciar esse capítulo destacando as condições nas quais exerço hoje a minha profissão como professor-historiador. Sendo assim, minha atividade profissional atualmente se dá em uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro, na qual leciono desde o ano de 2016. Tal instituição conta com unidades em diferentes bairros neste município, sendo elas: Ipanema, Botafogo, Tijuca, Recreio e Barra da Tijuca.

Dessa maneira, a escola é composta por alunos com perfis de classe média alta, de uma forma geral, e que, portanto, dispõem de um significativo poder aquisitivo. Tal fato se reflete, por exemplo, no acesso amplo dos alunos à telefones celulares e internet móvel, facilitando a execução da proposta metodológica organizada a partir dessa pesquisa. Além disso, o colégio detém uma boa infraestrutura nas unidades em termos tecnológicos, já que em todas as salas de aula fica à disposição dos professores um Datashow, assim como o acesso à internet.

A realização da sala de aula invertida se deu na unidade de Botafogo, na qual leciono para as turmas de 2º ano do Ensino Médio, intituladas pela instituição como ‘Abelha’ e ‘Zangão’. A escolha de minha parte por esse segmento se deu por diferentes fatores: em primeiro lugar, nessa instituição de ensino, o foco geral das aulas está no vestibular, fato que nos leva, por conseguinte, a uma questão crucial: a gestão do tempo e sua relação com a extensão dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

Em segundo lugar, tomando como base o conteúdo programático da escola e a oferta de tempos/aulas disponibilizados para a minha disciplina, é possível dimensionar as condições de aprofundamento da experiência proposta nas aulas. Por isso, é importante situar que nessa instituição privada de ensino existe uma divisão em módulos que devem ser trabalhados semanalmente, tendo a apostila como referência de material didático. Dessa maneira, os professores de todas as disciplinas devem seguir o mesmo ritmo de acordo com a temática presente na modulação, fato que não nos permite trabalhar um determinado tema em mais de uma semana, por exemplo. Esse elemento da cultura escolar da instituição, portanto, é importante de ser salientado como forma de esclarecer as condições para a realização sala de aula invertida, assim como as minhas escolhas por determinadas estratégias.

Entretanto, cabe enfatizar que apesar de tais condições se revelarem hostis, podendo ser vistas até mesmo como incapacitantes à utilização da sala de aula invertida, a meu ver, ao contrário, elas traduzem uma necessidade de reflexão por parte do professor acerca dos momentos nos quais se deve pensar a aplicabilidade dessa metodologia, avaliando suas condições de trabalho e as demandas atreladas ao sistema de ensino na qual a sua instituição escolar se insere.

No total, a escola oferece dois tempos de história semanais para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, sendo cada um deles com cinquenta minutos de aula. As turmas de 3º ano têm três tempos semanais com a mesma duração, porém, a cultura do vestibular nesse segmento é ainda mais forte, a tal ponto, que considerei ser mais viável e menos arriscado introduzir a sala de aula invertida no 2º ano. Além disso, a quantidade de conteúdos trabalhados ao longo do 3º ano é maior, fato que configura um ritmo ainda mais intenso e acelerado nas aulas.

Dito isso, buscando viabilizar a execução prática da proposta de pesquisa, conversei com a supervisora da unidade em que leciono, que por sua vez dialogou com a direção escolar, buscando uma autorização e apoio institucional para a organização dessa nova experiência. Em seguida, obtive um retorno positivo que me permitiu levar adiante a proposta, sendo amparado pela supervisão da escola na comunicação com os alunos sobre as atividades necessárias. Cabe lembrar, que a unidade em que trabalho no bairro de Botafogo, dispõe de duas turmas de 2º ano, fato que me permitiu realizar a sala de aula invertida duas vezes no mesmo dia.

Como forma de apresentar aos alunos a proposta a ser efetivada, conversei com as turmas semanas antes rapidamente sobre o conceito de sala de aula invertida, e fiz questão de mencionar que tal metodologia fazia parte da minha pesquisa de mestrado. Percebi, por conseguinte, que para todos os estudantes se tratava de uma experiência completamente nova, da qual os alunos não tinham qualquer conhecimento. Por isso, foi importante tentar instigá-los e lembrá-los, semanalmente, sobre as futuras atividades que seriam realizadas.

Havia uma grande preocupação de minha parte nesse quesito, pois os alunos estão habituados com uma rotina de estudos e uma dinâmica que difere bastante da lógica da sala de aula invertida, já que para promover essa metodologia, é necessário que os alunos assistam às videoaulas previamente ao encontro presencial. Por isso, busquei o apoio da supervisão escolar no sentido de lembrar aos estudantes com avisos presenciais e e-mails acerca da importância de assistir aos vídeos.’

Além disso, é importante citar que criei uma sala através do Google Classroom, na qual pedi aos alunos que baixassem o aplicativo e inserissem o código da turma disponibilizado por mim com a finalidade de introduzi-los naquele determinado ambiente virtual, destinado apenas

aos alunos do 2º ano. Através desta ferramenta busquei me comunicar com os estudantes, encaminhar avisos, assim como disponibilizar os links para as videoaulas que os alunos deveriam assistir, além de outros materiais.

Com a proximidade da semana em que seriam realizadas as atividades propostas, pude projetar com quais grupos de alunos a experiência da sala de aula invertida seria realizada. Mencionar esse aspecto é crucial, pois em tempos de pandemia, as turmas vinham sendo revezadas. Portanto, enquanto um grupo de alunos fica no presencial durante uma semana, a outra parcela está em casa com aulas à distância. E na semana seguinte esse quadro é invertido. Essa foi a tônica desde o retorno às aulas presenciais em agosto de 2020 nessa escola.

Isso ainda pode variar por conta do surgimento de casos de covid-19 entre os estudantes, o que torna a alternância das turmas instável. E de fato isso afetou o meu planejamento, pois duas semanas antes da data estabelecida para a inversão da sala de aula, houve casos de contaminação, fazendo mudar o grupo de alunos com o qual eu trabalharia de acordo com a programação. O que não é um problema, evidentemente, porém altera os planos, já que eu vinha tentando me aproximar ainda mais dos alunos no sentido de mapear os seus interesses, perfis e gostos, buscando, a partir disso, elementos para pensar as atividades em sala, assim como a gravação das videoaulas de minha autoria.

Outro obstáculo que se fez presente foram as constantes mudanças no calendário escolar ao longo do ano de 2021, fruto também da pandemia e suas ocorrências, como por exemplo, a semana de vacinação de professores, suspensão de aulas presenciais em um determinado momento de pico do vírus na cidade etc. Tais fatores me forçaram a mudar o tema da aula que inicialmente havia escolhido junto com a minha orientadora Sonia Wanderley.

Nosso objetivo era trabalhar a temática dos Fascismos. No entanto, diante do cenário pandêmico e seus impactos, o módulo referente a esse tema foi sendo adiado e colocado para uma outra semana futura, o que inviabilizou a abordagem desse conteúdo, pois extrapolaria o limite para minha defesa da dissertação. Sendo assim, optamos por trabalhar a Era Vargas através da sala de aula invertida. Com efeito, é pertinente frisar que tal tema, dentro da cultura escolar na qual estou inserido, é ensinado na íntegra em um único encontro, ou seja, as suas três fases (Governo Provisório, Constitucional e Estado Novo) devem ser abordadas em apenas um módulo, ao longo de dois tempos de aula.

Para viabilizar todo o processo com antecedência, organizei a gravação de dois vídeos autorais com o intuito de disponibilizá-los aos alunos uma semana antes do nosso encontro presencial. Dessa maneira, eles teriam a possibilidade de assistir às aulas quando achassem

melhor, podendo ditar o ritmo e a velocidade da aula, sendo essa uma das vantagens da sala de aula invertida como abordamos nos capítulos anteriores.

É importante afirmar que a partir do contato e conhecimento que fui obtendo ao longo do ano com as duas turmas de 2º ano, pude perceber e apostar em alguns tópicos que considerei potencialmente instigantes aos alunos. Dessa maneira, produzi com mais de uma semana de antecedência, um formulário pelo Google voltado aos alunos, buscando identificar os temas que mais lhes interessavam dentro da Era Vargas.

Por isso, indiquei quatro opções de tópicos e pedi que os estudantes escolhessem aquele que gostariam de conhecer mais, sendo eles: “Futebol e nacionalismo”, “Samba, cultura popular e propaganda”, “Política trabalhista” e “Questão feminina e o papel das mulheres”. Todos eles inseridos no contexto da Era Vargas, evidentemente. Adicionei também uma quinta opção caso algum aluno quisesse sugerir um outro elemento, além dos quatro que ofereci no formulário, como podemos ver abaixo.

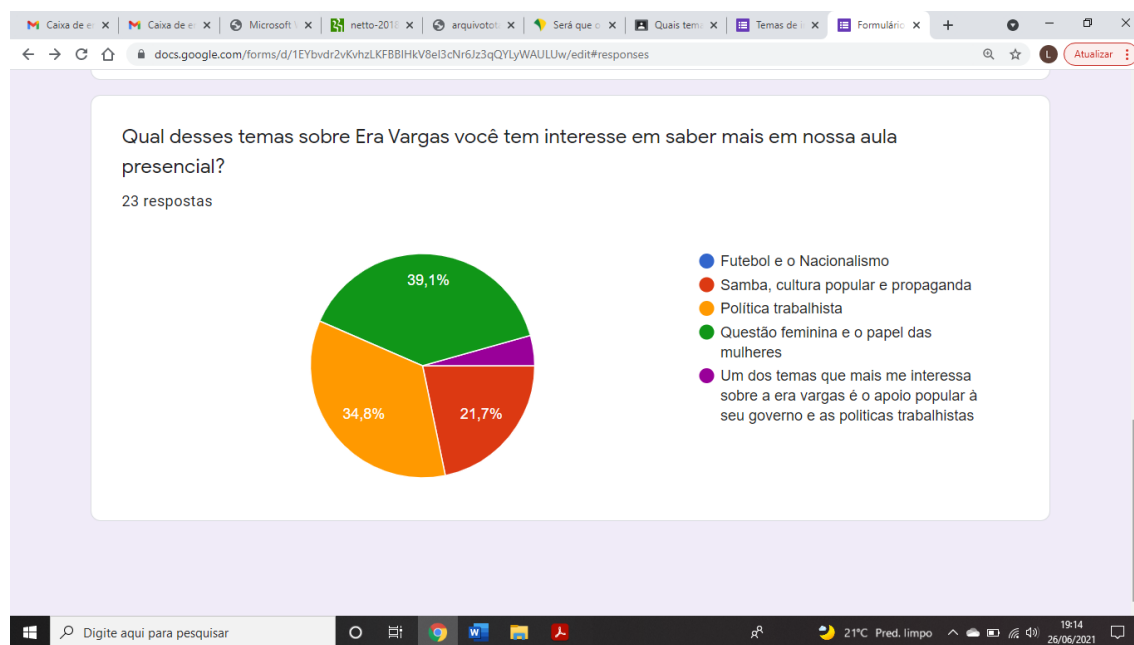
Figura 1 – Formulário destinado aos alunos

The image shows a screenshot of a Google Forms survey titled "Temas de interesse sobre a Era Vargas". The form is displayed in a web browser window. The title is "Temas de interesse sobre a Era Vargas". Below the title, there is a short instruction: "Aponte dos temas abaixo qual pode te interessar saber mais sobre a Era Vargas. Caso você queira sugerir outro tema é só clicar em 'outros' e comentar qual seria o assunto do seu interesse." Below this, there is a red asterisk and the word "Obrigatório". The form has three main sections: 1. "E-mail *": A text input field with the placeholder "Seu e-mail". 2. "Qual desses temas sobre Era Vargas você tem interesse em saber mais em nossa aula presencial? *": A radio button selection list with five options: "Futebol e o Nacionalismo", "Samba, cultura popular e propaganda", "Política trabalhista", "Questão feminina e o papel das mulheres", and "Outro:". 3. A bottom section with a red asterisk and a text input field for comments. The browser's address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYxRbFnvgDJ_mIFeQGDF4alhCq7PjDXT5epDRyX2I2pb0A/viewform. The Windows taskbar is visible at the bottom, showing the search bar, task icons, and system tray with the date 28/06/2021 and time 18:33.

Fonte: O autor, 2020.

A partir da minha relação com as turmas e das respostas ao formulário é que planejei não apenas a aula expositiva gravada, mas principalmente as atividades presenciais em sala de aula. Abaixo podemos observar o resultado das respostas do formulário respondido pelos alunos.

Figura 2 – Respostas dos alunos sobre o formulário



Fonte: O autor, 2020.

A meu ver, esse movimento traduz o pilar básico da sala de aula invertida enquanto metodologia ativa, pois primeiramente busca voltar o olhar para os alunos e seus interesses, para que em seguida se possa refletir sobre o ensino e as atividades presenciais que busquem potencializar a aprendizagem e dar complexidade aos saberes que os alunos já carregam. Partir dessa premissa não implica em deixar de lado a compreensão do processo histórico de forma mais ampla. Ao contrário, significa tomar as motivações dos alunos como elementos centrais no processo de aprendizagem, reconhecendo que estas organizam suas ideias históricas, mergulhados que estamos na cultura histórica contemporânea, e assim o docente, tendo em vista a metódica do ensino escolar de história, pode pensar estratégias mais potentes para dar complexidade a tais ideias.

Com efeito, os estudantes tornam-se sujeitos e protagonistas da aula a partir do momento em que eles dão sentido aos conceitos e conteúdos abordados pelo professor, com base no programa daquela determinada série. É importante observar também que a dimensão da personalização também se materializa nessa lógica, pois leva-se em conta as diferentes demandas dos estudantes, buscando abordá-las a partir de atividades plurais no espaço escolar, como veremos adiante.

3.1 Aspectos técnicos e o planejamento da videoaula

A fim de elucidar os aspectos técnicos mobilizados durante os preparativos para a inversão da sala de aula, é importante mencionar as escolhas e ferramentas tecnológicas utilizadas para viabilizar a videoaula. Nesse sentido, a gravação se deu através de um aplicativo gratuito para computador chamado OBS Studio, no qual eu consegui projetar uma janela aberta com a apresentação dos slides sobre a Era Vargas feitos no Power Point, juntamente com uma outra janela menor, no canto da tela, em que eu aparecia pela câmera do próprio notebook. Na imagem abaixo podemos ver o resultado da gravação.

Figura 3 – Imagem da videoaula sobre Era Vargas



Fonte: O autor, 2020.

Cada vídeo teve um total de 40 minutos de duração, aproximadamente, onde apresentei a aula em slides do Power Point que eu já dispunha e que foram adaptados para tal atividade voltada ao 2º ano. No primeiro⁴¹, abordei os Governos Provisório e Constitucional de Vargas, e no segundo⁴² trabalhei o Estado Novo. Fiz a opção de organizar a videoaula cronologicamente, pois por se tratar de uma primeira experiência dentro de uma determinada

⁴¹ Link para a videoaula – parte 1: <<https://www.youtube.com/watch?v=NtZvmEKO4Q>>.

⁴² Link para a videoaula – parte 2: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gf6AjV5EpP4>>.

cultura escolar, preferi uma sequência linear com a qual os alunos já estão mais acostumados nas aulas de História.

Após a gravação é gerado um arquivo pelo aplicativo, que fica salvo no notebook. A partir disso, utilizei o YouTube para disponibilizar as aulas aos alunos. Como já tinha uma conta de e-mail através do Gmail, pude inserir um vídeo nessa plataforma, pois todos os usuários dessa empresa automaticamente têm disponível um canal na plataforma para postar vídeos. Dessa maneira, adicionei o vídeo com a opção “não listado”, pois assim é gerado um link para cada videoaula (somente aqueles que recebem esse link têm acesso ao vídeo), que coloquei à disposição dos alunos através da sala virtual no Google Classroom.

Também solicitei à supervisora do colégio que enviasse um comunicado aos alunos por e-mail, explicando a importância de assistir às videoaulas antes do encontro presencial. Assim, busquei mais de um canal de comunicação junto aos estudantes, incluindo também a administração da instituição, com o objetivo de gerar mais impacto e engajamento quanto àquela atividade, tomando, portanto, a realização da sala de aula invertida como parte do processo de planejamento didático da turma e não algo externo e pontual.

Além de viabilizar a parte técnica, é importante analisar o planejamento das aulas que produzi em formato de vídeo. Nesse sentido, procurei sistematizar primeiramente os objetivos de aprendizagem a partir do objeto de conhecimento (no caso a Era Vargas). Buscando um diálogo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), procurei situar algumas das habilidades que estão sintonizadas ao tema em questão, como veremos abaixo. Cabe lembrar que tal planejamento conecta e contempla tanto as videoaulas como as atividades a serem realizadas no encontro presencial com os alunos.

TÍTULO: Era Vargas (1930-45)
TURMA: 2º ano – Ensino Médio
<p>HABILIDADES:</p> <p>- (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</p> <p>- (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p>
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA:</p> <p>(6) Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>OBJETIVO GERAL: Compreender as diferentes fases da Era Vargas (1930-45)</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o anticomunismo através do Plano Cohen e do Golpe de 1937 - Identificar as conquistas políticas femininas a partir dos anos 1930 - Contextualizar o trabalhismo de Vargas e analisar seus impactos para a época - Analisar a relação entre propaganda e a ideologia nacionalista varguista

A opção por uma sequência linear na videoaula expositiva se deu não apenas como forma de contextualização, mas principalmente como estratégia que visa apontar os pontos de transição entre as diferentes fases. Além disso, procurei abordar cada período tomando como diretrizes os seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais a fim de melhor organizar os tópicos a serem trabalhados.

Como abordamos no primeiro capítulo, a aula expositiva em si não necessariamente configura o que entendemos aqui como ensino tradicional. Ela tornou-se alvo de severas críticas por diferentes correntes pedagógicas principalmente pela centralidade no acúmulo de

informações e na erudição do professor e do conteúdo dos materiais didáticos. Assumindo a correção dessa crítica, pretendemos relativizá-la. Portanto, considerando a revisão atualizada da discussão, o que aqui chamamos de 'aula expositiva' significa a exposição de um problema investigativo que é construída a partir de uma argumentação ou da problematização apresentada por perguntas que costuram a narrativa docente, utilizando-se de elementos empíricos e, no caso, de possibilidades existentes no suporte digital, a fim de afirmar verdades históricas.

Da mesma forma, essa perspectiva de aula expositiva problematizadora pensa o protagonismo do aluno na medida em que o professor recria a argumentação do pesquisador, utilizando-se de estratégias narrativas que consideram o uso que os estudantes farão dos conteúdos/conceitos que são ali apresentados (PEREIRA; SEFFNER, 2009; PEREIRA, 2013).

Com relação aos conteúdos, é importante esclarecer que os principais marcos históricos de cada período foram escolhidos e trabalhados com base no próprio material didático da escola (apostila) e seu conteúdo programático. Dentre eles, os principais são: Código Eleitoral de 1932, Revolução Constitucionalista de 1932, Constituição de 1934, Intentona Comunista de 1935, Plano Cohen, Golpe de 1937, Constituição de 1937, Levante Integralista de 1938, Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943 e a participação do Brasil na Segunda Guerra com o envio da Força Expedicionária Brasileira em 1944.

Dessa forma, a construção da videoaula se deu a partir de uma mescla entre os principais eventos históricos de cada etapa da Era Vargas, as transformações nos mais variados âmbitos (político, econômico, social e cultural) que atravessam tais períodos, além de categorias chave para compreender a dinâmica desse processo histórico. Por isso, a introdução dos conceitos de “Estado de compromisso”, “corporativismo” e “trabalhismo” se fez presente e necessária.

A partir disso, procurei problematizar algumas das medidas de Vargas, evidenciando suas contradições, avanços e recuos, rupturas e permanências que são essenciais não apenas para dar complexidade histórica à aula, mas também levantar questões que serão aprofundadas através das atividades de análise das fontes em sala de aula, de forma presencial. Com efeito, busquei fazer uso de diversas imagens (incluindo fotos da época, uma charge e um meme) visando introduzir os alunos no contato com notícias de jornais daquele período, assim como problematizar as linguagens e discursos veiculados naquele contexto. Esse aspecto da videoaula é crucial, por exemplo, para que os alunos pudessem visualizar a polarização política dos anos 1930, e como a grande mídia se colocava na época, ao veicular as ações da ANL (Aliança Nacional Libertadora) e da AIB (Ação Integralista Brasileira).

Por fim, como forma de buscar instigar a curiosidade dos alunos, optei por introduzir de forma breve a trajetória de alguns personagens históricos, como por exemplo, Olga Benário e

Luís Carlos Prestes. Tal estratégia busca aproximar os alunos do conteúdo por meio de uma humanização dos personagens históricos, exercitando assim a empatia. Além disso, analisar tais nomes nos permite observar e problematizar a manifestação do anticomunismo dentro e fora do Brasil, fato que será aprofundado na atividade presencial com os alunos. Ao mesmo tempo, suas histórias possibilitaram que se estabelecesse um ponto de contato com o contexto político internacional da época, ampliando a capacidade de análise sobre processo histórico brasileiro a partir de fatores externos. Por isso, adicionei a indicação do filme “Olga”, a fim de ilustrar tais acontecimentos.

A partir dessa estratégia de conexão com o cenário internacional, e com o intuito de instigar uma problematização acerca da questão racial, assim como situar a presença de ideias nazistas no Brasil, pontuei brevemente a trajetória de alguns jovens negros órfãos que foram escravizados durante a Era Vargas, sendo levados para uma fazenda no interior de São Paulo. Por isso, considerei pertinente e bastante relevante a indicação do documentário “Menino 23”.

Por fim é importante registrar que por se tratar de uma primeira experiência, a elaboração de todos os elementos citados até aqui para viabilizar a sala de aula invertida demandou um tempo considerável de preparação. Ao longo de diferentes dias foram utilizadas de 5 a 7 horas no total, que englobam desde a busca pelas fontes históricas, passando pelo planejamento da aula expositiva, indo até as questões colocadas sobre os documentos e a disponibilização de todo material aos alunos.

3.2 Sobre as atividades presenciais

De posse das informações que obtive dos alunos a partir do questionário já citado, comecei a organizar a dinâmica da aula presencial. Procurei sistematizar três atividades no total, visando realizar pelo menos duas delas, já que não havia como programar plenamente o tempo de execução pelos alunos, ainda mais por se tratar de uma primeira experiência.

A primeira atividade tinha como eixo central a política trabalhista de Vargas (tema mais votado pelos alunos) e para isso, utilizei duas fontes históricas imagéticas: um cartaz da época e uma fotografia, como podemos ver abaixo. A escolha dessas fontes deve-se ao fato de elas comportarem narrativas importantes da relação de Vargas com as massas, além de apresentarem elementos significativos para a compreensão da Era Vargas - a propaganda, o trabalhismo e o

corporativismo. Além disso, optei por fazer uso também de uma narrativa historiográfica retirada da obra “A invenção do trabalhismo”, da historiadora Ângela de Castro Gomes.

É importante destacar que a escolha das fontes nas atividades propostas reflete uma tentativa de diversificar o acesso dos alunos à multiplicidade de documentos, em diferentes suportes e linguagens, que podem servir como fontes para a constituição do conhecimento histórico e para o aprendizado histórico escolar. Ao mesmo tempo, considerando a pluralidade de formas de aprender que potencialmente existem em uma turma heterogênea, tal diversidade pode ser um fator facilitador da aprendizagem.

Essa estratégia dialoga com a busca pela personalização que pauta a sala de aula invertida. Por isso, foram usadas imagens, textos, vídeos e músicas como fontes a serem problematizadas pelos alunos. Além disso, a proposição de narrativas também diversificadas nas respostas dos estudantes, seja pela escrita ou oralidade também visaram contemplar diferentes perfis e preferências dos alunos.

Figura 4 – Fonte histórica usada na primeira atividade com os alunos (1)



Fonte 1

Fonte: CPDOC/FGV. Convocação para concentração trabalhista na Esplanada do Castelo no dia 1º de maio, Rio de Janeiro: 1937/1945. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/DireitosSociaisTrabalhistas/IdeologiaTrabalhismo>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Figura 5 - Fonte histórica usada na primeira atividade com os alunos (2)



Fonte 2 - Aspecto da concentração trabalhista de 1o de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo (SP)
Fonte: CPDOC/CDA Vargas

Figura 6 – Trecho de uma narrativa historiográfica usada na primeira atividade

Trecho de Ângela de Castro Gomes

[...] a lógica simbólica do discurso trabalhista [...] apresentava os benefícios sociais não como uma conquista ou uma reparação, mas como um ato de generosidade que envolvia reciprocidade. Nesta perspectiva, o Estado não era visto apenas como um produtor de bens materiais, mas como produtor de um discurso que tomava elementos-chave da auto-imagem dos trabalhadores e articulava demandas, valores e tradições desta classe, redimensionando-os em outro contexto.

Fonte: GOMES, Angela de Castro. **A invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 180.

Fonte: O autor, 2020.

Para que os estudantes tivessem acesso a tais itens, fiz um arquivo no Power Point (e depois converti em PDF) no qual numerei as fontes a fim de organizá-las e coloquei questões-problema a serem pensadas pelos alunos. Disponibilizei tudo isso através da plataforma do

Google Classroom, para que durante a aula os alunos pudessem acessar os arquivos com as orientações necessárias por meio dos seus smartphones.

Em seguida, expliquei a atividade aos alunos presentes e estipulei um tempo para que eles pudessem analisar as fontes e responder a duas questões que apresentei sobre os documentos. Optei por permitir que eles realizassem as tarefas individualmente ou no máximo em dupla, pois diante de um cenário de pandemia, as carteiras estavam marcadas no chão para que não fossem movidas de lugar. Por isso, realizar uma atividade em grupo seria inviável, já que os alunos poderiam se aproximar apenas dentro de um determinado limite.

No total, havia 9 alunos na primeira turma e 11 alunos na segunda. Enquanto eles realizavam as atividades, me coloquei à disposição para tirar dúvidas e fui me movimentando pela sala, buscando observar o andamento das tarefas. Com a finalidade de registrar as respostas dos alunos para essa pesquisa, pedi que eles as colocassem em um outro formulário do Google. Aqueles que preferissem apresentar suas respostas por escrito em um papel, também foi permitido, desde que eu fotografasse a resposta a fim de registrá-la. No entanto, todos os alunos optaram por responder ao formulário pelo celular.

Após o tempo estipulado, introduzi alguns questionamentos aos alunos sobre quais eram as suas interpretações acerca das fontes em questão. Abordamos o discurso veiculado através daquelas imagens e quais os seus interesses e objetivos. Perguntei aos estudantes quais os elementos que mais lhes chamaram a atenção naquelas imagens, e a partir de suas respostas, busquei estabelecer e mediar um debate. O esforço, portanto, visou à construção coletiva do conhecimento escolar mediado pela intervenção docente e pela metódica da pesquisa historiográfica.

Dessa forma, a primeira atividade buscava estimular uma reflexão acerca da política trabalhista de Vargas, analisando a relação entre o governo e a classe trabalhadora. Por isso, os alunos deveriam relacionar as fontes iconográficas à interpretação historiográfica apresentada. O objetivo era instigar a autoria por parte dos alunos, já que teriam de construir uma narrativa histórica, escrita ou falada, a partir da interpretação e problematização orientada das fontes.

Inicialmente essa primeira atividade também buscava contemplar o debate historiográfico a partir de diferentes autores, além de tentar relacionar a questão trabalhista com o cenário político atual. Entretanto, optei por não a realizar em função do tempo escasso, tendo em vista ainda a efetivação de outras atividades ao longo da aula. Com efeito, busquei problematizar e refletir junto aos alunos para que caminhassem na construção de uma percepção acerca de como o governo buscou se apropriar de bandeiras da classe operária por meio da propaganda, pautando a relação entre convencimento e repressão.

Além disso, a questão do corporativismo também foi alvo de debates, buscando dar complexidade a essa categoria já abordada na videoaula, porém de forma prática através da investigação e interpretação das fontes em sala de aula, exercitando assim o método de análise histórica de forma introdutória junto aos alunos, tal qual defende Prats (2006).

Como forma de verificar o raciocínio histórico dos estudantes nessa experiência, buscou-se instigar suas produções narrativas, permitindo assim trazer à tona suas consciências históricas, tal qual afirma Rusen (2010). Portanto, as atividades foram pensadas com o objetivo de desenvolver as competências narrativas dos alunos a partir dos seus protagonismos no processo de construção do conhecimento histórico escolar. Tudo isso por meio do diálogo com a minha mediação enquanto professor-historiador.

A aula presencial em si teve no conteúdo previamente assistido pelos alunos, uma ferramenta capaz de mobilizar questões e problematizações por parte dos alunos em articulação com a análise das fontes. Ou seja, o objetivo central das atividades presenciais estava ancorado na produção de sentidos pelos estudantes, e não na explanação pelo professor do conteúdo já dotado de um sentido, como se constitui no que chamamos até aqui de ensino tradicional. A aula, portanto, não teve no conteúdo uma finalidade em si.

E de fato, a partir das narrativas registradas nos formulários, podemos avaliar a autoria dos alunos na produção de sentidos históricos, assim como os conceitos utilizados pelos estudantes, como podemos observar, por exemplo, na seguinte resposta: *“A Fonte 1 demonstra uma convocação para concentração trabalhista que deixa a mensagem de que o governo estaria por iniciativa própria numa tentativa de ajudar os trabalhadores brasileiros formular leis sociais trabalhistas, usando ainda o verbo “amparar”, fazendo como se o governo fosse o único responsável por ser uma espécie de salvador do povo, isso se relaciona muito bem com o trecho da historiadora Ângela de Castro Gomes que representa os benefícios sociais da lógica simbólica do discurso trabalhista como um ato de generosidade (iniciativa própria do governo) envolvendo reciprocidade se distanciando de uma ideia de conquista ou reparação, ignorando toda uma luta anterior dos trabalhadores”* (Resposta de duas alunas da turma Abelha – 2º ano do Ensino Médio).

Abaixo acrescento outras respostas dos alunos obtidas através do formulário do Google.

Figura 7 – Algumas das narrativas produzidas pelos alunos (1)

Na fonte 1 Vargas faz um discurso com uma narrativa na qual ele defende a classe trabalhadora, acredito que seja uma forma de autopromoção. Já trecho de Angela faz um contraponto mostrando que Vargas apresenta um discurso trabalhista não como uma conquista ou reparação, mas sim como um ato de generosidade da parte dele, quando na verdade são conquistas do povo.

O discurso proposto por Vargas invalidava e ignorava toda luta anterior da classe operária, se apropriando da mesma. Isso se relacionava com a obra de Angela de Castro: "A invenção do trabalhismo", como se ele estivesse propondo leis nunca requisitadas, logo, o governo saindo como bem feito espontâneo.

A Fonte 1 demonstra uma convocação para concentração trabalhista que deixa a mensagem de que o governo estaria por iniciativa própria numa tentativa de ajudar os trabalhadores brasileiros formular leis sociais trabalhistas, usando ainda o verbo "amparar", fazendo como se o governo fosse o único responsável por ser uma espécie de salvador do povo, isso se relaciona muito bem com o trecho da historiadora Ângela de Castro Gomes que representa os benefícios sociais da lógica simbólica do discurso trabalhista como um ato de generosidade (iniciativa própria do governo) envolvendo reciprocidade se distanciando de uma ideia de conquista ou reparação, ignorando toda uma luta anterior dos trabalhadores.

Os dois fazem relação a formação das leis trabalhistas implementadas por Vargas. levados na

Fonte: O autor, 2020.

A partir de tais trechos, observamos a percepção dos estudantes acerca das contradições presentes na relação entre Vargas e a classe operária, pois problematiza o discurso presente na fonte produzida enquanto propaganda de governo, contrastando com o histórico de luta da classe operária. Dessa forma, identificamos uma complexificação do conhecimento histórico promovida pelos alunos, ou seja, constitui-se um sentido a partir de suas interpretações. É possível perceber tal aspecto na resposta acima, por exemplo, quando se afirma “[...] *lógica simbólica do discurso trabalhista como um ato de generosidade (iniciativa própria do governo) envolvendo reciprocidade se distanciando de uma ideia de conquista ou reparação [...]*”. Nesse sentido, o estudante consegue interpretar e produzir sentido histórico para a problemática que move a relação entre a política social varguista e a classe operária, de tal forma que o conceito de trabalhismo é entendido e utilizado de maneira pertinente.

O mesmo podemos verificar sobre o fenômeno do corporativismo, como constatamos a seguir: “*Vargas concedia direitos para a população para impedir possíveis revoltas populares, a ideia de corporativismo coloca todos do Estado como um só de forma patriota e que previne igualmente conflitos futuros* (Resposta de duas alunas da turma Abelha – 2º ano do Ensino Médio). Com efeito, observamos que os alunos identificaram no corporativismo uma estratégia política de governo, auxiliado por todo o aparato propagandístico do Estado.

Em outro trecho é possível verificar também a contextualização histórica promovida pelo aluno, articulando de forma coerente a temática estudada com o cenário internacional, como vemos a seguir: *“Vários países já vinham adotando as leis trabalhistas. Nesse contexto Vargas decidiu implementá-las também no país, porém tentando simbolizar essa ação como um ato de generosidade do governo, não como uma reparação”* (Resposta de duas alunas da turma Abelha – 2º Ano do Ensino Médio). Abaixo acrescento outras respostas obtidas pelo formulário.

Figura 8 – Algumas das narrativas produzidas pelos alunos (2)

Vários países já vinham adotando as leis trabalhistas. Nesse contexto Vargas decidiu incrementá-las também no país, porém tentando simbolizar essa ação como um ato de generosidade do governo, não como uma reparação.

Na fonte 2, podemos ver a relação tornando explícita a sensação de falsa liberdade dada aos trabalhadores que pensavam que por estarem em sindicatos, logo, poderiam clamar por mais direitos. Quando na verdade os sindicatos validados eram aqueles sob o poder do estado, os demais eram violentamente reprimidos.

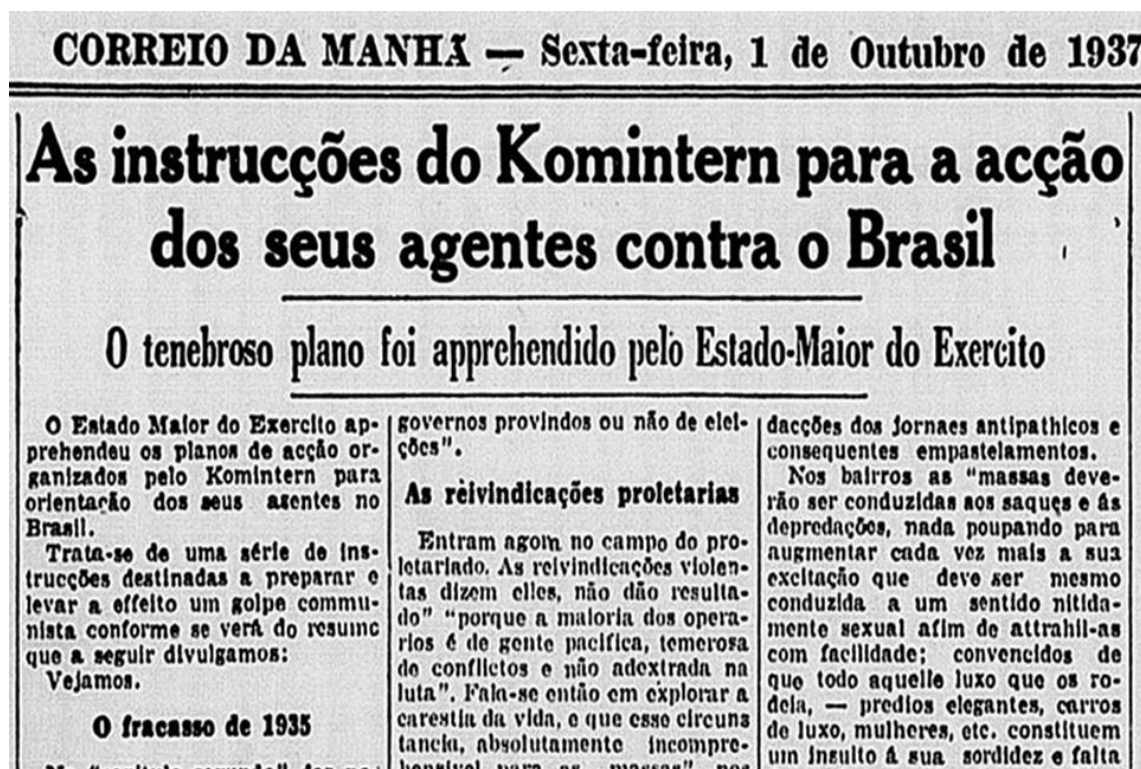
Vargas concedia direitos para a população para impedir possíveis revoltas populares, a ideia de corporativismo coloca todos do Estado como um só de forma patriota e que previne igualmente conflitos futuros.

A fonte 2 relaciona-se mostrando um dos atos em que Vargas discursava para a classe trabalhadora, que o apoiavam por prover os direitos trabalhistas. Porém essas leis não eram para todos. Os trabalhadores rurais, maioria na época, não eram introduzidos nas leis, por conta das instabilidades com os grandes produtores. E os urbanos só eram beneficiados com tais direitos se eles fossem sindicalizados, que por sua vez tinham grande influência estatal.

Fonte: O autor, 2020.

A segunda atividade tinha como objetivo geral, refletir acerca da propaganda anticomunista e o golpe de 1937 que deu origem ao Estado Novo. A partir disso, os objetivos específicos seriam analisar o papel de um determinado veículo de imprensa diante do cenário político da época; relacionar aquele evento com o fenômeno das chamadas “fake news” no presente; observar as heranças do discurso anticomunista em nosso tempo e como tal elemento é utilizado hoje; pensar e propor maneiras de lidar com as “fake news”, assim como as notícias de diferentes veículos de comunicação

Figura 9 – Fonte história usada na segunda atividade com os alunos



Fonte 3 - Hemeroteca Digital (<https://bdigital.bn.gov.br/artigos/correio-da-manha/>)

Para isso, a atividade foi iniciada com a análise de uma matéria do “Correio da Manhã”, que noticiava a descoberta do Plano Cohen, em 1937. A partir disso, propus que os alunos observassem essa fonte, assim como acrescentei perguntas elaboradas por mim, a fim de orientá-los na análise do documento: De que forma a notícia está sendo veiculada? É possível verificar uma inclinação ou posicionamento político do jornal? Por quê?

Nessa parte da aula, optei por promover um debate com os alunos e ouvi-os sem a entrega de uma resposta por escrito, pois a primeira atividade já havia tomado boa parte da aula e, portanto, restava pouco tempo para a atividade seguinte. No entanto, para evitar que o debate e as reflexões promovidas pelos estudantes se perdessem, deixei meu smartphone gravando o áudio da aula, e por isso consegui registrar algumas respostas a fim de reproduzi-las e analisá-las nessa dissertação.

Dessa forma, procurei instigar a imaginação dos alunos, questionando se caso um jornal de esquerda, ou especialmente um veículo de comunicação comunista, noticiasse sobre o Plano Cohen, como seria esse discurso. E nesse momento, é interessante observar a relação que um dos alunos estabeleceu entre a videoaula e a análise da fonte. Sobre a notícia do jornal analisado, um dos alunos respondeu: “Ela está criando um vilão da nação, que seriam, no caso, o

Komintern e os comunistas” (trecho gravado em áudio). Essa afirmativa demonstra como o aluno instrumentaliza os saberes históricos com os quais ele obteve contato na videoaula em prol de uma interpretação própria, autoral, na medida em que ele toma como referência o contexto político polarizado e o cenário de um anticomunismo crescente na época, assim como as narrativas e posicionamentos de órgãos de imprensa daquele período, observadas na videoaula. Com isso, ele interpreta a fonte e formula uma narrativa crítica que atribui ao jornal em questão uma tentativa proposital de criar um estigma acerca do comunismo. Portanto, ele percebe que existe uma atuação política desse veículo de comunicação. Tal análise é fundamental, pois questiona uma ideia muito difundida no senso comum acerca de uma suposta neutralidade dos órgãos de imprensa.

Dessa forma, ocorre uma aprendizagem significativa na medida em que o conhecimento histórico escolar é construído a partir da problematização das fontes e, principalmente, com o protagonismo do aluno, ou seja, a interpretação dos documentos e as respostas produzidas são de autoria do estudante, e não dadas pelo docente. Portanto, enquanto professor-historiador a minha atuação se constitui com uma função mediadora, já que a partir das questões colocadas na videoaula e esmiuçadas em sala de aula, o aluno confere um sentido próprio aos conteúdos que o orienta de forma prática em sua vida, como defende Rusen (2010). Com efeito, esse saber histórico abordado na videoaula é ressignificado de acordo com as reflexões colocadas em debates no espaço escolar, atreladas às demandas de cada indivíduo.

Em seguida, corroborando com a questão acima, em meio ao debate com os alunos, pedi a eles que identificassem elementos no jornal que poderiam ser considerados tendenciosos, ou que refletissem um posicionamento do veículo de imprensa. Em resposta, alguns deles atentaram para as expressões “tenebroso” e “contra o Brasil”, como exemplos a serem destacados. Ali, portanto, construímos uma percepção de que notícias e órgãos de imprensa são compostos e produzidos por sujeitos que respondem a interesses político-econômicos e ideológicos. E por conseguinte, têm convicções políticas e ideológicas, fato que precisa ser considerado quando nos deparamos com uma notícia ou, nos dias de hoje, informações apresentadas na mídia digital.

Nesse sentido, busquei instigar uma reflexão entre o Plano Cohen e anticomunismo e o fenômeno recente das “fake news”, pois já através da videoaula os alunos tinham conhecimento acerca desse evento forjado pelos integralistas. Por isso, pedi que eles pensassem e buscassem exemplos recentes que perpetuam discursos anticomunistas. Um dos alunos prontamente respondeu: “*Ah o anticomunismo pode ser a parada da Juliana Paes, né?*” (trecho gravado em

áudio) abordando um episódio no qual uma atriz brasileira, em sua fala, acusou de “delírios comunistas” no país, as reivindicações e pautas de grupos de esquerda.

Tal associação entre passado e presente traduz uma clara noção de historicidade por parte desse e outros alunos, que trouxeram diversos aspectos do presente que se conectam com o passado. Uma aluna trouxe para a discussão, como exemplo, as notícias demonizando os governos da Venezuela e Cuba. Um outro aluno citou notícias veiculadas na mídia sobre a Coreia do Norte. Nesse momento, resolvi acessar uma dessas notícias pelo computador e projetar no Datashow para que todos pudéssemos ler juntos.

Tratava-se de uma notícia no portal G1⁴³, veiculada também em outros sites, acerca de uma nova lei que teria sido promovida pelo governo norte-coreano, na qual seriam proibidas gírias e calças jeans, como podemos ver abaixo.

Figura 10 – Reportagem analisada durante a aula com os alunos



Fonte: Portal G1, 07 jun. 2021.

Em seguida, propus aos alunos que pensassem em elementos que devem nos orientar no sentido de verificar uma informação ou notícia difundida por veículos de imprensa ou nas redes sociais. Tal exercício pode contribuir no sentido de lidarmos não apenas com mentiras nas mídias digitais, mas também pode ser útil para enfrentarmos diversas narrativas que falsificam e esvaziam a História enquanto ciência.

⁴³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/06/07/por-que-lider-da-coreia-do-norte-kim-jong-un-lancou-guerra-contra-girias-e-calcas-jeans.ghtml>>.

Dessa forma, os alunos atentaram para a importância de verificar se há alguma fonte que corrobore com aquela afirmativa, e que fonte seria essa. Além disso, mencionaram também a necessidade de analisar o discurso presente na notícia, assim como as palavras e adjetivos usados como forma de detectar um posicionamento ou linguagem tendenciosa. Também foi citada a importância da presença de uma autoridade científica (especialista no tema) como forma de conferir mais legitimidade à notícia/narrativa, além de depoimentos e fotos ou vídeos que busquem comprovar o evento abordado.

Tal atividade se deu de forma rápida e introdutória devido ao contexto em que estávamos submetidos, porém foi construída por uma iniciativa conjunta entre alunos e o professor-historiador, ao se debruçarem acerca de questões que conectam passado e presente. E como desfecho dessa etapa do trabalho, analisamos a própria notícia acerca da Coreia do Norte, como vimos acima, tentando investigar as informações noticiadas e suas procedências.

É fundamental reafirmar que a utilização deste exemplo específico se deu a partir de uma construção promovida por um dos alunos, sendo o ponto de partida a análise do jornal de 1937 enquanto fonte histórica e a questão do anticomunismo durante a Era Vargas. Nesse sentido, identifica-se um exercício de historicização e problematização não apenas da fonte histórica, mas do próprio conteúdo histórico exposto na videoaula. E a partir de ambos, foi produzido, de forma coletiva, o conhecimento histórico escolar.

Portanto, é importante destacar que o conteúdo curricular proposto para a série não foi tratado com um fim em si mesmo, como ocorre no ensino tradicional, tal qual o sustentamos ao longo dessa dissertação. Com isso não queremos dizer que o conteúdo programático seja improdutivo para o que se propõe nesse texto. Pelo contrário, ele foi apresentado em formato de vídeo previamente. Contudo, a forma como se articula metodologicamente a sala de aula invertida, permitiu que o professor relacionasse alguns dos conceitos substantivos apresentados a atitudes próprias do fazer historiográfico, a partir da seleção de fontes que foram interpretadas pelos próprios alunos. Dessa forma, os conteúdos foram ressignificados, assim como a aula expositiva, constituindo assim um elemento central para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, buscou-se cumprir a tarefa de dar complexidade às ideias e narrativas históricas que os alunos trazem consigo, elemento importante na escolha realizada das temáticas para o segundo momento da aula, contribuindo para desenvolver suas respectivas consciências históricas.

As duas atividades narradas até aqui foram feitas com as duas turmas de 2º ano. Entretanto, na segunda turma, consegui avançar e iniciar com os alunos a realização da terceira atividade (ainda que sem um desfecho completo por conta do tempo). Nesse caso, a atividade

foi ainda mais personalizada, pois os alunos poderiam escolher um dos dois temas mais votados no formulário previamente preenchido por eles próprios, no qual busquei mapear os assuntos de interesse, como citei no começo do capítulo. Com efeito, pedi aos estudantes que escolhessem um dos temas a seguir para trabalhar em sala: questão feminina ou samba e propaganda na Era Vargas.

Para cada um dos temas, sistematizei atividades específicas à luz dos objetivos pensados para essa nova etapa. Por isso, foram oferecidas as seguintes fontes: I- na temática envolvendo a questão da mulher, um trecho da *Revista Fon Fon*, de 1940, no qual são abordados uma série de características e deveres atribuídos às mulheres da época. II - Já com relação ao tópico samba e propaganda, apresentou-se as duas versões (antes e depois da censura realizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, do Estado Novo) da canção de Wilson Batista conhecida como “Bonde de São Januário”⁴⁴, de 1940, assim como a música “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, sendo cantada por Carmen Miranda no filme de Walt Disney “Saludos, Amigos!”⁴⁵ (1942).

Todo esse material também foi disponibilizado (letras das músicas e os vídeos das canções no YouTube) através do Google Classroom, assim como nas atividades anteriores, permitindo aos alunos acessarem todo o material através dos seus celulares. Foi mantida também a utilização de um formulário de respostas no Google, a fim de registrar as narrativas produzidas pelos estudantes.

Para ambas as atividades temáticas foram produzidas perguntas que mobilizaram inicialmente a reflexão dos alunos. No caso da representação feminina, foram levantadas as seguintes questões: De que forma a *Revista Fon Fon* contribui para situar um determinado papel da mulher na sociedade? Que papel seria esse? De que forma as fontes se relacionam com a política varguista e seu projeto nacionalista?

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f3f7s1aoPdY>>.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fuacJZF_xCE>.

Figura 11 – Fontes históricas usadas na terceira atividade com os alunos (1)



Fonte 4 - (Fon-fon, 21/12/1940)

Figura 12 – Fonte histórica usada na terceira atividade com os alunos (2)

NINGUEM no mundo está livre de deveres. Crer que existe alguém isento de obrigações é um erro lamentável.

Não importa a categoria, o estado, a situação: tudo, na vida, são deveres. E quem mais deve pensar nessa verdade é a mulher. Para ella a vida é uma cadeia de deveres continuados e mais vale que suporte suas obrigações conformada e alegremente do que as considerar pesadas ou excessivas e exercê-las de má vontade ou, mesmo, desprezal-as.

Fonte 5 - Tudo na vida são deveres. E quem mais deve pensar nessa verdade é a mulher. Para ella a vida é uma cadeia de deveres continuados e mais vale que suporte suas obrigações conformada e alegremente do que as considerar pesadas ou excessivas e exercê-las de má vontade ou, mesmo, desprezal-as.

(Fon-fon, 21/12/1940, p.16)

No caso do samba e da propaganda, as questões introdutórias que mobilizaram os alunos foram: Por que a letra do samba presente de Wilson Batista foi censurada pelo DIP? Como o vídeo apresentado e seus personagens se relacionam com a política varguista? E como a música "Aquarela do Brasil", cantada no vídeo, se conecta ao projeto político de Vargas?

Figura 13 - Letra da música “Bonde de São Januário” usada na terceira atividade

O Bonde de São Januário O samba “O Bonde de São Januário”, de autoria de Wilson Batista e Ataulfo Alves e cantada pela voz de Ciro Monteiro, foi censurado na década de 1940, pois a letra original dizia: “O bonde de São Januário/leva mais um sócio otário/só eu não vou trabalhar”. Assim, o DIP determinou que a letra fosse modificada e, ao final, ela ficou assim:

O Bonde de São Januário Quem trabalha é quem tem razão
Eu digo e não tenho medo de errar
O Bonde de São Januário leva mais um operário
Sou eu que vou trabalhar
Antigamente eu não tinha juízo
Mas hoje eu penso melhor no futuro
Graças a Deus sou feliz vivo muito bem
A boemia não dá camisa a ninguém
Passe bem!

Fonte 7 - Bonde de São Januário (1940) – Wilson Batista

<https://www.youtube.com/watch?v=3I7j79MFyCY>



Tais perguntas tiveram como objetivo promover um estímulo à interpretação crítica das fontes pelos alunos, além de estabelecer uma relação entre elas e as videoaulas assistidas como conteúdo prévio. Assim o aluno é levado a produzir um sentido para os conhecimentos históricos que considere a metódica de produção do conhecimento histórico e construa pontes entre passado e presente e, se possível, prospectando futuros, o que é fundamental para um aprendizado histórico efetivo.

A maior parte das respostas foram produzidas através de um debate em sala protagonizado pelos alunos à luz dessas questões. Porém, algumas foram respondidas também de forma escrita, como podemos ver na sequência.

Figura 14 – Formulário com as narrativas dos alunos sobre a terceira atividade

Papel e representação da mulher

Samba e propaganda

Pergunta 1 *

as fontes 4,5 e 6 colaboram para um ideal de mulher perfeita onde todos seus afazeres são cuidar da casa/família, a disseminação desta perspectiva só colabora para manutenção dessa visão a respeito das mulheres.

Pergunta 2 *

As fontes se relacionam com a política varguista e se projeto nacionalista pois reforçam o ideal de mulher e seu papel na sociedade, de submissão. Também podemos observar um certo tipo de restrição, onde um grupo limitado de mulheres pode votar, entretanto devem continuar exercendo "seu papel"

Fonte: O autor, 2020.

No entanto, a atividade não pôde ser completamente realizada em função do tempo esgotado da aula. Mesmo assim, a proposta não se encerraria naquele momento, pois como forma de aprofundar uma avaliação acerca do desenvolvimento das competências narrativas dos alunos, foi planejada uma atividade a ser efetuada em outro encontro, porém de forma virtual, como será explicado a seguir.

3.3 Sobre a proposta de construção do podcast

Como já abordamos anteriormente, a cultura escolar da instituição na qual leciono demandou ajustes peculiares para a elaboração de tais atividades. E como forma de responder a um desses limites estabelecidos, propus aos alunos que gravássemos, em um momento posterior, um podcast. Para isso, os temas com os quais os alunos mais se identificassem após a realização de todas as atividades anteriores seriam alvo de uma pesquisa feita por eles próprios. Portanto, a escolha do tópico a ser abordado com relação à Era Vargas seria fruto de uma seleção feita pelos estudantes.

Sendo assim, o resultado do trabalho de pesquisa executado à luz de todas as experiências em sala de aula, seria narrado e veiculado, através de uma mídia digital, pelos alunos enquanto sujeitos no processo de produção do conhecimento histórico escolar. Cabe lembrar que a pesquisa promovida pelos estudantes seria mediada pelo professor-historiador, que atuaria como um orientador, auxiliando na consulta sobre as fontes a serem utilizadas, por exemplo.

Essa e as demais propostas narradas até aqui carregam sua potência no sentido de introduzir aos alunos um contato inicial com métodos de pesquisa histórica, ou seja, os modos de historiar com os quais trabalha o historiador e constituem parte da operação historiográfica. Dessa forma, atuamos no sentido de contribuir para revitalizar e ressignificar o aprendizado histórico escolar e a ciência, tal qual defende Prats (2006).

O resultado dessa operação seria disponibilizado nas plataformas digitais para o acesso amplo do público, sendo registrado em áudio as narrativas histórico-escolares produzidas pelos alunos. Para isso, o professor deverá ajustar com os alunos um dia e horário para que um encontro virtual seja feito. Cabe lembrar que a escolha da plataforma e gravação do podcast pode ser feita de variadas maneiras, cabendo ao professor selecionar qual dessas ferramentas digitais melhor pode lhe servir, assim como aos estudantes.

A opção pela utilização do podcast como veículo de divulgação do conhecimento histórico escolar ocorreu por se tratar de uma ferramenta de áudio com uma simples produção. A obtenção do áudio pode ser feita de diferentes maneiras, indo desde um áudio de Whatsapp até mesmo a captura do arquivo de áudio via reunião pelo aplicativo Zoom, por exemplo. A ideia seria entrevistar os alunos que deveriam expor suas impressões sobre o tema estudado. A proposta consiste em conciliar respostas às perguntas elaboradas por mim acerca do tema em questão (Era Vargas), assim como deixar os alunos à vontade para expor suas visões sobre a pesquisa história realizada, assim como relatar a experiência de contato com as fontes históricas.

Entretanto, é preciso registrar que a etapa de realização do podcast não conseguiu ser cumprida até aqui. Isso se explica, mais uma vez, pelas mudanças no calendário mencionadas no começo do capítulo em função da pandemia, que acabaram por ocasionar uma situação na qual a semana de provas se seguiu à prática da sala de aula invertida, assim como o recesso escolar. Somado a isso, os alunos estavam inseridos na produção de um outro trabalho de pesquisa demandado pela instituição de ensino, o que gerou um acúmulo de tarefas, tornando a sistematização de uma gravação online e fora do horário escolar, algo demasiadamente complexo de ser realizado nesse cenário.

É evidente, portanto, que a cultura escolar (reconfigurada parcialmente diante de uma pandemia) impôs limites e obstáculos para a realização das atividades propostas. Entretanto, tais elementos não inviabilizaram a percepção de uma efetiva contribuição da sala de aula invertida para um aprendizado histórico significativo, como foi demonstrado ao longo desse capítulo.

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação buscou pavimentar um caminho alternativo para o ensino de História, de modo a promover um olhar crítico diante da sala de aula invertida e seu potencial para uma aprendizagem significativa da História escolar. O percurso trilhado aponta para a urgência de nos debruçarmos sobre novas metodologias para o ensino de História, como forma de responder aos desafios colocados ao nosso tempo.

Desse modo, a sala de aula invertida demonstrou que sua potência reside exatamente na capacidade de alavancar a construção do conhecimento histórico escolar junto aos alunos, permitindo que os estudantes se vejam como sujeitos ativos, ou seja, autores na produção do conhecimento histórico escolar. Sendo assim, podemos afirmar que se amplia o espaço para o desenvolvimento de uma maior autonomia intelectual dos alunos, elemento chave para a efetivação de uma educação libertadora.

Além disso, percebemos que a aprendizagem histórica tem de fazer sentido na vida do aluno, e por isso deve partir das suas demandas enquanto sujeitos desse processo. Daí a importância de dialogarmos com as diferentes narrativas históricas que pertencem às vidas dos estudantes, trazendo-as para serem discutidas no espaço escolar.

Cabe notar que diante dessa questão, a pesquisa ratificou a necessidade de instigarmos os alunos a atribuírem significados próprios aos conhecimentos históricos estudados junto aos professores, de modo que eles possam estabelecer relações entre passado e presente, viabilizando, portanto, um maior interesse pela História à luz de suas demandas e da reflexão acerca dos interesses e posicionamentos dos outros com os quais ele dialoga. Dessa maneira, tais jovens podem se enxergar como autores, ou seja, produtores de um saber histórico escolar e, ao mesmo tempo, perceber a história como uma construção que, mesmo seguindo uma metódica racional científica, responde a questões de seu próprio tempo e reflete ações produzidas por pessoas como eles mesmos.

Sendo assim, mostra-se urgente a importância de afirmarmos um novo olhar para o papel do docente no ensino de História, ainda mais diante dos desafios da nossa sociedade, os quais colocam em xeque a legitimidade ou utilidade da nossa profissão. Por isso, a ação do professor-historiador mostrou-se revestida de um novo sentido, no qual uma função mediadora entre diferentes saberes no espaço escolar emergiu como marca principal na relação entre ensino e aprendizagem histórica. E por isso, visando uma melhor compreensão desse papel as reflexões

da História Pública se revelaram cruciais, contribuindo para legitimar por meio da teoria, novas perspectivas para o ensino de história.

Nesse sentido, podemos afirmar que o papel do professor é revestido de um sentido ainda mais potente, já que a sua responsabilidade docente está ancorada na afirmação da ciência histórica em conjunto com os alunos, ou seja, de forma coletiva e dialogada na produção do saber. Portanto, é possível afirmar que trazer as reflexões da História Pública para repensarmos o nosso fazer docente, constitui-se um caminho para revitalizar o nosso papel enquanto professores-historiadores.

Por conseguinte, tomando como base os elementos que a História Pública nos oferece, a experiência com a sala de aula invertida se mostrou mais significativa, pois atrelada à introdução de elementos do ofício do historiador, como o trato das fontes e a investigação histórica junto aos alunos, mostrou-se enquanto um caminho interessante para a construção e o desenvolvimento de habilidades nos alunos para lidar de forma crítica com informações sobre o passado, além das fake news que marcam o nosso presente.

Entretanto, é importante lembrar que esse é um processo que será construído de forma gradativa entre professores e alunos. Logo, essa dissertação realizou essa experiência com uma única aula apenas, ou seja, os resultados dessa pesquisa são pontuais, porém elucidativos. Por isso, é importante compreendermos que um ensino de história escolar disruptivo não se constrói de maneira repentina.

Por outro lado, devemos ter o cuidado de não imputar ao professor de História o dever único e exclusivo de ser responsável pela construção de novos rumos e soluções para o futuro da nossa profissão. O ensino de história escolar é fruto de múltiplos saberes, e que se realiza no espaço escolar, porém depende de diversas questões que envolvem elementos políticos, econômicos, sociais e culturais, como a formação acadêmica, currículo, carga horária, infraestrutura das instituições escolares, entre outros componentes que não devem ser desconsiderados em nenhuma análise que envolva a atividade docente.

E ao pensarmos na efetivação da sala de aula invertida em si, cabe lembrar que existem diversos elementos que precisamos considerar para a efetivação de tal metodologia, como a cultura escolar, currículo, realidade socioeconômica dos alunos e outros aspectos que atravessam a construção do ensino de história. Entretanto, tais elementos não devem ser vistos limites impeditivos, mas que demandam ajustes que virão a partir de múltiplas experiências realizadas ao longo do tempo.

Um dos méritos dessa pesquisa está exatamente no seu caráter experimental e introdutório, buscando instigar outros colegas a se aventurarem em novas metodologias a partir

das bases teóricas propostas até aqui, e que se provaram efetivas no sentido de potencializar o aprendizado histórico escolar, principalmente. Por isso, procuro enxergar essa dissertação de forma singular, enfatizando mais o processo e a experiência, e não apenas o resultado em si.

Tendo em vista o fato de se tratar de uma metodologia que procurei efetivar pela primeira vez, naturalmente foi algo muito desafiador. Tal qual foi a minha primeira vez em sala de aula há anos. Dessa forma, há diversos aspectos a serem melhorados, revisados e repensados. Porém, procuro enxergar e entender que, a partir dessa dissertação, um novo caminho está sendo pavimentado no sentido de uma reinvenção. E nesse processo, o encontro entre os diferentes saberes mostrou-se um elemento chave para refletirmos acerca dos desafios da nossa profissão, dentro e fora de sala de aula.

Para mim um dos legados deixados por essa pesquisa está no entendimento de que a difusão e prática da sala de aula invertida perante o maior número de profissionais da História tende a ampliar o aparecimento de novas estratégias e reflexões para e a partir da sala de aula, e que devem ser colocadas em debate, visando um diálogo entre os professores-historiadores no sentido de divulgar suas experiências e promover trocas que podem engrandecer a todos. E para isso, a utilização das novas tecnologias digitais será de grande importância.

Daí a relevância de compartilharmos nas redes sociais o saber histórico escolar construído de forma coletiva com os alunos, pois não apenas estamos contribuindo para a difusão do conhecimento histórico no espaço digital, mas também para fazer circular reflexões e questionamentos entre os profissionais da História, assim como difundir estratégias e experiências para outros colegas, instigando um novo olhar para o aprendizado e o ensino de história escolar.

Apesar disso, por conta das questões já expostas anteriormente, não foi possível efetivar e transformar a produção do conhecimento histórico escolar que promovi junto aos alunos em uma mídia digital, no caso um podcast, como foi proposto no projeto originalmente. Entretanto, essa pesquisa não se esgota aqui, pois as reflexões que foram promovidas, assim como as inquietações e lacunas deixadas, devem ser encaradas como oportunidades para repensar e aprimorar a minha atuação enquanto professor-historiador. E a partir disso, novas ideias já estão vindo à tona.

Por fim, uma das motivações desta pesquisa desde o início se encontra não apenas na inquietação e exaustão de um professor diante da maneira como o ensino de história vem sendo visto e tratado, de maneira geral, mas principalmente diante dos ataques que a nossa profissão vem sofrendo nos últimos anos, e que são frutos de uma agenda política neoliberal que procura nos destruir.

Essa pesquisa deve ser encarada, acima de tudo, como uma forma de afirmar a nossa (re)existência em defesa do ensino de História, de modo a contribuir para a sua revitalização, através da crítica, dando sentido à vida, ainda que diante de um cenário de progressiva destruição e negacionismo. Essa dissertação representa, portanto, mais uma voz que se levanta diante das tentativas de silenciamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Junielle Rabêlo. Práticas de História Pública. O movimento social e o trabalho de história oral. In: MAUAD, Ana Maria e ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil. Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ALVES, R. C. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. **Diálogos**, v. 22, n. 3, p. 20-31, 21 dez. 2018.

ALVES, L. R. G.; PRETTO, N. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? Comunicação & Educação, São Paulo, n. 16, p. 29-35, 2008.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian. Revista Pátio, nº 81, fev/abr, 2017, p. 37-39. Disponível em: <<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13063/desafios-e-possibilidades-de-integracao-das-tecnologias-digitais.aspx>>. Acesso em: 07 set. 2020.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. In: Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, n. SPE, p. 01-13, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida; THOMÉ OLIVARI, Anadir Luiza. A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO: DO PENSAMENTO CIENTÍFICO TRADICIONAL À COMPLEXIDADE. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 53-66, jul. 2007. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>>. Acesso em: 03 set. 2020. doi: <<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156>>.

BOVO, C. R.; PINHEIRO, M. S. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de história. **REVISTA HISTÓRIA HOJE**, v. 8, p. 113-134, 2019.

BUENO, A.; CAMPOS, C. E. C. (Org.) ; PORTO, D. (Org.) . Ensino de História: Teorias e Metodologias. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2020. v. 1. 497p

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p.17-32, June 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 out. 2020. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>>.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 127-139, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 nov. 2020. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500009>>.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100437&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2020. Epub 05-Mar-2018. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>>.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, Sept. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301077&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2020. Epub Apr 09, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.1590/2175-623674528>>.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FOSTER, Meg. Online and Plugged in? Public History and Historians in the digital age. *Public History Review*, v.21, p.1-19, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JULIA, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas. nº 01, p. 09-44.

LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História. *Fronteiras, Dourados, MS*, v. 11, nº 20, p. 43-57, jul./dez. 2009.

LUCCHESI, A.. A História sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: XV Encontro Regional de História - Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa, 2012, São Gonçalo. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO, 2012.

LUCCHESI, A.. Do texto ao hipertexto: notas sobre a escrita digital da história no século XXI. In: VIII Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea, 2012, Buenos Aires. "VIII JORNADAS DE HISTORIA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA. ENCUNTROS ENTRE LA POLÍTICA, LA ECONOMIA, LA CULTURA Y LA SOCIEDAD". Buenos Aires: 978-987-1785-79-7, 2012. v. 1. p. 1-11.

LUCCHESI, A.; MAYNARD . Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: Um olhar comparativo. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

LUCCHESI, A.; MAYNARD, D. C. S. . História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico

e diálogo social, 2013, Natal. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013. v. 1. p. 1-17.

LUCCHESI, A.. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. Boletim Historiar, v. 1, p. 45-57, 2014.

LUCCHESI, Anita & CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. “História digital: Reflexões, experiências e perspectivas”. In: Mauad, Ana Maria, Almeida, Juniele Rabêlo de, SANTIAGO, Ricardo (org.). História Pública no Brasil: Letra e Voz, 2016.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135-154, Jan. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882017000100135&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2021. Epub Apr 27, 2017. doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. M. F.C.. A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Desafios da Educação Básica: a pesquisa em Educação, 2007, Vitória(ES). VIII Encontro da Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Desafios da Educação Básica: a Pesquisa em Educação. Vitória(ES): Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/PPGE, 2007. v. 1.

MONTEIRO, A. M. F.C.. Narrativa histórica no ensino de história. In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2005, Rio de Janeiro. ANAIS V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Rio de Janeiro: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004. v. 1.

MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. . Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011

MONTEIRO, A. M. F.C.. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.

MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOIRET, S. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, 28 maio 2015.

PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata Conceição Aquino. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, A.; ALMEIDA, J.R.; SANTIAGO, R. História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.195-205.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: Revista *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, especial, p. 191-218, 2006.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, Imigrantes digitais. NCB University Press, Vol. 9, no. 5, Outubro 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20->>. Acesso em: 14 nov. 2019.

RIBEIRO, R. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, 2013. *Anais...* Natal, 2013.

ROVAI, M. G. DE O. HISTÓRIA PÚBLICA: a comunicação e a educação histórica. **Revista Observatório**, v. 3, n. 2, p. 41-65, 1 abr. 2017.

PEREIRA, Nilton M. Sobre o valor do ensino de história para a vida. *Revista Latino-Americana de História*. São Leopoldo - RS. v. 2, nº 2, agosto, 2013.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. História, leitura e escrita no ensino médio. In: Pereira, Nilton M. (et al.) *Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009, v. 1, p. 165-180.

SCHLICKMANN, Luciane.; SCHMITZ, Lenir Luft. “Da escola tradicional à escola contemporânea: algumas considerações sobre a constituição do espaço escolar”. In: *Anais do 6º SEMIC do Curso de Pedagogia da FAI Faculdades*. 2015. Disponível em: Acesso em: 02 set. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, Apr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602019000200035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2020

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

TELLES, H. V. HISTÓRIA DIGITAL, SOCIOLOGIA DIGITAL E HUMANIDADES DIGITAIS: Algumas questões metodológicas. **Revista Observatório**, v. 3, n. 5, p. 74-101, 1 ago. 2017.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

WANDERLEY, S. M. A. I “Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, 2013

WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, p. 125-144. 2020.