



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

DANIEL DRUMMOND MARQUES PORTO

**NO CLIQUE E NA CLAQUETE:
VIVÊNCIAS NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Salvador
2022

DANIEL DRUMMOND MARQUES PORTO

**NO CLIQUE E NA CLAQUETE:
VIVÊNCIAS NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida.

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

P853n

Porto, Daniel Drummond Marques

NO CLIQUE E NA CLAQUETE: : VIVÊNCIAS NARRATIVAS NO
ENSINO DE HISTÓRIA / Daniel Drummond Marques Porto. - Salvador, 2022.
144 fls.

Orientador(a): Maria do Socorro da Costa e Almeida. Inclui
Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História. 2. Uso das Tecnologias no Ensino. 3. Narrativas.
4. Videoaulas

CDD: 907

DANIEL DRUMMOND MARQUES PORTO

**NO CLIQUE E NA CLAQUETE:
VIVÊNCIAS NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Salvador, ____ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida (Orientadora)
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida
Doutor em História Social – Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Neste momento de conquista, de concretização de um sonho, não há outra pessoa que mereça tanto essa honraria do que o meu velho AVÔHAI (Avô e Pai) Walter Carvalho Drummond (*in memoriam*), que, com seu jeito bem peculiar de amar, não apenas me criou, mas forjou em mim as características que mais aprecio e tenho orgulho de possuir: ser honesto, íntegro e justo.

Em algum momento no passado, mais especificamente na minha adolescência, ele enxergou algo que ninguém mais via, nem mesmo eu. E, apesar do seu pouco estudo, apostou na minha educação, quando isso era o meu verdadeiro calcanhar de Aquiles (risos).

E hoje aqui estou, MESTRE em Ensino de História ajudando muitos adolescentes, jovens e adultos a enxergarem além do que se vê.

GRATIDÃO AVÔHAI!!!!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Jerusa Fialho Drummond, que, ao longo de nossa jornada na Terra, tanto me ensina. Daí ser minha inspiração em diversos assuntos, sejam eles intelectuais, como o desejo pelo aprender, no emocional e na busca pelo autoconhecimento, como também e principalmente no espiritual, onde é, a minha verdadeira MESTRA.

Ao meu pai, Olney Marques Porto, pela inspiração de querer ser retado (risos) e ser meu MESTRE quando o assunto é simpatia, astúcia e oratória, habilidades tão necessárias para o meu ofício.

Ao meu clã: Alexandre Pinheiro Marques Porto (filho) e Sophie Pinheiro Marques Porto (filha) por terem me escolhido como pai e me permitirem dividir as experiências pelas quais passamos e passaremos, sendo os meus MESTRES de amor incondicional.

À minha companheira de vida, Ana Paula Rocha Pinheiro (esposa), pela parceria, pelos ensinamentos e pela bela família que me deu, meu eterno agradecimento.

Aos meus colegas de jornada e aos(às) professores(as) do programa ProfHistória, meus sinceros agradecimentos, pois, sem a contribuição de cada um(a) nesse longo percurso, eu não teria amadurecido tanto em tão pouco tempo.

Aos componentes da minha banca, Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal e ao Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida, agradeço pela disponibilidade, olhar atento e sensível para a minha proposta de estudo desde a qualificação. Gratidão!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida, agradecer seria pouco diante de tamanho empenho para com a minha formação, ampliação e refino no olhar e na escuta. Tenho absoluta certeza de que essa parceria, e os aprendizados dela adquiridos, far-se-ão sentir de hoje em diante em cada aula planejada e ministrada ao longo dos anos. GRATIDÃO!!!

Enfim, a todos os meus ancestrais, que permitiram que eu estivesse aqui, e aos que virão, pois acredito que também reconhecerão quem preparou o terreno para que eles também viessem!

Prometo, no exercício de minha profissão, enfrentar os desafios que a educação me propõe, dentro e fora da escola, com criatividade, perseverança e competência, buscando novos caminhos para o processo educacional. Prometo trabalhar por uma educação para a responsabilidade social, ética e política, participando profissionalmente da construção do homem íntegro, da humanidade e da pátria (Juramento do curso de Pedagogia).

RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, e discute a relação dos(as) estudantes com as aulas de História mediadas por tecnologia digital e as suas narrativas como possibilidades de revelação de novas experiências com o conhecimento histórico escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, do Colégio Municipal Natur de Assis Filho, localizado em Ubaíra-BA- em tempos de pandemia. Com a utilização de recursos da tecnologia digital e da narrativa oral, em uma abordagem multimodal, buscou-se compreender o alcance do dispositivo das videoaulas produzidas para a aprendizagem de saberes históricos escolares a partir das narrativas de cinco estudantes. Para isso, estabeleceu-se um exitoso diálogo com os autores: Larrosa (2002; 2021), Jovchelovitch e Bauer (2004), Clandinin e Connelly (2011), Freire (1987; 1997; 2011) Rösen (1997; 2006; 2015), Santos (2009; 2021), Silva (2001; 2017; 2021), Morin (2015), dentre outros. Este estudo é de natureza qualitativa, trata-se de uma Pesquisa Narrativa desenvolvida por meio de recolha de narrativas nas ações do percurso deste estudo. A partir das reflexões provenientes das vivências e das narrativas dos estudantes e do pesquisador sobre o processo de produção e alcance de videoaulas de História para o aprendizado escolar, evidencia-se o quanto essa iniciativa reverberou na construção de sentidos dos participantes da pesquisa, posto que foram atores ativos na construção das mesmas, mostrando que quando o docente se propõe a reconhecer a vez e a voz aos educandos quando o assunto é aprendizagem, o resultado é surpreendente. Este trabalho apresenta como solução mediadora de aprendizagem as videoaulas utilizadas na pesquisa, bem como suas respectivas sequências didáticas que podem ser utilizadas pelos pares em cursos de formação, em sala de aula presencial, virtual ou como material complementar para revisão dos estudantes em suas residências ou onde quiserem, posto que está disponível na rede mundial de computadores e é de livre acesso.

Palavras chave: Ensino de História. Uso das Tecnologias no Ensino. Narrativas. Videoaulas.

ABSTRACT

The present work is part of the line of research Historical Languages and Narratives: Production and Dissemination, and discusses the students' relationship with History classes mediated by digital technology and their narratives as possibilities for revealing new experiences with knowledge school history in the final years of Elementary School- at Colégio Municipal Natur de Assis Filho, located in Ubaíra-BA- in times of a pandemic. With the use of digital technology and oral narrative resources, in a multimodal approach, we sought to understand the scope of the device of the video lessons produced for learning historical school knowledge based on the narratives of five students. For this, a successful dialogue was established with the authors: Larrosa (2002; 2021), Jovchelovitch and Bauer (2004), Clandinin and Connelly (2011), Freire (1987; 1997; 2011) Rüsen (1997; 2006; 2015) , Santos (2009; 2021), Silva (2001; 2017; 2021), Morin (2015), among others. This study is of a qualitative nature, it is a Narrative Research developed through narratives collected in the actions of the focus group. From the reflections arising from the experiences and narratives of the students and the researcher about the production process and reach of History video lessons for school learning, it is evident how much this initiative reverberated in the construction of meanings of the research participants, since were active actors in their construction, showing that when the teacher sets out to recognize the students' turn and voice when it comes to learning, the result is surprising. This work presents the video lessons used in the research as a mediating solution for learning, as well as their respective didactic sequences that can be used by peers in training courses, in classrooms, in virtual classrooms or as complementary material for review by students in their homes or wherever they want, as it is available on the world wide web and is freely accessible.

Keywords: Teaching of History. Use of Technologies in Teaching. Narratives. Video classes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetos de conhecimentos das aulas	76
Quadro 2 – Caracterização e grau de apreensão (videoaulas) dos(as) colaboradores(as)	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de História
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMNAF	Colégio Municipal Natur de Assis Filho
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FACE	Faculdade de Ciências Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
ProfHistória	Mestrado Profissional em Rede Nacional – Ensino de História
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RCU	Referencial Curricular de Ubaíra
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMA	Solução Mediadora de Aprendizagem
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

UNEB

Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INICIANDO A NAVEGAÇÃO...	13
1.1	UM POUCO DA MINHA BIOGRAFIA DE NAVEGANTE	13
1.2	A RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE	15
1.3	O ENSINO DE HISTÓRIA ANTES DA PANDEMIA	17
1.4	OS MARES (<i>LÓCUS</i>)	20
1.5	DA BAÍA (MICRO) AO OCEANO (MACRO)	21
1.6	LEITURAS SOBRE DOCUMENTOS NORTEADORES	22
1.7	DO SUSTO AO DESAFIO: ENFRENTANDO A TEMPESTADE	25
1.7.1.1	Objetivo geral:	30
1.7.1.2	Objetivos específicos:	30
1.8	SOBRE A IMPORTÂNCIA DE OUVIR OS ESTUDANTES NESTE ESTUDO...	30
1.9	UM SPOILER DO QUE VEM POR AÍ...	31
2	REFLEXÕES IMPORTANTES QUE GUIARAM ESSA JORNADA.....	33
2.1	O PODER E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR	33
2.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	33
2.3	O ENTRELUGAR E O PAPEL DO(A) DOCENTE...	39
2.4	A CARTA NÁUTICA DA PESQUISA: TEORIAS E AUTORES – O COMPASSO, O ESQUADRO E A RÉGUA	41
2.5	O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR	45
2.5.1	Redes de sentidos operadas por interatividade	49
2.5.2	“Senta que lá vem a história”	51
2.5.3	Mas diante de tantas possibilidades de utilização das tecnologias digitais, por que logo a videoaula?.....	53
2.6	EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS PARA A CRIAÇÃO DE VIDEOAULAS	54
2.7	O PLANEJAMENTO DAS AULAS E SEUS OBJETIVOS.....	55
2.8	COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS: TRILHAS CONSTRUÍDAS NA PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS	56
2.9	“A SEGUIR, CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULO”	59
3	EM ALTO MAR.....	60
3.1	A BÚSSOLA (TEORIA E MÉTODO DA PESQUISA).....	60
3.2	DA SELEÇÃO À CHEGADA DOS COLABORADORES NA EMBARCAÇÃO	63
3.2.1	Convite.....	64
3.3	CONHECENDO A TRIPULAÇÃO/COLABORADORES	64
3.4	A EXPERIÊNCIA DO CHOCOLATE: SENSIBILIZAÇÃO E REFINO NO OLHAR.....	67

3.5	UMA PARADA OBRIGATÓRIA: CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE O CONCEITO DE NARRATIVA ADOTADO.....	68
3.5.1	Sobre o potencial didático das narrativas nas produções de aulas digitais ou multimodais.....	72
3.6	NAVEGAÇÃO ORIENTADA PELAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E MODO DE FAZER	73
3.7	NAVEGAÇÃO EM BUSCA DE SENTIDOS.....	75
3.7.1	Sobre as aulas multimídias produzidas e assistidas nesta pesquisa.....	76
3.7.2	Diário de Bordo	77
3.7.3	Interação, colaboração e aperfeiçoamento	78
3.8	A CARTA NÁUTICA DO TRAJETO PERCORRIDO – O QUE REVELAM AS NARRATIVAS... ..	81
3.8.1	Emergências de sentidos na participação dos colaboradores no processo.....	81
4	“DEPOIS DA TEMPESTADE VEM A BONANÇA”	90
4.1	SOBRE OS TESOUROS ENCONTRADOS.....	90
4.2	SOBRE A CONSTRUÇÃO DE NOVAS CARTOGRAFIAS	96
4.3	A SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM	99
4.3.1	Sobre a produção propriamente dita: apontamentos necessários	101
4.4	VELEJANDO: IMPRESSÕES NARRATIVAS SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS	107
4.5	“ESPERANÇAR” E AGIR COMO PERSPECTIVAS	109
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES	120
	APÊNDICE A.....	120
	APÊNDICE B	121
	APÊNDICE C	123
	APÊNDICE D	124
	APÊNDICE E	127
	APÊNDICE F.....	129
	APÊNDICE G	132
	APÊNDICE H.....	135
	APÊNDICE I.....	138
	APÊNDICE J	140
	ANEXOS	143
	ANEXO 1	143
	ANEXO 2	144
	ANEXO 3	147
	ANEXO 4	149

1 INICIANDO A NAVEGAÇÃO...

Ao iniciar esta navegação, apresento um convite especial para você, caro(a) leitor(a), participar desta tripulação em uma viagem. Nessa jornada, este estudo é a embarcação, e nós os tripulantes que navegaremos por mares ora calmos ora bravios em direção ao conhecimento. Por isso, permita que eu me apresente como capitão desta embarcação, onde você é meu/minha convidado(a) para desfrutar as belas paisagens e desafios pelos quais passaremos, e, conhecer as belas histórias a cada porto que atracarmos, afinal, essa era uma das funções dos antigos marinheiros, ouvir e contar histórias pelos portos que passassem. Antes, porém, preciso avisá-lo(a) que me referirei a você, caro(a) leitor(a), a partir de agora, como navegante, visto que navegaremos, através destas linhas, pelos mares do conhecimento sobre Ensino de História, Narrativa e Ensino Mediado por Tecnologia Digital.

Faz-se necessário apresentar uma característica bem peculiar deste estudo, a ludicidade e a dialogicidade entre os participantes ativos de todo o processo, ou seja, os(as) colaboradores(as) e o pesquisador, e, a partir de agora, você também fará parte desta empreitada que passo a chamar de jornada.

1.1 UM POUCO DA MINHA BIOGRAFIA DE NAVEGANTE

Compartilhar um pouco de meu percurso pessoal consiste em uma oportunidade de gerar afinidades no caminho da pesquisa, com seu objeto de estudo e com seus sujeitos. Ao revisitar minhas memórias de estudante, as primeiras lembranças são ainda das séries iniciais (1ª à 4ª série, atuais 2º ao 5º ano) tenho a clareza de que nunca fui daqueles alunos de nota e comportamentos exemplares, preferia as brincadeiras do intervalo (coleccionar e bater figurinhas para colar nos álbuns, jogar futebol, pega-pega, baleado e outras tantas que a minha imaginação ou a de meus colegas criassem). Os esportes e outras atividades físicas sempre me animavam bastante.

Na adolescência, isso não mudou muito, pois continuava sentindo mais prazer em atividades ao ar livre, fora da sala de aula, e as aulas de Educação Física eram esse momento de liberar toda a energia que havia dentro de mim. As demais disciplinas – com toda sua burocracia de cadeiras em fila, testes e provas – não faziam muito sentido pra mim, uma vez que a maioria delas exigia que “decorássemos”/memorizássemos os conteúdos e isso me parecia muito cansativo e pouco produtivo, pois, como nunca gostei de “decorar”/memorizar, não vendo sentido em saber nomes, datas, eventos e lugares que jamais conheceria, passava

apuros nas avaliações com o famoso “branco” ou esquecimento.

Tudo mudou quando cursava a 8ª série. Apareceu um professor substituto de História chamado Hércules (gordo e careca) que fazia trejeitos para mostrar o quanto era forte (que figura!). Ele desafiou a sala inteira a responder a razão para Hitler perder a Segunda Guerra Mundial, garantindo dez pontos na unidade se a acertássemos. Depois de muitos “chutes”, uns mais próximos e outros mais distantes, ele nos responde dizendo que o mesmo havia perdido a guerra por não estudar História! Após alguns “muxoxos”, indignação e incredulidade, ele nos explicou que Hitler cometeu o mesmo “erro” de Napoleão ao invadir a Rússia no inverno, por isso, perdeu a maior parte de suas tropas e sofreu grandes reveses a partir daí e, se tivesse estudado História, dificilmente cometeria esse erro, perdendo a guerra.

Nesse momento, foi como se o tempo parasse e um véu se descortinasse na minha frente, tudo passou a fazer sentido! Meu desejo de aprender História tornou-se latente. Não “decorava” mais, agora buscava compreender as coisas e relacioná-las com o meu dia a dia, com as músicas que ouvia, com os filmes que assistia etc. Por isso, me apaixonei e acabei por me dedicar de verdade. Como consequência, comecei a passar de ano direto a partir dali, sem mais provas finais ou recuperação e, até o Ensino Médio, “tirava de letra” as avaliações com uma leitura atenciosa na véspera da prova.

Iniciei minha carreira docente no ano de 2003, na Prefeitura de Ubaíra, sem ter magistério. Sabia que precisava de uma formação para continuar exercendo a função docente e almejar uma melhor condição de vida, ou era isso, ou um trabalho, sem perspectivas de crescimento, no comércio. Fiz o curso de Pedagogia em uma faculdade particular por ser o único que tinha disponibilidade de frequentar na época, visto que não tinha condições financeiras de sair da cidade onde moro para frequentar uma universidade pública, em horário comercial, e não trabalhar, pois tinha uma família para sustentar. Após terminar a graduação, em 2008, tive o prazer e a decepção de ser aprovado em concurso público nessa mesma prefeitura, prazer pela tão sonhada “estabilidade financeira” e decepção por não entrar na área que já atuava há cinco anos, pois o desafio agora seria ensinar crianças do Fundamental I! Meu Deus, quase enlouqueço! Mas o “tempo é o senhor de todas as coisas” e, com o passar dos anos, fui me acostumando e aprendendo muito com as crianças, mas não sem tentar voltar para minhas aulas de História, do Ensino Fundamental II ou do Ensino Médio, no qual, também tive uma experiência como REDA, (Regime Especial de Direito Administrativo) do Estado da Bahia. Contudo, só voltei para ambos em 2013.

Em 2015, consegui a tão sonhada complementação de carga horária, ficando com 40 horas como efetivo além de outras 20 horas como REDA. Pronto, adquirida a estabilidade

(pirão), o próximo passo seria o tão sonhado Mestrado, visto que nesse meio tempo fiz uma especialização em Ensino da História (2011) e uma Habilitação em História (2015). Entretanto, ainda faltava a “cereja do bolo”.

Descobri o programa ProfHistória em 2016, em uma das minhas muitas pesquisas em busca de um mestrado que se adequasse à minha realidade de professor de 60 horas! Encantei-me com a possibilidade de fazer uma prova de ingresso ao invés de apresentar um projeto, pois não teria tempo nem um arcabouço teórico que me permitisse depois de tanto tempo concorrer de igual para igual com os alunos recém-formados em História, daí me enchi de esperança e concorri no mesmo ano. Perdi por não conseguir me dedicar aos estudos que não fizeram parte da minha formação, mas, a semente foi plantada, e, após perder o REDA no início de 2019, pude me dedicar ao meu sonho. O tempo agora já não era o empecilho, então estudei e felizmente fui aprovado.

1.2 A RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE

Meu retorno aos bancos da universidade veio cheio de expectativas e esperanças. Entretanto, apenas dois encontros presenciais ocorreram no Campus I, em Salvador, devido ao agravamento da pandemia do covid-19, que mostrou o seu lado letal, forçando a todos o distanciamento social. Decepção por não poder vivenciar plenamente o retorno à Academia e alívio por não estar expondo a mim, nem aos meus, ao vírus.

A própria Universidade do Estado da Bahia (UNEB) precisou de um tempo para se adaptar a esses novos desafios, e aproximadamente um mês depois retornamos às aulas no modelo remoto/online pela plataforma *Teams*¹, com os dias e os horários sendo os mesmos do modelo presencial, o que ajudou a manter a chama acesa, mas se mostrou cansativo e pouco eficaz ao longo dos meses, uma vez que o ambiente doméstico traz seus desafios à concentração. Além disso, havia a natural limitação de muitos professores e alunos com a tecnologia, o que tornava as aulas menos atrativas, pois foi utilizado amplamente a metodologia das aulas presenciais no formato remoto.

Se ao invés de usar os dispositivos tecnológicos de forma tradicional, ou seja, diretiva, os docentes tivessem se mobilizado para permitir uma maior interação e dinamicidade entre a turma, através de pequenos vídeos preparatórios sobre o tema, um texto ou artigo para sua leitura e/ou um quiz ou fórum de discussão onde todos participassem via chat, certamente o

¹ Plataforma da Microsoft utilizada pela UNEB que permite a criação de um ambiente virtual de aprendizagem unificado para docentes e discentes. Nessa plataforma é possível realizar chamadas de vídeo, colocar tarefas, arquivos, conversar através de chats, dentre outros.

envolvimento e o aproveitamento seriam mais profícuos.

Aqui cabe a seguinte reflexão: se eu, enquanto professor, já formado, com uma especialização feita de forma semipresencial e com anos de experiência em sala de aula tive dificuldades com o modelo remoto, imaginem os estudantes da escola pública, especialmente os do Ensino Fundamental, do interior da Bahia!

Durante essa minha formação, todas as disciplinas cursadas no ProfHistória, tanto as obrigatórias, quanto as eletivas, trouxeram grandes contribuições para meu amadurecimento enquanto estudante, pois – além do conhecimento específico de cada uma delas, que me proporcionaram aguçar ainda mais meu senso crítico e, principalmente, me levaram a reflexões sobre a minha prática docente –, erros, acertos, caminhos a melhorar, perspectivas a aprofundar e todos os desafios inerentes à ação-reflexão, defendida por Paulo Freire (2001), foram a tônica de todo o curso.

Ao refletir detidamente sobre os efeitos das disciplinas cursadas, destaco que as leituras e debates impactaram significativamente na minha visão de mundo e concepções teóricas sobre o saber histórico. Fui tocado profundamente, pois, algumas crenças foram abaladas e outras amalgamadas a respeito da ciência História, suas contribuições, constituição, lutas e transformações ao longo do tempo, reforçando a ideia de potência mobilizadora de saberes, mas também a sua condição de alvo recorrente de ataques por conta das injunções que a fazem promover críticas sociais, o que a torna atrativa a interferências externas de matrizes autoritárias. Ademais, nesse cenário, o componente escolar se constitui como o elo frágil dessa corrente, pois, repercute a desvalorização que a atravessa desde a Academia.

Já enquanto campo de conhecimento, a História é palco de inúmeros debates, fruto de novas descobertas ou releituras a partir de perspectivas outras, o que move defensores e detratores de todas as correntes, sejam elas mais conservadoras ou progressistas, posto que buscam manter ou derrubar privilégios, caracterizando as disputas por poder que marcam as relações sociais ao longo dos percursos históricos.

Para além desse debate que atravessa Academia e Escola, a minha visão sobre **memória** e **historicidade**, também, sofreu severas transformações, visto que o embate pelo direito à memória está muito mais vivo do que se pode imaginar, e questões dadas como efetivadas até pouco tempo atrás, voltam à tona com toda complexidade dos tempos iniciais, tais como: o papel do professor, da Ciência ou mesmo a “esfericidade da Terra”, o que nos remete, enquanto profissionais, à necessidade constante de historicizar o conhecimento para que os nossos estudantes percebam a complexidade deste campo de estudo.

Apesar de parecer óbvio, é necessário também fundamentar a razão dos fatos serem

abordados como o são atualmente, garantindo a problematização dessas razões, o que certamente trará algum nível satisfatório de maturidade intelectual e, por conseguinte, uma maior consciência histórica, trazendo para prática cotidiana dos estudantes esse diálogo entre passado, presente e expectativa de futuro como possibilidades intimamente relacionadas das ações humanas ao longo do tempo.

Depois dessa imersão em minha trajetória e o contato com reflexões que me atravessam, não poderia deixar de citar que acredito plenamente que através do aperfeiçoamento de meus conhecimentos teórico-metodológicos, desenvolvidos com o retorno à Universidade, e, a partir disso, tendo acesso ao que há de mais contemporâneo nas discussões sobre o Ensino de História, minhas práticas já foram afetadas e o desejo de que meus estudantes apreendam e tornem-se autônomos se apresenta no horizonte. Assim, talvez, minha visão de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna se aproxime mais a cada geração que passar por minhas aulas. Freire (2011) ilustra bem esse movimento quando diz:

[...] É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício da minha autoridade de professor (FREIRE, 2011, p. 87).

É nesse constante diálogo entre as experiências pregressas e o conhecimento adquirido na minha formação que procuro exercer o magistério, de forma a ser o mais efetivo e socialmente engajado quanto possível, com o claro objetivo de interpretar e me posicionar frente às desigualdades sociais através do conhecimento histórico escolar, sem deixar de lado as situações do cotidiano, a partir da realidade dos educandos ou que estejam em destaque na grande mídia.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA ANTES DA PANDEMIA

Para não cometer o erro de ser generalista, vou partir da minha prática docente para abordar o Ensino de História no período anterior à pandemia, pois, a partir dela, é possível ter uma percepção de como agiam, talvez, outros docentes desse componente curricular no modelo de ensino presencial e suas táticas para obter o melhor aprendizado possível de seus estudantes.

Inicialmente as aulas partiam do conhecimento prévio dos estudantes sobre o objeto de conhecimento a ser trabalhado, isso era feito a partir de perguntas do tipo: “quem aqui já ouviu falar sobre...”; “Será que já passou algum filme sobre esse assunto? Qual?”; “A palavra....

lembra o quê? Ou que outra palavra? E essa palavra significa o quê?”. Desse modo, mesmo sem se dar conta, o estudante já se sente privilegiado por conhecer algo relativo ao assunto a ser trabalhado, o que é prontamente elogiado pelo professor que acredita que através do elogio estreita laços e estimula a empatia e o interesse pela aula. Como diria Freire (2011, p. 85): “[...]o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Dessa forma, “lanço o anzol” da curiosidade e da empatia, dando início ao encontro didático, no qual uso linguajar coloquial e expressões, jargões ou gírias bem baianas e características da adolescência para manter a atenção dos estudantes aos fatos narrados. Quando percebo que a “plateia” está conquistada, faço perguntas relativas ao enredo, atitudes dos personagens ou fazemos paralelos com o tempo presente, estimulando a participação dos estudantes. Sobre essas mediações, Freire (2011, p. 83) traduz bem essa postura ao defender que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vai e vem de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A ênfase nas aulas expositivas já foi amplamente questionada pela própria Academia, mas o que se viu é que, apesar dos movimentos para dar maior protagonismo aos estudantes como preconizam as teorias piagetianas ou de Vygotsky, todavia, anacronicamente, essa metodologia ainda é amplamente utilizada, especialmente nas aulas de História, como explicam Pereira e Torely (2014, p. 291):

Nesse sentido, a exposição procura recriar o argumento da pesquisa que levou o investigador a determinadas conclusões, mas o faz utilizando-se de uma narrativa diversa daquela utilizada pelo historiador, uma vez que o público que irá ouvir e dialogar com a aula expositiva não é “iniciado” nos conceitos da disciplina, ao contrário, é um aprendiz desses conceitos. Além disso, é preciso considerar que o uso que os estudantes farão desses conceitos não é o mesmo que os historiadores e professores de História fazem. Os estudantes aprendem conceitos históricos para compreender o seu mundo e os mundos alheios (PEREIRA; SEFFNER, 2009).

Na minha experiência, no entanto, busco ultrapassar os limites e linearidades da exposição, provocando o **diálogo**, e outras possibilidades de mediação, envolvendo o estudante com as narrativas, indagações, surpresas discursivas...com as pausas para participações calculadas, pelo engajamento/atenção dos mesmos, valorizando os problemas ou questionamentos feitos no início das aulas, retomando discussões após breve resumo do que foi dito até ali, como uma espécie de novela que, antes de iniciar o próximo capítulo, rememora as partes mais importantes do capítulo anterior, com o claro objetivo de articular fatos e ideias, o enredo sobre/com o que foi dito até ali.

[...] Ao expor um problema, o professor abandona o velho hábito de uma narrativa linear da História, que apresenta fatos, causas e conseqüências. Ao expor o problema, o professor constitui um discurso redundante, que, em uma espécie de espiral, volta ao problema o tempo todo, mas com novas argumentações, novas relações e novos exemplos. Ora, a exposição de um problema afasta-se da narrativa pedante e cansativa, uma vez que se insere na própria duração dos estudantes, procura flagrar seu tempo, seus movimentos e provoca encontros. Encontros com a História, mas também com certo estilo docente, que consiste na arte de arranjar os argumentos, dando a estes tonalidades vocais, elementos gestuais, e um conjunto de insistentes provocações, na forma de perguntas e questionamentos (PEREIRA; TORELY, 2014, p. 291-292).

Não se pode imaginar que o(a) estudante será um agente passivo ao escutar as idas e vindas da exposição docente, ao contrário, mesmo que temporariamente calado(a), pode estar em grande movimento mental, recriando as situações narradas e fazendo pontes e paralelos com aquilo que já conhece. E, como dizem os autores supracitados, "[...]é essa viagem imaginativa que a aula expositiva precisa provocar no estudante" (PEREIRA; TORELY, 2014, p. 292). Daí o meu empenho em buscar nas técnicas dos contadores de história, os dispositivos necessários para manter esse "jogo fabulatório".

É importante ressaltar que a prática em sala de aula não se resumia às aulas expositivas, mas, quando possível, eram utilizados filmes ou trechos deles para ajudar a discutir determinados conceitos/concepções/informações, músicas que tratassem sobre o tema de maneira direta ou indireta e, por vezes, havia a exibição de slides com imagens de gravuras, iluminuras, fotografias, charges ou documentos históricos para auxiliar na compreensão e interpretação do objeto de conhecimento a partir de outros olhares. Tudo isso fazia parte da minha prática docente, que sempre buscou ser multimodal, ou seja, trazia diferentes elementos, além da aula expositiva, por considerar e respeitar as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

1.4 OS MARES (*LÓCUS*)

O estudo aqui compartilhado foi realizado na cidade de Ubaíra-BA, localizada no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá², às margens da BR 420, distante 265 km da capital baiana. O município de Ubaíra é marcado por uma vasta extensão territorial – possui uma população estimada, segundo o IBGE (2020), de 19.887 habitantes, distribuídos numa área de 659,138 km² e faz limites ao norte com o município de Amargosa, a leste com Jiquiriçá, a sudeste com Teolândia, a sudoeste com Wenceslau Guimarães, a oeste com Cravolândia e Santa Inês e a noroeste com Brejões.

A economia do município baseia-se, sobretudo, na agropecuária, principalmente no cultivo de cacau, café, mandioca, cereais, verduras, milho, feijão, banana, produção de farinha de mandioca e gado bovino, que também é de grande contribuição para a economia da região. Além disso, grande parte dos empregos diretos e indiretos advém da crescente atividade do comércio local.

A Rede Municipal de Educação possui quatro escolas de Ensino Fundamental II, sendo três localizadas nos maiores distritos da cidade, que são: Jenipapo, Alto da Lagoinha e Três Braços, respectivamente, e uma na sede do município, o Colégio Municipal Natur de Assis Filho (CMNAF), fundado em 1º de março de 1960, que é a maior escola de toda a rede e local de trabalho deste pesquisador, daí a razão para sua escolha como lócus da pesquisa.

O CMNAF contava, em 2021, com um total de 1.151 (um mil cento e cinquenta e uma) matrículas, sendo 555 (quinhentos e cinquenta e cinco) meninas, representando 48,3% e 596 (quinhentos e noventa e seis) meninos, representando 51,7% dos estudantes. Desses, 64,5% (740) se autodeclararam pardos, 10,9% (126) pretos, 16,6% (192) brancos e 8% (93) não declararam. Além disso, o colégio conta com um corpo docente formado por 49 (quarenta e nove) professores (as).

O CMNAF recebe estudantes da sede e também da área rural, podendo ser classificado como escola do campo, uma vez que, mesmo se localizando na sede do município, a maioria dos estudantes são residentes da área rural, 53,93%, segundo dados do Censo 2020. Essa classificação é baseada no Decreto Federal 7352/2010 que, em seu artigo 1º, conceitua a população de campo e escola do campo:

² Os Territórios de Identidade buscam consolidar-se enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de descentralização e do envolvimento dos agentes locais como essenciais para o desenvolvimento. Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php#:~:text=Os%20Territ%C3%B3rios%20de%20Identidade%20busc%20am,como%20essenciais%20para%20o%20desenvolvimento>. Acesso em: 11/11/2022.

Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, **ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo** (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A organização desses alunos é feita por turnos, ficando os alunos da área rural matriculados exclusivamente pela manhã, uma vez que o transporte escolar público só traz os alunos nesse turno. Em contrapartida, os da área urbana prioritariamente matriculam-se no turno vespertino, pois os mesmos possuem a facilidade de chegar à escola independente de transporte escolar, mas o que se vê na prática é que essa regra não é seguida à risca, e as exceções (por amizade, pressão e/ou política) são uma constante, apesar do esforço dos(as) inúmeros(as) diretores(as) que por lá passaram ao longo dos anos para tentar fazer valer a regra de evitar salas muito cheias em um turno e esvaziadas em outro.

Apesar de possuir a maioria dos alunos vindos do campo, o que se percebe na referida escola é que há uma predominância da educação nos moldes da cultura urbana, pois, muitos dos livros didáticos utilizados são voltados para a realidade urbana, ou seja, há concretamente uma educação distanciada da realidade do campo, o que provavelmente não oferece muito significado para o estudante da área rural, que não se vê representado nesse tipo de material. Embora alguns docentes façam trabalhos belíssimos respeitando essas diferenças, a regra ainda é homogeneizar pela régua dos docentes, que foram formados, vivem e pensam como os habitantes da cidade.

1.5 DA BAÍA (MICRO) AO OCEANO (MACRO)

Para compreendermos em que cenário educacional a cidade de Ubaíra (micro) se encontra, é necessário ampliar o foco e conhecer/refletir um pouco sobre a realidade educacional brasileira (macro) em tempos nada convencionais... Tempos esses que são evidenciados pelos fatos a seguir: o impeachment, em agosto de 2016, de uma presidenta democraticamente eleita, onde uma onda conservadora se manifestou com constantes ataques aos direitos trabalhistas, com a reforma da Previdência e a ampliação do tempo de contribuição para aposentadoria; a retirada da obrigatoriedade dos investimento do pré-sal em educação e saúde e a posterior privatização de campos de exploração; além de um novo Ensino Médio, que

mais parece o retorno às práticas tecnicistas, afetando a qualidade e o tempo curricular de estudos do conhecimento histórico.

Com a ascensão desses grupos conservadores da direita e da extrema-direita, as pautas morais tomaram força e forma em 2018 com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, e com ele apareceram (porque sempre existiram) o que há de mais atrasado na sociedade moderna, os anticiência ou negacionistas, que, com o surgimento da pandemia do covid-19, se tornaram os "antivacinas", que causaram um grande desserviço à população brasileira e mundial ao confundir as pessoas sobre a necessidade do uso de máscara, do distanciamento social ou da vacinação em massa.

É, caro (a) navegante, parafraseando uma expressão muito comum nas redes sociais, ou seja, um “meme” – termo bastante conhecido e utilizado na internet, que se refere ao fenômeno de **um conteúdo** ou informação se espalhar rapidamente, seja ele(a) um vídeo, imagem, frase, ideia, música etc. e que alcança muita **popularidade** – que afirma: **“O Brasil não é para amadores”**, ou seja, não é fácil entender o brasileiro, por isso, não ser tarefa para iniciantes ou amadores. Sigamos...

1.6 LEITURAS SOBRE DOCUMENTOS NORTEADORES

A educação nacional vem sofrendo grandes transformações e influências ao longo de sua história, por vezes, influências mais conservadoras, em outras mais tecnicistas e, algumas vezes, progressistas. O fato é que, ao longo dos debates, os tensionamentos geraram ferrenhos defensores de cada uma delas e, em diversos momentos, foram atraídos agentes externos ao contexto educacional que buscaram, através dele, imprimir sua visão de sociedade na formação das gerações futuras.

O desejo de reduzir as diferenças e dar unidade à educação brasileira levaram a pressões para a criação de um documento que servisse de base curricular para a educação em todo território nacional, e remontam da década de noventa do século passado, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96, mas só se tornou realidade a partir de sua efetiva formulação, escrita e publicização da sua primeira versão no ano de 2015. Com ampla participação popular, e após muita controvérsia, foi realizada a construção de uma segunda versão, em 2016, porém, a terceira e última versão é carregada de questões alheias à educação e sem uma participação popular e democrática que a legitimasse.

A reduzida participação popular na formulação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acabou por surpreender a muitos, pois, o que se vê é que lhe

conferiram um caráter tecnicista, onde há uma forte presença de conceitos mais utilitários, pragmáticos e de fundo liberal. Concordo com Ferreira *et al.* (2021, p. 20) quando ela afirma que: “A BNCC resulta como um documento prescritivo focado na avaliação de resultados de aprendizagem. Ele representa o triunfo de um modelo de currículo focado na responsabilização, na meritocracia e metas de aprendizagem”. Nada mais elucidativo do que **meritocracia e metas**, ou **competências e habilidades**, características tão caras ao “Deus mercado”, ou às lógicas econômicas neoliberais.

Como consequência, há uma natural despolitização do currículo (o que por si só já é um ato político!), e, por conseguinte, das relações sociais, no caso particular do campo/ensino de História, que tem o potencial para a ampliação da visão de mundo e sociedade, reapresenta características já largamente questionadas, tais como: a linearidade, a cronologia e o eurocentrismo, além do que, para a surpresa do pesquisador, dos cinco processos para estimular o pensamento (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise) presentes na BNCC-História, foi constatado que, para o 7º ano (objeto deste estudo), a maior parte das habilidades a serem desenvolvidas (5 das 17) é formada pelo verbo: **identificar**, que é trazido da seguinte maneira:

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado. Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. O pilão, por exemplo, serviu para preparar a comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava e o utiliza? Qual era a sua utilidade na cozinha? Que novos significados lhe são atribuídos? Por quê? (BRASIL, 2018, p. 398-399)

A partir de uma leitura analítica do documento, feita por essa pesquisa, nota-se que o número excessivo de utilização do verbo identificar (29,4%) como habilidade a ser adquirida não é à toa, principalmente quando comparada e analisada em conjunto com as demais. Vejamos: os verbos descrever e conhecer aparecem respectivamente três vezes (17,64%) e uma vez (5,88%) cada. Enquanto aos verbos comparar, explicar e caracterizar uma vez (5,88%) cada, discutir duas (11,76%) e analisar 3(17,64%).

Esta investigação sinaliza que com uma simples conta de somar nos levará a um total de quase 53% das habilidades (identificar, descrever e conhecer) a serem adquiridas pelos estudantes com um menor grau de complexidade e reflexão, já as habilidades que caracterizam

o fazer histórico em sala de aula, ou seja, analisar e discutir, somadas, dão apenas 29,4%, menos de um terço. Diante do exposto, ficam ainda mais claras e fundamentadas as críticas feitas a esse documento, que ao citar como exemplo *o pilão e sua utilidade na cozinha*, ilustra bem o que foi dito até aqui.

Todas as mudanças apresentadas pela BNCC foram incorporadas pelos estados e municípios em um verdadeiro efeito cascata. O estado da Bahia tendo como base a BNCC criou o seu Documento Curricular Referencial da Bahia-DCRB entre os anos de 2018 e 2020, com as peculiaridades identitárias que lhe cabem e ao contrário da última versão nacional teve uma ampla participação popular. O DCRB se destaca por utilizar os eventos históricos ocorridos no Estado da Bahia como ponto de partida para os eventos nacionais, e não como suporte como propõe muitos livros didáticos e a própria base. Marques (2021), ao analisar o DCRB, destaca:

Seja a partir da Conjuração Baiana, da Revolta dos Malês, das lutas pela Independência do Brasil na Bahia, da análise da Revolta da Sabinada, ou da diversidade étnico-racial e étnico-cultural nos territórios baianos, a disposição desses conteúdos nos permite inferir sobre uma História da Bahia que não aparece meramente como apêndice de uma História do Brasil, mas antes como um conjunto de referências que deve ser movimentado para a compreensão de processos históricos em âmbito nacional. A abordagem sugerida “a partir da”, ou a marcação “especialmente na Bahia”, nos conduzem a essa interpretação. O mesmo pode ser afirmado a partir das inclusões de habilidades, que sinalizam para o protagonismo baiano. Trata-se da Revolta dos Malês e suas consequências no contexto do período regencial brasileiro, e não o inverso. Movimento similar ocorre com a abordagem do processo de Independência do Brasil, com ênfase à guerra pela Independência na Bahia.

Outro ponto positivo desse documento é que ele apresenta uma clara preocupação com os debates propostos pela historiografia baiana ao conduzir para o centro das discussões o papel e a importância do Estado da Bahia na História do Brasil, com isso, o DCRB tem um claro objetivo de dar o protagonismo para o povo baiano, seus antecedentes, suas ruas, cidades, paisagens e monumentos, o que torna os objetos de conhecimento mais palpáveis para os estudantes, pois passam a fazer mais sentido para os mesmos, que poderão ver as “marcas do passado” em locais mais próximos e acessíveis, além de levantar a autoestima desses(as) alunos(as) que raramente se veem representados(as) na mídia ou na historiografia nacional.

Em menor escala, caminho semelhante foi feito pela cidade de Ubaíra também entre os anos de 2018 e 2020, período de início das discussões até a conclusão de sua versão final, que criou a partir dos anteriores o seu RCU- Referencial Curricular de Ubaíra, documento que defende a Educação Integral como ponto de partida “[...] para discutir a territorialidade como espaço de aprendizagem”, o que demonstra a sua afinidade com o referencial baiano. Vale

destacar que esse documento vai além dos anteriores ao apresentar possíveis caminhos ou sugestões para o desenvolvimento das competências e habilidades no ensino de História, e apesar de compreender os seus desígnios, considero-as insuficientes e inadequadas, pois tenho o claro objetivo de superar essa perspectiva tecnicista.

O documento prima por uma interlocução com os docentes para influenciar nas práticas, cabendo aos profissionais as escolhas que darão maior ou menor ênfase na contextualização:

Para o desenvolvimento das competências e habilidades do componente de História, professores e professoras podem utilizar diferentes estratégias e situações didáticas, como atividades que explorem as diferentes noções de tempo e temporalidades, a partir, por exemplo, do estudo de diferentes calendários; trabalho com diversas fontes históricas, explorando as formas de oralidade, diferentes tipologias textuais; pesquisa em campo, podendo percorrer espaços desconhecidos ou pouco explorados pelos/as estudantes, por meio de (re)visitas a acervos familiares e estudo da história local e territorial. Explorar as possibilidades de ensino e aprendizagem ativa/colaborativa permite estimular o engajamento de estudantes no seu processo de aprendizagem e extrapolar as formas de aprender e ensinar, dentro e fora da sala de aula (UBAÍRA- RCU, 2020, p. 669).

Por se tratar de um documento que deve ser conhecido e largamente utilizado pelos docentes da rede municipal, acreditasse que essa característica mais baseada no fazer pedagógico, com exemplos e sugestões, o torna mais compreensível e aplicável como referência nos planos de aula, e não apenas como mais um documento a ocupar lugar nos armários ou nas memórias dos computadores dos docentes, mesmo que valide pressupostos, já questionados, da BNCC.

Considerando as mudanças pelas quais o país vem enfrentando, não é de se estranhar que o currículo da educação nacional, mais especificamente no ensino de História, sofresse tão duro golpe, daí a necessidade de professores(as) do país inteiro buscarem alternativas para aplicá-lo, uma boa sugestão é apresentada por Walter Benjamin em sua obra “Teses sobre o conceito de História” (1940) onde propõe “escovar a história a contrapelo”, ou seja, escovar a história em sentido contrário, às avessas, significa buscar a narrativa dos vencidos, isto é, dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos pobres, etc, visto que resistir às investidas dos conservadores e dos representantes do mercado na educação se faz necessário se quisermos uma população consciente de seus direitos e preparada para lutar por eles.

1.7 DO SUSTO AO DESAFIO: ENFRENTANDO A TEMPESTADE

Essas transformações mal foram implementadas e o mundo foi surpreendido por uma

pandemia conhecida como SARS-COV-2. Essa doença com alto grau de letalidade passou a ser chamada de covid-19 no final do ano de 2019, mas apenas no ano de 2020 ela apresentou a humanidade seu poder nefasto, o que levou milhares de pessoas em todo o mundo a viver sobre pressão e medo, fé e esperança de uma vacina que trouxesse a cura e a “normalidade” à vida das pessoas.

Seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) que preconiza o distanciamento social como medida eficaz para evitar o contágio e a proliferação do vírus, o Estado da Bahia e posteriormente o município de Ubaíra, suspenderam as atividades presenciais nas escolas oficialmente a partir dos decretos estadual de nº 19.529, de 16/03/2020, e do municipal de nº 25, de 17/03/2020.

Após grande pressão da sociedade contra o *lockdown* (confinamento ou fechamento total) em todos os níveis da federação, seja no setor de serviços, na construção civil ou na indústria, o que se viu foi a perda generalizada de receita e as demissões em massa que se seguiram. Na educação privada não foi diferente, com o alto grau de inadimplência ou cancelamento das matrículas pelos pais (que para economizar passaram a matricular na rede pública) muitos empresários do setor viram seus rendimentos caírem consideravelmente, por isso, iniciaram uma grande pressão sobre os governos do Estado e dos Municípios para o retorno das aulas presenciais, apesar de ainda não ter uma vacina disponível para população.

No contexto do isolamento da população em seus domicílios, como forma de contenção da pandemia, passaram a ser utilizadas em caráter emergencial práticas pedagógicas remotas, inclusive no âmbito da Educação Básica, com o suporte de plataformas e recursos educacionais digitais. No entanto, a ausência de diretrizes para qualificar o ensino remoto na Educação Básica (Ponce, 2020) tornou-se um desafio de escala global (Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], 2020). No Brasil, as orientações para a continuidade das atividades educacionais ficaram a cargo das secretarias de Educação estaduais e municipais, de maneira descentralizada. Para além das medidas institucionais, as próprias instituições de ensino se articularam, cada uma à sua maneira, para dar continuidade à interação com os alunos e professores (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020, p. 80).

À medida que os dias se passavam muitos pais também passaram a pressionar os governos para o retorno às aulas, pois, muitos não tinham com quem deixar as crianças enquanto trabalhavam, outros já não tinham mais paciência com os próprios filhos, e os mais pobres perderiam a segurança alimentar que a merenda escolar proporciona, assim após tanta pressão foi estabelecido o retorno das aulas de forma emergencial ou ERE (Ensino Remoto Emergencial) que de forma açodada, levou docentes de todo Estado da Bahia a uma verdadeira

“via-crúcis” em busca de capacitação para esse novo desafio. Esse momento pode ser caracterizado, incluindo as percepções a seguir:

Os(as) professores(as), que, no caso brasileiro, somam 2,2 milhões, em 180,6 mil escolas (COLEMAX, 2020), são conclamados(as) a serem protagonistas nesta tarefa de retomada das atividades pedagógicas, mas, apenas como implementadores de ações, sem participação nas decisões e em moldes que, em muitas situações, sacrificam a característica principal do seu trabalho, assentada na mediação pedagógica, em face de que parte significativa dos(as) estudantes não tem como acessar as aulas on-line. Muitos(as) desses(as) profissionais tiveram que, de forma repentina, conjugar tarefas domésticas, maternidade, cuidados de familiares e ensino remoto. suas condições de trabalho foram, portanto, drasticamente modificadas e precarizadas. No caso de docentes da rede privada ou daqueles(as) que não são efetivados(as) na rede pública, soma-se ao risco da saúde, o risco do desemprego (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p. 1637).

Aproximadamente 40 dias depois da suspensão das aulas presenciais, seguindo parecer do Conselho Nacional de Educação, as atividades escolares retornaram no CMNAF, porém de forma remota e impressa para os alunos do Ensino Fundamental da Rede, que recebiam um bloco com atividades de todas as disciplinas a cada dois meses para manter o vínculo do estudante com a escola, tentar manter uma rotina de estudos e reduzir a pressão sobre o prefeito, secretário de educação, direção e professore(as) da instituição.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o parecer que dispunha, de forma geral, sobre a reorganização do calendário escolar e a consideração das atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não pelas tecnologias) na carga horária mínima anual (Parecer CNE n. 5/2020). Na prática, as atividades realizadas remotamente passavam a contar como horas letivas. Ainda de acordo com o documento, as atividades pedagógicas não presenciais podiam ocorrer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e de aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; **pela adoção de material didático impresso, com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos** (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020, p. 81) **(grifo nosso)**.

Como o(a) prezado(a) navegante já deve imaginar, a referida escola e o município não tinham o menor preparo para o desafio do uso das tecnologias digitais, desde as aulas online até os ambientes virtuais de aprendizagens-AVA, nem tão pouco a ampla maioria de sua equipe, isso para citar apenas o lócus desse estudo, mas é óbvio que toda a rede passou por igual problema, mas isso não era exclusividade de Ubaíra e, sim, uma realidade nacional. Vejamos:

Segundo dados da pesquisa TIC Educação, apenas 14% das escolas públicas contavam em 2019 com uma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem que permitisse a disponibilização de atividades para os alunos de forma remota, percentual que era de 10% entre as escolas municipais. A presença de plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem era observada com maior frequência entre as escolas da rede particular. Entre 2016 e 2019, a proporção de escolas particulares que possuíam este recurso passou de 44% para 64% (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020, p. 81).

Dessa forma, ficou ainda mais explícito o que todos os que são envolvidos com a educação pública já sabiam, os baixos investimentos nas escolas e nos seus professores trariam um preço alto por tamanho descaso e aumentaria ainda mais a distância entre o ensino público e o privado, pois se mesmo antes da pandemia a ausência ou a má qualidade do acesso à internet já era reconhecida internacionalmente como uma das causas que “podem influenciar de forma pujante a disponibilidade de oportunidades de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, especialmente para aqueles mais expostos a outras variáveis socioeconômicas e demográficas (Bogdan-Martin, 2020)” (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020, p. 79), imaginem depois dela.

No final do ano de 2020, mais especificamente no mês de dezembro, ficou claro (pelo menos pra mim!) que as aulas presenciais não retornariam no ano de 2021 pela ausência de uma vacina comprovada e amplamente utilizada pela população, o que trouxe a necessidade de encarar esse novo desafio de lecionar através de recursos tecnológicos digitais e me adequar a fórceps a realidade que se impunha, daí a necessidade de projetar novos caminhos para o meu fazer pedagógico.

1.7.1 Projetando rotas...

Por acreditar na função social da docência como promotora do desenvolvimento do ser, seja no aspecto político, econômico, ético, estético, ecológico, da religiosidade, enfim de uma forma holística, que me vi desafiado a manter os estudantes da escola pública na qual trabalho, na cidade de Ubaíra-Ba, em acesso aos acervos e contribuições dos componentes curriculares da área de História, o senso crítico estimulado e o exercício constante do pensar, através de aulas de História remotas, mediadas por tecnologia, pois até aquela data as atividades realizadas com esses estudantes foram apenas no modelo remoto emergencial impresso, sem interação com os mesmos.

A simples constatação de que seria necessário utilizar os recursos das tecnologias

digitais para lecionar não me tranquilizou, ao contrário, me gerou uma grande inquietação por várias razões, sejam elas pessoais como a minha falta de domínio com determinadas ferramentas e aplicativos ou o desejo de me manter na zona de conforto, ou altruístas ao me preocupar com esses estudantes residentes do interior baiano que poderiam estar numa situação ainda pior do que a minha, pois, poderiam não possuir aparelho celular, tablet, notebook ou computador em casa para ter acesso às aulas, e mesmo os que já possuísem, poderiam não ter acesso à internet. Nesse sentido, autores contemporâneos sugerem elementos para a discussão:

A necessidade de mudança abrupta do ensino em sala de aula presencial para o ERE pôs às claras aquilo que os pesquisadores do campo de Educação e Tecnologias já denunciavam há anos: a escola e os sujeitos que a constituem permanecem analógicos em um mundo crescentemente digital. Toda formação e criatividade do mundo são incapazes de transpor este ponto: para trazer a cultura digital para a escola é preciso dotá-la, e aos professores e alunos, da tecnologia digital capaz de inseri-los nesse caldo de cultura (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p. 19).

A questão aqui não era só saber se as aulas aconteceriam ou não, mas e principalmente saber como esses discentes reagiriam a essas inovações, se haveria realmente à aprendizagem como dizem os teóricos e defensores da educação à distância e do modelo híbrido, pois, se o próprio professor estava com receio dessas tão profundas mudanças, como não estariam os estudantes? Por essas e por outras, recorro a Freire (2011) para ilustrar o desafio que foi feito ao pesquisador e aos estudantes do CMNAF.

A acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado a nós e nós dele (FREIRE, 2011, p.75).

Assim, entender como esses sujeitos narram essas experiências me levou ao seguinte **objeto de pesquisa**: A relação dos (as) estudantes com as aulas de História mediadas por tecnologia digital e as suas narrativas como possibilidades de revelação de novas experiências com o conhecimento histórico.

Diante do exposto e a fim de problematizar essas inquietações, este estudo debruçou-se e buscou responder à seguinte pergunta norteadora: Como estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental narram suas experiências com as aulas de História, mediadas por tecnologia digital? Para tanto, utilizou-se como base os caminhos percorridos através de seus objetivos geral e específicos.

1.7.1.1 Objetivo geral:

Compreender os sentidos construídos pelos estudantes acerca das experiências com as videoaulas de História.

1.7.1.2 Objetivos específicos:

- Produzir e socializar videoaulas de História com/como estratégias comunicativas performáticas e interativas de ensino/aprendizagem;
- Compreender o alcance das aulas mediadas por tecnologia digital para a produção de sentidos acerca dos conhecimentos históricos escolares;
- (Re)conhecer as narrativas dos estudantes sobre as aulas de História mediadas por tecnologias digitais;
- Problematizar as implicações da mediação tecnológica digital nas aprendizagens de História, nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.8 SOBRE A IMPORTÂNCIA DE OUVIR OS ESTUDANTES NESTE ESTUDO

Ao creditar ao sujeito aprendente o papel de destaque nesse estudo, e considerando as singularidades de seus olhares sobre essa prática de ensino, que me referencio em Morin (2015) quando ele defende como sendo o “futuro da educação brasileira” - o ensino híbrido, ou seja, nele, parte do tempo escolar ocorre presencialmente, em contato direto com os professores e colegas na instituição de ensino e a outra parte do tempo ocorre, de forma individual e, especialmente, mediada por tecnologia. Ao trazer essa afirmação, pressupomos que o uso das tecnologias digitais na educação dificilmente retrocederá aos tempos e práticas pré-pandemia, independentemente de seu modelo ou utilização.

As narrativas discentes sobre o que pode ser elaborado em aulas mediadas por tecnologias digitais podem gerar contribuições para todos os envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico, pois, *olhares outros* criam novas perspectivas para o fazer e o pensar inovações pedagógicas, que em crise de paradigmas precisam se reinventar. Ao defender as sutilezas das narrativas e dos múltiplos olhares, Passeggi e Rocha (2012, p. 40) afirmam que é necessário “[...]para se apreender e se compreender a impermanência do ser, a fluidez dos conhecimentos e a plasticidade da experiência humana em contextos cada vez mais amplos e mais diversificados”.

Nessas aproximações de pesquisa no Mestrado se percebe que o **olhar** e a **escuta**

sensíveis são de fundamental importância em todo o processo que envolve as narrativas, principalmente quando o narrador é uma criança ou adolescente, pois carregam consigo suas visões de adulto, autoridade, recompensa/castigo, emoções, etc. e todas essas concepções podem afetar a qualidade da sua narrativa, por isso, é fundamental que o pesquisador se dispense de qualquer rótulo ao contatar seus colaboradores e se coloque como aquele(a) que quer saber o que ele(a) tem a dizer com demonstrações claras de curiosidade, empatia e interesse genuíno, me aproximo de Bayle (2020, p. 957) quando a autora diz que:

Então, o adulto se engaja: e o que acontece quando falamos autenticamente com as crianças e as escutamos, respeitando-as? Destacamos que ouvi-las também é falar com elas, deixá-las falar umas com as outras, uma vez que a narrativa de uma desencadeia a da outra...

Essa capacidade narrativa é também social, pois se alimenta de interatividades. Ela é feita e só pode surgir, ser validamente exercida, em reciprocidade, em confiança, com respeito partilhado: em pé de igualdade de humano para humano. Portanto, e quaisquer que sejam as relações hierárquicas, de idade, por exemplo, que possa existir entre os protagonistas, alternadamente o narrador – quem é ouvido – e o narratário – quem escuta –, mostram uma dificuldade prática. Ainda maior quando existe uma diferença geracional entre eles, muitas vezes percebida como uma relação de autoridade ou de precedência.

Ao concordar com a autora sobre a existência de uma dificuldade em superar essa diferença geracional e a relação de autoridade, posso afirmar que foi um dos desafios encontrados e superados ao longo do percurso, visto que além de pesquisador, também, exerço a função de docente desses colaboradores, entretanto como apontado anteriormente, houve uma adaptação e um profundo exercício de empatia e busca da horizontalidade junto aos mesmos, o que garantiu a disponibilidade e a colaboração destes ao longo do estudo, além revelações e produções narrativas que serão analisados nos capítulos subsequentes.

1.9 UM SPOILER DO QUE VEM POR AÍ...

Prezado(a) navegante, alguns desvelamentos já foram feitos até aqui, mas ainda há muito o que navegar ao longo das páginas que se seguem, por isso, espero que me acompanhe no decorrer dessa viagem e perceba a sutileza e a potência da cartografia que foi empregada neste estudo, os instrumentos de orientação/navegação também desempenham um papel fundamental nessa empreitada, pois, sem eles a rota poderia se perder nesse vasto oceano de conhecimentos, por isso, é tão importante conhecê-los.

Outros aspectos relevantes que merecem destaque e estão por vir, são os

sujeitos/tripulantes dessa embarcação da qual sou o capitão, ouvi os seus relatos e experiências/desafios. Eles estão conosco nessa aventura em mares da **pesquisa narrativa**. Vamos, então, compartilhar as descobertas, dores e tesouros incríveis achados que essa jornada proporcionou.

A próxima parada começa com uma discussão sobre o poder do conhecimento histórico escolar e as influências e interferências que sofre ao longo dos anos, para isso faz um histórico sobre o ensino de história no Brasil e apresenta o entre lugar do conhecimento histórico escolar e o papel do (a) docente. Apresenta os autores e as teorias que serão utilizadas como referência nessa jornada, o potencial do uso das tecnologias educacionais na aprendizagem escolar e as redes de sentido operadas através da interatividade.

Descreve as razões para utilização das mídias digitais com base na própria experiência e nas pesquisas em educação de âmbito nacional e justifica a razão para a escolha da videoaula como dispositivo pedagógico adotado e as experiências adquiridas com elas, seus planejamentos e objetivos e uma sessão dedicada ao compartilhamento das vivências de produzir videoaulas.

Em alto mar conheceremos as teorias e métodos que serviram de bússola para esse estudo, a forma como os tripulantes foram selecionados e suas características, a sensibilização do olhar por meio da “experiência de sensibilização”, o conceito de narrativa utilizado, o que revelam as narrativas dos estudantes bem como as emergências de sentidos na participação dos colaboradores no processo.

Na última parada serão apresentados os tesouros encontrados, a construção de novas cartografias a partir das descobertas realizadas e a tão esperada **solução mediadora de aprendizagem** com as suas respectivas considerações de tematização.

Para finalizar essa viagem serão apresentadas as reflexões desse “capitão” sobre o retorno às aulas presenciais, com reflexões sobre a realidade encontrada e sua resignificação a partir do ato de “esperançar” e agir como perspectiva. Enfim, aproveite a paisagem e boa viagem!

2 REFLEXÕES IMPORTANTES QUE GUIARAM ESSA JORNADA

2.1 O PODER E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

As leituras realizadas, as discussões vivenciadas em minha formação e a minha prática pedagógica sinalizam que a História se apresenta como um dos componentes curriculares que mais sofrem ataques sociais e disputas políticas, provavelmente pela sua força em legitimar a memória e discursos nos tensionamentos que envolvem as relações de poder entre os grupos ou classes sociais, sobretudo, denunciando as lutas dos oprimidos contra os privilégios de grupos dominadores e opressores. O campo da História tem potencial para relatar, interpretar e denunciar os esforços de determinados grupos na perpetuação no poder, usando estratégias diversas.

Um dos recursos historiográficos consiste no registro. Com a invenção da escrita, governantes e sacerdotes buscavam registrar seus feitos e valores para a eternidade e não apenas para as próximas gerações. Os egípcios são reconhecidos pelos grandes feitos de seus faraós e sacerdotes, graças a sua capacidade de registro escrito ou arquitetônico para a posteridade, pois, na antiguidade o Egito era considerado o farol de desenvolvimento para a humanidade, sendo referência em engenharia e em conhecimentos sagrados, principalmente, para os que atualmente são vistos como referência para nós ocidentais, os gregos e romanos, uma vez que todo filósofo da antiguidade passava um período em contato com essa cultura para beber de sua fonte de conhecimentos.

Assim, com clareza solar posso afirmar que o poder que é dado a quem escreve e a quem conta uma história é enorme, pensando nisso, muitos dirigentes ao longo dos séculos fizeram (e fazem) questão de exercer influência sobre o que será perpetuado através da história, seja ela arquitetônica, oral, escrita, artística, laboral e etc.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

No Brasil, o ensino de História teve características singulares, desde a fundação das primeiras escolas jesuítas no século XVI, que tinham como objetivo formar bons cristãos através dos ensinamentos da vida e obra dos grandes ícones da cristandade, através da História Sagrada - Jesus e seus apóstolos, os santos selecionados a dedo e alguns relatos bíblicos de destaque -, eles introduziram uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo, inerentes à lógica colonialista.

Durante o Brasil Império, houve a separação entre Estado e a Igreja, graças à querela entre o Marquês de Pombal e a Santa Sé no século XVIII. Essa separação segundo Circe Bittencourt (1993) teve reflexos diretos na educação, que se tornou laica, e mais especificamente, o ensino da História que se dividiu entre a História Profana (da humanidade) ou Geral e a História Sagrada, porém, ainda sob grande influência da Sagrada sobre a Profana, demonstrando a força que ainda era exercida pela Igreja.

Com o advento da República e as influências do Positivismo, outros “heróis” surgiram e outros valores passaram a ser cultuados, relegando ao período imperial a marca do atraso e da ignorância, porém na educação o Estado ainda mantinha velhas práticas imperiais como afirma Azevedo (2018, p. 1):

[...] manter boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade duvidosa para os demais. Basicamente, as escolas mantidas pelo governo federal eram destinadas aos mais ricos. Sobravam para as camadas mais pobres os colégios do sistema estadual, que, mesmo com um investimento maior após a lei republicana, eram locais com estrutura carente e composto por professores de baixa qualificação.

Segundo o mesmo autor, o período entre o início da Colonização (1549) até o começo da República (1889) foi de uma educação voltada quase exclusivamente para os filhos das elites, sejam eles aristocratas ou burgueses, apenas no início dos anos de 1920, houve uma preocupação maior em discutir a educação como prática para o desenvolvimento social da população, mas só com o início da industrialização no Brasil foi dado o pontapé inicial para que a escolarização chegasse às classes trabalhadoras, iniciado com o golpe de 1930, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) criou em novembro de 1930, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e passou a centralizar as decisões referentes à educação, regulamentou o ensino industrial em 1942 e o tornou, através da parceria com o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), acessível para os filhos dos trabalhadores.

Tal atitude, garantia ao governante a capacitação de mão de obra operária necessária para o desenvolvimento da indústria e do comércio, com o ensino primário (de 1ª a 4ª série) e secundário (ainda de forma frágil), e a certeza de criar a melhor imagem possível de si, com o culto a sua pessoa, daí o título de pai dos pobres - numa referência bem comum aos líderes/ditadores fascistas europeus- e não havia disciplina melhor para desempenhar esse papel do que a História.

A História, desde que se constituiu como disciplina escolar, tem sido um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão

privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a própria percepção de tal fato (ABUD, 1993, p. 173).

Diante dessa prática sugerida pela autora, fica fácil entender o motivo pelo qual os próximos presidentes buscassem trilhar caminhos semelhantes, como Juscelino Kubitschek (1956-1961), que quis marcar época ao mudar a capital federal para Brasília com seu audacioso slogan: “50 anos em 5”, que foram parar nos livros de História, Jânio Quadros (1961) com suas excentricidades também teve papel de destaque, e mesmo João Goulart(1961-1964) e as “suas” reformas de base, também, entrou nos livros didáticos, seja como ineficiente e comunista ou como hábil visionário de um Brasil possível.

Apesar do “esforço”, nenhum desses presidentes teve tanta influência sobre o Ensino de História como os presidentes que se seguiram, após o golpe militar de 1964, e todas as mudanças impostas por eles. Como se não bastasse toda a perseguição sofrida, os professores dessa disciplina foram “orientados” a tratar da disciplina História da maneira mais tradicional possível, priorizando datas, nomes e os feitos de homens de grande expressão no Brasil e no mundo com seus infundáveis questionários. Daí o termo e a atitude “decoreba” ou de “memorização mecânica” que dificulta tanto o trabalho de alunos e professores desse componente curricular até hoje.

Não satisfeitos com o “decoreba” e a ausência de pensamento crítico/reflexivo, os militares resolveram fundir através da Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer nº. 853/71, as disciplinas de História e Geografia em uma só, criando a então útil, para eles, no projeto autoritário e alienante, a disciplina de Estudos Sociais para o 1º grau, e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) para o 2º grau. Segundo Melo (2005, p.3) “A legislação educacional da época tinha como um de seus eixos transformar as escolas e sua estrutura curricular num verdadeiro veículo de propaganda do sentimento nacionalista e do ideário desenvolvimentista, sustentáculos do Regime Militar”, porém com o enfraquecimento do regime autoritário na década de 80 foi possível, depois de grande mobilização dos professores e suas associações de classe (como a ANPUH), reverter esse quadro de retrocesso.

Com o retorno do período democrático e a promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, os professores de História tiveram um alívio na liberdade de produção de conhecimento, mas tiveram que recuperar o tempo perdido com os anos ditatoriais, além do desafio de formar cidadãos críticos para viver em uma sociedade em transformação e afastar de vez o fantasma do autoritarismo, também tinham sobre si os novos desafios impostos pelas transformações do mundo e sua ideia de aldeia global, auxiliada pela internet e por um modelo de economia conhecido por neoliberalismo, que davam seus primeiros passos no Brasil.

Nesse contexto ressurgirá como grande expoente da educação nacional: o educador, Paulo Freire, que graças ao seu método de alfabetização de jovens e adultos, e sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), foi exilado durante a Ditadura Militar, e agora retorna ao país com a força e a pujança necessárias para reconstruir o Brasil, partindo das críticas ácidas que fez à educação que chamou de bancária, segundo ele:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

[...]

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine (FREIRE, 1987, p. 34).

Para superar essa perspectiva dominante até então, propôs uma educação libertadora para as camadas populares se reconhecerem como sujeitos históricos e modificarem positivamente a sociedade onde viviam.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 35).

No início do século XXI, o Brasil respirou uma lufada de liberdade, foi a primeira vez que foi eleito um governo com pautas progressistas de esquerda, e lá estava o (a) professor (a) de História tendo não apenas a liberdade de cátedra garantida, mas também, a oportunidade de ser coautor (a) da construção da identidade nacional dessa nova era. Questões até então reprimidas e jogadas para debaixo do tapete vieram à tona, numa espécie de “passar o passado a limpo”, o racismo, o machismo, a homofobia e tantas outras pautas sociais ganharam destaque, e graças a esse intenso diálogo com a sociedade, a escola se tornou o reflexo imediato de todas essas mudanças, tanto de maneira informal quanto formal.

Um bom exemplo dessas transformações foi a criação da Lei 10.639/03 que preconiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo; assim como, a Lei 11.645/08 que acresce à anterior, o ensino da História e Cultura indígenas, assegurando destaque aos outros grupos étnicos responsáveis pela formação do povo brasileiro, na perspectiva de igualdade, revendo assimetrias nas abordagens com aqueles, até então, privilegiados, europeus/colonizadores. Então, novamente, os professores (as) de História foram

desafiados (as) a tratar de temas e conceitos que a maioria deles sequer havia visto em sua formação, daí a razão do surgimento de inúmeros cursos de pós-graduação que tratavam de questões étnico-raciais, por todo o Brasil, na primeira década deste século. Esses são exemplos de construções políticas para reagir a currículos autoritários e alienantes, ainda predominantes no Brasil contemporâneo.

Como toda boa narrativa, seja ela oral, escrita ou fílmica, depois do ápice vem o declínio, e no Brasil não foi diferente. Feridas abertas ao longo de séculos de história haviam sido mexidas, e não deram tempo suficiente de deixá-las cicatrizar naturalmente, todo esse pacto social que foi criado foi útil enquanto houve crescimento econômico para todas as classes, porém, ao menor sinal de retração da economia, os setores abastados da sociedade que estavam insatisfeitos com as pautas das minorias e o seu acesso aos bens de consumo por parte da população resolveram reivindicar sua pauta mais à direita e cada vez mais conservadora, com o apoio de um grande número de seguidores das igrejas ligadas a teoria da prosperidade cristã, e ao Brasil financeirizado.

As cartas estavam sobre a mesa, e a pressão desses grupos se fez sentir gradualmente e cada vez com mais força até culminar com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, num questionável processo de impedimento.

Nessa conjuntura, onde estão os professores e a escola? Sem demora, me antecipo a responder: Na trincheira, estão os (as) professores (as) de História como sendo a última fronteira entre o obscurantismo e a razão, defendendo de peito aberto às pautas progressistas contra os intentos conservadores. A escola é o campo de batalha, e se torna alvo de inúmeros casos de intimidação e fiscalização da função docente, professores têm suas aulas expostas em redes sociais conservadoras, por pais ainda mais conservadores que querem acabar com o risco de uma “doutrinação comunista” dos seus filhos, tática já usada no período Vargas (1930-1945) e na Ditadura Cívico- Militar (1964-1985), mas muito eficiente quando se trata de encontrar um inimigo público comum. E mais uma vez, lá estão os (as) professores (as) de História sendo perseguidos (as) e tendo seu trabalho questionado pela sociedade (em pleno período democrático!).

Nos últimos tempos, a aula de História tornou-se o foco de uma intensa vigilância. Sob a acusação volúvel e violenta de doutrinadores, professores veem seu espaço de trabalho e convivência cotidiana – acostumada à partilha de saberes, conceitos, experiências e vivências e baseado na criatividade, no pensamento e na solidariedade – ser invadido pela ameaça e pelo ódio (PEREIRA, 2021, p. 29-30).

E, como o que está ruim ainda pode piorar, foi eleito um presidente da república em

2018 com pautas bombásticas contra os avanços progressistas da esquerda e das minorias, daí além de sucatear as instituições de ensino e pesquisa com a redução de aportes financeiros, ainda se utiliza da prática sistemática da intervenção nas universidades e institutos federais, sem respeitar as comunidades que elegeram os seus próprios representantes. Isso sem falar na ineficiência do MEC para coordenar ações que pudessem minimizar os impactos da Pandemia do covid-19 na educação, uma vez que não apresentou soluções ou estratégias para dar acesso ao ensino remoto ou EAD, com isso, milhares de estudantes da rede pública não tiveram seu direito à educação no ano de 2020.

A sensação que se tem é que estamos num *looping*, que na linguagem da informática é uma repetição infinita dentro de um programa, ou seja, damos saltos de qualidade em direção a uma educação libertadora e logo sofremos as quedas impostas pelos atrasos da própria sociedade. Cansados, desmotivados e desacreditados estão milhares de professores (as) de História por todo o país, vendo o retrocesso acontecer a passos largos, se apegam a um fio de esperança que a própria disciplina dá, saber que nada é para sempre, que tudo muda, é só uma questão de **tempo**. Boaventura de Sousa Santos (2021) elucida bem essa questão de avanços e retrocessos sociais em seu texto: “A Experiência do Tempo”, no qual afirma:

As classes dominadas ou subalternas tendem a viver segundo a lógica da descontinuidade. As suas lutas de resistência e as vitórias em que eventualmente se traduzem são sempre efémeras e reversíveis. Se num dado ciclo político conquistam novos direitos, o ciclo seguinte anula frequentemente essas vitórias e por vezes provoca mesmo um retrocesso em relação ao ponto de partida do ciclo político anterior. Pelo contrário, as classes dominantes tendem a viver segundo a lógica da continuidade. Concebem os seus direitos e privilégios como características permanentes da sociedade. Quando ocasionalmente estas características são postas em causa e afectadas pelas conquistas das classes populares, tal facto é visto como uma interrupção na continuidade, uma interrupção a que se deve pôr fim o mais rapidamente possível. Daí a violência com que as classes dominantes reagem às vitórias das classes subalternas (SANTOS, 2021).

Apresentar essa realidade vivida pelos professores de História, especialmente, nas últimas décadas, serve de base para explicar mais uma fase crucial para os mesmos, a obrigatoriedade do distanciamento social, representando mais um desafio para a adaptabilidade. Tornar-se o mais familiarizado possível com as novos dispositivos tecnológicos (plataformas digitais, web Quest, podcast, videoaulas, hipertextos, redes sociais, etc.) para desempenhar o seu ofício é fundamental, não apenas para melhorar a qualidade de suas aulas, mas também, em um cenário de precarização dos direitos do trabalhador, serve, especialmente, para se manter atualizado, pois, a não adequação a essas exigências contemporâneas, certamente ameaçarão a estabilidade do seu emprego, podendo levar a um assédio moral ou a redução ainda maior dos

seus proventos, pois a educação virou um negócio, e por isso, a cada dia, o mercado se torna mais seletivo e exigente.

E, lá vamos nós professores (as) em busca de um novo salto qualitativo na relação de ensino-aprendizagem, nesse looping infinito que caracteriza a educação brasileira desde sempre. No entanto, em uma perspectiva crítica, a luta é uma luta histórica da classe trabalhadora, só que agora, em condições ainda mais aviltantes.

2.3 O ENTRELUGAR E O PAPEL DO(A) DOCENTE...

Pensar, pesquisar e trabalhar em sala de aula, no ensino de História, é ter em mente o seu “lugar de fronteira” entre no mínimo duas ciências, a História e a Pedagogia, partindo dessa premissa, apresento o fio condutor das discussões que se seguirão, por acreditar que o verdadeiro objetivo do ensino é a aprendizagem e, por isso, a ciência que melhor trabalha com essa relação é a pedagogia, daí a necessidade de diálogo entre elas nessa área de convergência, pois como afirmam Monteiro e Pena (2011, p. 194):

A proposta de pensar a pesquisa sobre o ensino de história como um *lugar de fronteira* utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das *fronteiras*, que podem ser entendidas no sentido norte-americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas” (Santos apud Monteiro, 2007b, p.76). A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.

Deve-se ter em mente que a função do professor, na perspectiva sociointeracionista, é de mediador entre o que deve ser ensinado, previamente estabelecido pelos currículos das instituições ou mesmo pela BNCC (mesmo que a contrapelo), e o que se espera que o estudante aprenda, porém, para além dos conteúdos, outras capacidades são esperadas que se desenvolvam, tais como:

[...] a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BNCC- 2017, p. 400)

Para que essa autonomia seja desenvolvida a contento, a criticidade aguçada e a formação para cidadania realmente ocorra, é necessário que o docente tenha o desejo de transformar a sociedade em que vive, através de atitudes que auxiliem os atores sociais que

passam por suas aulas ao longo dos anos, pois é esse agente o catalisador do processo de formação social, negar seu papel fundamental é negar a possibilidade de transformar a realidade que o cerca.

A obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2011, p. 75) afirma que “[...]ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.”, por isso, neste estudo, o papel do docente vai muito além das paredes da escola, é uma espécie de “construtor social” pela relevância de sua mediação.

Nessa linha de pensamento, a própria BNCC defende a ideia de que o conhecimento histórico não é e nem deve ser neutro, e que o desafio é tornar os atores nela envolvidos aptos para notar os interesses implicados em diferentes momentos por distintos personagens, de forma que possam criticamente avaliar a sua atuação diante das situações cotidianas que lhe são impostas, pois entende que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (BNCC, 2017, p. 397)

Com a era da informação a pleno vapor, ter em mente o que é necessário para se situar melhor no presente é uma condição a ser desenvolvida, e cabe ao docente, como mediador do processo, apresentar o componente curricular - História - como possibilidade e não como determinação. “O mundo não é, o mundo está sendo”, essa postura facilitaria a compreensão dos alunos do ensino fundamental do seu papel na sociedade como defende Freire (2011 p.74-75): “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Nesta pesquisa, optou-se por partir de uma abordagem sociocultural para apresentar conteúdos e saberes escolares para estudantes de um colégio do Ensino Fundamental de uma cidade do interior da Bahia (Ubaíra-Ba) que possui 75% de seus estudantes, pardos e negros, boa parte deles de baixa renda e residindo nas áreas periféricas ou na área rural do município, segundo os dados do Censo 2020³, é campo fecundo para essa perspectiva que busca problematizar as demandas das classes populares e as condições desfavoráveis em que se encontram, o que pode afetar, através da educação, a transformação estrutural da sociedade em

³ Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais-por-turma-todas.pdf>. Acessado em 23/03/2021.

que estão inseridos.

Contudo, em tempos de isolamento social, o desafio foi desenvolver aulas de história mediadas por tecnologia digital, por isso, reconhecer e se colocar pronto para as provocações educacionais dos novos tempos se fez/faz necessário, parafraseando Freire (2011, p. 78):

[...] tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente, sem o que a luta perderá a eficácia. É o saber de que falei – mudar é difícil, mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado, preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.

Cabe ao professor(a) se apropriar criticamente de novas metodologias para que seu trabalho possa ser cada dia mais efetivo, seja buscando embasamento mais teóricos para refletir sobre sua ação cotidiana ou intensificando o acesso às novas tecnologias para tornar sua prática pedagógica mais dinâmica e interessante para os estudantes, o que os auxiliará na busca constante pela autonomia, uma vez que, a relação entre sujeito e conhecimento deve ser pautada na investigação e na horizontalidade, pois, estão em construção constante.

2.4 A CARTA NÁUTICA DA PESQUISA: TEORIAS E AUTORES – O COMPASSO, O ESQUADRO E A RÉGUA

Partindo do que já foi dito até aqui, apresento a concepção freiriana de educação como minha companheira de viagem, guia e inspiração, mesmo sabendo que Freire defende seu trabalho e teoria abordando o EJA (Ensino de Jovens e Adultos), acredito que trazer sua teoria para o trabalho com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental foi de grande valia, pois o quanto antes os alunos tiverem sua criticidade provocada, através de uma abordagem mais socialmente contextualizada, a partir de sua própria realidade e de seus pais, certamente o seu desenvolvimento nesse aspecto florescerá de maneira gradual, porém sólida.

Ao defender essa abordagem nos anos finais do ensino fundamental, leva-se em consideração que os (as) adolescentes entre doze e treze anos passam por um processo fisiológico de reconstrução neuronal, onde o cérebro se desfaz das conexões que não tem mais utilidade e abre espaço para as novas. Segundo Xavier e Nunes (2015, p. 57) “(...) estudos recentes do campo da neurociência têm evidenciado que o cérebro humano cresce apenas até a adolescência. Assim, esse período é marcado por mudanças significativas no funcionamento cerebral”. Isso explica a necessidade dos (as) docentes aproveitarem essas mudanças para estimular o senso crítico dos educandos a partir dessa fase, com o claro objetivo de fomentar a

liberdade de pensamento e a indignação contra toda e qualquer forma de opressão e desigualdade social.

Outro personagem fundamental dessa jornada é Jörn Rüsen, pois suas discussões sobre a didática da História e o seu olhar pedagógico da ciência da História trazem contribuições significativas para o ensino desse componente curricular em geral e, este estudo em particular. Esse autor se destaca por considerar as ideias dos estudantes como fundamentais na relação ensino/aprendizagem, deslocando o foco do ensino para os múltiplos fatores que levam à aprendizagem.

As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (SCHIMIDT, 2017, p. 62).

Trazer as discussões da aprendizagem histórica para a prática cotidiana é o grande destaque de Rüsen, que defende que através de quatro operações mentais, a saber: a experiência (entre o passado e o presente), a interpretação (que é explicar a razão do passado), a orientação (planejamento) e a provocação à ação (executar uma ação), daremos sentido ao que nos é proposto como conhecimento e as aplicamos em nossas relações sociais, portanto devem ser todos potencializados no processo de formação, visto que a partir delas podemos nos situar melhor no presente e sermos socialmente conscientes e ativos.

Ao tratar da educação como vetor de transformação social, Freire e Rüsen se aproximam ao se referirem à **autonomia** do sujeito como uma construção baseada na temporalidade e nas relações sociais e culturais que nos rodeiam, tendo em vista que elas são impregnadas de valores e relações de poder, assim influenciados e somos influenciados cotidianamente por nossos pares, familiares, alunos, amigos, colegas de trabalho, pela mídia e pelos governantes Barom, (2015, p. 236) aproxima esses dois ao inferir que:

Nesse sentido, ao possibilitar a consideração das ideias dos estudantes, a teoria rüseniana vem ao encontro da cultura educacional freireana no país, que buscava um projeto de ensino capaz de superar o modelo de ensino como transmissão, “rumo a ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em

sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo” (Cerri, 2010, p. 270). Isso significa partir da dialogicidade para se gerar a capacidade de se orientar no tempo de acordo com a própria identidade, considerando o conjunto de elementos históricos intervenientes na vida prática e o conjunto de ideias e argumentos presentes no mundo cultural.

É nesse ponto que este trabalho dialoga com os autores, pois, enquanto Freire busca superar o modelo de ensino como transmissão, a chamada “educação bancária”; Rösen dedica especial atenção às formas como os estudantes aprendem. Desse modo, me baseando em ambos, parto do que os estudantes narram sobre as vídeo aulas de História, produzidas nesta pesquisa, para teorizar sobre possibilidades outras para o processo de ensino/aprendizagem de História, considerando a perspectiva do sujeito, o estudante.

As convergências entre os autores não param por aí, pois, tanto Freire quanto Rösen defendem um modelo de ensino que prioriza o desenvolvimento da consciência. Freire defende que a consciência evolui de sua forma ingênua para sua forma crítica, desde que ocorram mediações eficazes e intencionais, como problematizações, e só a partir dessa é possível experimentar as mudanças que se deseja enquanto sujeito social. Vejamos:

Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2011, p. 40)

Por sua vez, Rösen defende que existem quatro formas de consciência: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética, sendo que a genética explica o acontecimento a partir de suas próprias circunstâncias (temporais) que marcam o ocorrido (tempo), por isso, defende que “aprender é elevar a consciência ao estágio genético”, portanto os alunos devem desenvolver a capacidade de dar respostas às perturbações de sua vida e do seu grupo de modo genético, ou seja, que cada ocorrência deva ser compreendida a partir das circunstâncias temporais que a geraram.

Essa aproximação entre Paulo Freire e Jörn Rösen no que tange a aprendizagem, a partir dos modos de consciência: histórica, ingênua e crítica é identificado e bem ilustrado por Garcia (2008, p. 1930 *apud* SCHIMIDT, BARCA e MARTÍNS, 2011, p.13):

[...] adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rösen, como categoria articuladora de análises sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com ideias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à

passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão do mundo.

Essa mudança paradigmática adotada por diversos educadores brasileiros mostra o quanto a evolução da consciência histórica dos(as) discentes passou a ocupar os planejamentos daqueles que almejam transformações sociais a partir da educação, e não mais a memorização de datas, personagens ou heróis nacionais como era realizado num passado não muito distante.

Ampliando ainda mais o conceito de **consciência** é que lhes apresento outro grande farol de todo esse estudo, o renomado autor português Boaventura de Sousa Santos, que, em sua crítica à ciência moderna, afirma que a mesma não deu conta de resolver os grandes problemas da humanidade e que estamos em plena transição para ciência pós-moderna que contempla a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade dos sujeitos.

Esses conceitos são basilares nesse estudo que se propõe a tratar as sutilezas das narrativas de estudantes adolescentes do sétimo ano de uma escola pública do interior baiano em plena pandemia do covid-19, por isso, trazer à baila o conceito de **decolonialidade** ou Epistemologia do Sul, conceito criado por Sousa Santos para se referir a Pós-Modernidade, onde esse sul, segundo Carvalho (2009, p. 4), “[...]é uma metáfora do sofrimento humano causado pela hibridização entre capitalismo e colonialidade do poder”, são tão caros nesse trabalho que se propõe a contribuir para as reflexões educacionais que a pós-modernidade exige.

Ao partir da necessidade de superar as grandes diferenças sociais que perduram desde o colonialismo e se transmuta a cada nova fase do capitalismo, as quais ele chama de linhas abissais, Santos (2009) propõe um pensamento pós-abissal, pós-colonial, no qual busca superar a hegemonia excludente da ciência por uma visão mais plural do conhecimento em busca de uma justiça cognitiva global, vejamos o que ele diz a esse respeito:

A injustiça social global, está dessa forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, essa luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2009, p. 31-32).

Apresentar o pensamento pós-abissal é fundamental, pois o mesmo parte da premissa que devemos reconhecer todo conhecimento disponível, e não apenas o científico, uma vez que a pluralidade desses enriquecem a visão do **cidadão-pesquisador**, à essa relação entre os múltiplos conhecimentos, sem perder as características específicas de cada um, ele chama de ecologia de saberes, e defende que:

O pensamento pós abissal pode ser sumariado com um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009, p. 44-45).

Dessa maneira, Boaventura de Sousa Santos propõe um currículo pensado e praticado para auxiliar na emancipação popular, com fins de reduzir a desigualdade social, através de fatores que considerem a diversidade, a multiplicidade e a solidariedade, conceitos semelhantes a educação libertadora proposta por Paulo Freire. Vejamos:

[...] a exclusão social é sempre produto das relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e , como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença (SANTOS, 2009, p.42).

Sobre a necessidade de igualdade entre os homens, Paulo Freire parte do princípio de que para atingirmos a libertação é necessário primeiro combatermos a alienação histórico-política, pois só assim atingiremos as mudanças sociais almejadas.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE,1970, p. 38).

Feitas as apresentações, é chegada a hora de partirmos para conhecer o outro eixo deste estudo. Naveguemos...

2.5 O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na segunda década do século XXI, as tecnologias digitais já se fazem presentes em quase todos os elementos da vida em sociedade, da cultura à economia. E, negar a sua relevância para a inserção social é ingenuidade ou desconhecimento. Com essas reflexões e com o claro objetivo de refletir sobre as conexões tecnologias/educação, mais especificamente nas aulas de

História, se realiza esta pesquisa/navegação.

Como já foi dito, o grande desafio imposto pela pandemia foi chegar aos estudantes onde eles estivessem e, por isso, o uso de dispositivos da tecnologia digital foi fundamental durante o processo de distanciamento social, mas associado a esse processo de adaptação e superação foi desnudado um dos maiores problemas não tratados historicamente na educação brasileira, a falta de investimento nas escolas e nos docentes das redes públicas.

Segundo a Pesquisa TIC Educação 2019 (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020, p. 23), “em 2019, 14% das escolas públicas e 64% das escolas particulares de áreas urbanas contavam com um ambiente ou uma plataforma virtual de aprendizagem”. Esse dado serve como parâmetro para perceber a distância que há entre o acesso aos recursos das TICs pelos estudantes das escolas públicas e particulares, demonstrando claramente que os filhos(as) das camadas populares tem muito menos acesso a elas do que os filhos(as) da classe média ou da elite, reproduzindo uma realidade excludente que ocorre no Brasil desde os tempos da colônia.

Agora, a informação apresentada diz respeito apenas a plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem, que é um pouco mais refinado, se pensarmos em algo mais elementar como a conectividade das escolas nas áreas urbanas, os números são um alerta para as dificuldades encontradas pelos estudantes a terem acesso à internet, pois, a mesma pesquisa apresenta que “Apesar de 99% das escolas localizadas em áreas urbanas possuírem acesso à rede, entre as escolas públicas, 63% contavam com disponibilidade de acesso na sala de aula, proporção que foi de 82% entre as escolas particulares.” Entretanto, entre as escolas públicas, apenas um terço (34%) disponibiliza o acesso Wi-fi para os alunos, já entre as escolas particulares, esse número chega a praticamente a metade (49%).

De posse dessas informações, podemos inferir que além do baixo investimento por parte do poder público em todas as esferas (Municipal, Estadual e Federal) existe um sério problema de acesso à internet nas instituições, enfrentado principalmente pelos professores(as) e estudantes das escolas públicas, o que limita significativamente a relação ensino/aprendizagem, a sua inclusão digital e por conseguinte a sua participação social, visto que boa parte delas não possui sequer um serviço de internet de qualidade que sirva de suporte aos docentes ou aos discentes que não dispunham dela em suas residências.

A discussão sobre o uso de tecnologia no ensino não é nova, e apesar disso, ainda há a precariedade de muitos professores com as questões mais elementares ligadas aos dispositivos tecnológicos disponíveis, ou seja, muitos colegas não sabiam sequer o básico (digitar sua própria prova, enviar e-mail, produzir slides, instalar/usar o Data show, entre outros) e foram

expostos a um novo mundo de desafios e cobranças. Nessa nova perspectiva, além de se adaptar às exigências da contemporaneidade o docente precisou ressignificar a sua atuação, pois segundo Morin (2015):

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno (MORIN, 2015, p. 42).

Essa relação mais aberta com o saber é uma das características do ensino mediado por tecnologia, que articula os processos de ensino-aprendizagem mais formais com os informais, pois, busca através da utilização de dispositivos tecnológicos unir “o melhor dos dois mundos” ao integrar a sala de aula presencial com o suporte do virtual, as atividades analógicas com as digitais, tentando sempre afetar os sentidos na experiência do aprender do estudante, que deverá contextualizar à sua vida o conhecimento adquirido. Morin (2015) defende uma integração cada vez maior entre o (a) professor (a) e o uso da tecnologia e suas ferramentas como forma de democratizar o conhecimento e instigar os estudantes a uma maior participação na sua própria formação ao afirmar que:

O que a tecnologia faz 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. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também o 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 (MORIN, 2015, p. 39).

As TIDCS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), quando bem articuladas com a dinâmica da aula podem tornar os estudantes mais curiosos e motivados, isso facilita enormemente o processo de ensino/aprendizagem, pois estimulam as melhores qualidades do (a) professor(a) que se vê nutrido(a) de desafios e expectativas de avanços, levando-o(a) a se dedicar ainda mais a atividade educativa, uma vez que os discentes se tornam

interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do processo educativo.

Pensar e construir aulas com a utilização de dispositivos multimídia, associados a uma narrativa fluída e coloquial, pode gerar uma identificação natural entre os estudantes e o(a) professor(a), o que é muito útil, visto que desperta neles a atenção necessária, o desejo de saber mais e se torna acessível, tangível, ou seja, faz sentido para eles, uma vez que:

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente (MORIN, 2013, p.1).

Ao propor ações que gerem melhores oportunidades para o crescimento emocional e cognitivo dos estudantes, na adolescência, é necessário que se leve em conta as mudanças fisiológicas pelas quais eles passam. Assim, ao se utilizar de linguagens ajustadas aos seus repertórios, busca-se identificação com o seu universo e interesses. Feito isso, as atividades foram pensadas a partir do que eles gostam, considerando o prazer, como algo relevante para a aprendizagem, assim, as relações com as tecnologias digitais se apresentam como um desses pontos de interesse.

Nesse contexto, é fundamental levar em consideração, também, a possibilidade interatividade com os estudantes na construção de aulas presenciais ou mediadas por tecnologias, posto que, defender a coparticipação dos mesmos no seu processo formativo através de críticas e sugestões contribui para a sua autonomia.

Nessa perspectiva, Silva (2001) assegura que a dialógica entre o emissor e o receptor, visa a superação dessa díade e a **gestão do processo de co-criação**, então, caberá ao docente provocar visões complementares ou antagônicas sobre determinado assunto exatamente para dinamizar essa capacidade crítica sobre o que foi estudado. Segundo ele:

O professor propõe o conhecimento. Não o transmite. Não o oferece à distância para a recepção audiovisual ou “bancária” (sedentária, passiva), como criticava o educador Paulo Freire. Ele propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público. Isso supõe, segundo Thornburg & Passarelli, “modelar os domínios do conhecimento como ‘espaços conceituais’, onde os alunos podem construir seus próprios.” mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento (SILVA, 2001, p. 8).

Essa abordagem pedagógica se baseia na premissa de que o professor deve apoiar-se na

concepção de interatividade e mediação para o desenvolvimento cognitivo do aluno através do que ele chama de “design de software interativo”, pois, acredita que se aprende com “territórios a explorar” e não com apenas “uma rota”, caracterizando-se assim, em um “formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências”.

2.5.1 Redes de sentidos operadas por interatividade

Como a tecnologia por ela mesma é fria e sem o calor humano, nesta pesquisa, a proposta de minimizar esse distanciamento ao adotar o estilo performático da contação de histórias ou narrativa oral nas aulas mediadas pela tecnologia digital foi aplicado, unindo assim a modernidade e a tradição.

Faço a defesa do estilo performático⁴ da contação por colocá-lo em prática há bastante tempo, e por notar o seu potencial nas aulas presenciais, pois, como Busatto (2013, p. 33), advogo que: “[...] Na narração oral não se representa um personagem, antes, se sugere e deixa-se ao ouvinte a construção desse personagem, do espaço e da ação, de acordo com seus referenciais internos.” O que reforça a teoria do próprio Silva (2001) de co-criação, uma vez que ao criar sua compreensão da história a partir das suas subjetividades e conhecimento prévio, o estudante está sendo coautor do assunto trabalhado por lhe aplicar sentidos e variações próprias.

Apesar de todo desenvolvimento tecnológico adquirido nas últimas décadas, a humanidade não perdeu a sua necessidade de comunicação mais intimista, olho no olho, por isso, me aproximo de Busatto (2013) quando ela sai em defesa dos contadores de história ao afirmar que:

[...] As últimas décadas do século XX se encarregaram de trazer novamente para a cena esse personagem, seja por força de um modismo, seja por uma necessidade inerente ao homem de se comunicar por meio da fala estética, atuando artisticamente com a palavra. Vale lembrar também que a contação de histórias, ou narração oral de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca, ou seja, um aspecto dessa sabedoria citada por Benjamim entra em cena, outra vez (BUSATTO, 2013, p. 25).

⁴ Entenda-se performático no sentido atribuído a performance que o **Dicio**: dicionário online de português define como: “Modo como alguém se comporta ou atua na execução de alguma coisa; desempenho; [Linguística] Expressão da competência dos falantes nativos de uma língua, por meio de orações desenvolvidas de maneira espontânea ou de sua capacidade interpretativa”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/performance/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Nessa perspectiva, este estudo se reconhece nas contribuições da sabedoria milenar dos contadores de história e se transveste de modernidade ao aderir às novas tecnologias para se fazer chegar aos mais distantes rincões e atender às necessidades de um público cada vez mais ávido de interatividade, porém, ainda muito carente de boas e fluídas narrativas sobre seu passado, sua ancestralidade e os caminhos que levaram o mundo em que vivem a ser como é, por isso, o contador contemporâneo:

[...] encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias. Surge em diferentes setores da sociedade atual movido pelo desejo de fazer de sua voz uma marca na sua comunidade e ávido por mergulhar nos segredos da narração. Carrega consigo influências do seu tempo e dos meios de comunicação que o cerca: imprensa escrita, rádio, TV, telefone, internet. Carrega para sua narração marcas de outras artes, como o teatro, a poesia, a declamação, a dança, a mímica e o canto (BUSATTO, 2013, p. 29).

Na contemporaneidade, ainda, o docente pode assumir o compromisso com as aprendizagens dos estudantes, mediando múltiplas linguagens para chegar ao íntimo de cada um e gerar o conhecimento desejado para aquela fase ou período, diante disso, acredito ser possível unir a sabedoria milenar dos contadores, sejam eles os *griôs* africanos, os *pajés* indígenas ou dos *aedos* gregos às múltiplas aprendizagens tecnológicas contemporâneas. Assim, retorno ao argumento de Silva (2001), em sua obra “Sala de Aula Interativa”, ao defender a interatividade como comunicação:

Mesmo tão associada ao computador e à internet, é preciso insistir: interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Antes do computador conversacional é possível encontrar a expressão mais depurada do termo na arte “participacionista” da década de 1960, definida também como “obra aberta”. O que permite garantir que interatividade não é uma novidade da era digital (SILVA, 2001, p. 7).

Portanto, nota-se que é possível unir, **sim**, a **narrativa oral às novas tecnologias**, potencializando as relações comunicacionais na interatividade moderna. Nela, os contadores são comunicadores por excelência. Esse caminho pode ser trilhado, também, através da *storytelling* (*story* = história e *telling* = contar). As autoras Ferreira e Rodrigues (2020) trazem para a modernidade os recursos utilizados pelos bons contadores de história ao longo dos séculos, e adequam a essas narrativas a interatividade do mundo contemporâneo, para essas autoras:

[...] o uso da prática *storytelling* na educação vai além da simples contação de

histórias, referindo-se à capacidade de estruturar uma narrativa de forma a prender a atenção do interlocutor, potencializando a captação da mensagem. Como prática de ensino e de registro da aprendizagem, ela objetiva que a audiência reaja à narrativa, participando ativa e conjuntamente da construção desses dois processos complementares. Mas o que leva a essa reação esperada? A resposta pode estar na capacidade das narrativas de localizar experiências no tempo e no espaço e de partir de um contexto social “real” para a construção do conhecimento- o que vai ao encontro da ideia de que o conhecimento deve fazer sentido, tanto intelectual quanto “emocionalmente”, associando-se subjetividade e objetividade (FERREIRA; RODRIGUES, 2020, p. 2).

Ao leitor desavisado, pode parecer apenas uma forma de “dourar a pílula” da contação de história com seus termos em língua estrangeira, mas o fato é que a storytelling se encaixa no que se convencionou chamar “narrativas digitais”, pois se utiliza de outras estratégias e dispositivos, além da performance do contador como a utilização de recursos, linguagens e suportes próprios das tecnologias digitais de informação e comunicação. A elaboração desse tipo de narração conta com múltiplos recursos multimídias como: textos, fotografias, vídeos, áudios, gráficos, links etc., que podem ser usados separadamente ou em conjunto, ficando a cargo do seu criador, seja ele (a) professor (a) ou estudante, dependendo apenas do conhecimento adquirido para tal.

Utilizar desses dispositivos e técnicas é a forma defendida por esse estudo para superar a transmissão de conhecimentos e se alcançar a interatividade, mais precisamente a digital, pois, segundo Weschenfelder (2003) ler, escrever e contar histórias “[...] pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade” (SCHERMACK, 2018, p. 8), pois os atores da comunicação, agora estão ligados aos “neurônios digitais” e “já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade”.

Associado a tudo que foi dito, e fazendo parte da trama de competências adquiridas, está a capacidade de formar leitores, pois, inúmeras pesquisas apontam que a narração oral é o primeiro passo rumo ao gosto pela leitura e pela escrita, e todo (a) professor (a) sabe que quanto mais e melhor o estudante desenvolve essas capacidades, melhora significativamente sua aprendizagem em todas as áreas.

2.5.2 “Senta que lá vem a história”⁵

Diante do que foi dito, posso afirmar que ao longo da minha experiência docente, o uso

⁵ Quadro do programa infantil Castelo Rá-Tim Bum, da TV Cultura, que passava na televisão na década de 90.

dos recursos multimídia básicos (CDs de músicas, aparelhos de som, de DVD e Datashow para exibição de filmes e imagens de documentos históricos ou monumentos) tornavam as minhas aulas de História mais dinâmicas e interessantes e, conseqüentemente, despertavam mais o interesse dos estudantes, o que possibilitava a meu ver uma aprendizagem mais qualitativa, porém, esse momento que vivemos (pandemia) trouxe novos desafios para minha prática e me lança ao desconhecido de uma “nova” vertente da tecnologia digital, as videoaulas.

A videoaula consiste em uma aula produzida no formato de vídeo e distribuída para aprendizes através da internet de forma totalmente digital, seja em plataformas como o *Youtube*, *Facebook* ou *Vimeo* ou em grupos privados através de aplicativos como o *WhatsApp*. A videoaula se baseia no conceito de um professor ou tutor produzindo aulas e disseminando seu conteúdo à distância de forma teórica ou prática, através de vídeos, que podem ter seus acessos gratuitos ou pagos, com a possibilidade de alcance inúmeras vezes maior que o formato presencial.

No Brasil, esse recurso já é conhecido desde o final da década de 70, graças a iniciativas como a parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta na criação de programas como Telecurso 2º grau, Telecurso 1º grau e na década de 90 com o Telecurso 2000. Na virada do século, se tornou ainda mais comum com a multiplicação do EAD (ensino à distância) e, com a chegada em 2007 no Brasil da plataforma Youtube, que já se tornou a maior plataforma dessa modalidade, com milhares das mais variadas aplicações, desde tutoriais de conserto de moto, passando por receitas de bolo até as aulas de História propriamente ditas.

A escolha por essas plataformas, além do supracitado, deve-se ao fato de que, segundo a pesquisa realizada pelo Núcleo de Informação e coordenação do ponto BR (2020) a respeito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras, pôde-se observar que, em 2019, 85% dos estudantes brasileiros de escolas urbanas possuíam WhatsApp. Nesse mesmo período, 61% utilizaram essa plataforma para realização de atividades escolares. Por essa razão, essas foram as portas de entrada para essa pesquisa.

Como pesquisador e defensor da autonomia dos estudantes, através do empoderamento e combate ao processo de alienação, não me permitiria ser um alienado das TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) e os seus novos e promissores dispositivos pedagógicos, que permitem não apenas chegar aos lares dos discentes, mas revolucionar a minha prática pedagógica ao me adequar a realidade que se impôs com a adoção desse “novo normal” e seus desafios. Corroboro com Busigani e Fagundes (2013, p.10) quando afirmam que:

Os professores de História precisam compreender e aceitar os processos de inovação no uso dos recursos tecnológicos, desde que utilizados

adequadamente, renovam a sua própria prática. “A luta pelo afastamento das TICs em sua prática pedagógica coloca o professor numa condição de alienação no mundo da escola que é permeada pela presença dos instrumentos tecnológicos cada vez mais atualizados”.

Essa (re)adaptação não é uma novidade à profissão docente, ao contrário, é algo muito comum, uma vez que diuturnamente se vê cercada de desafios e perspectivas trazidas pelos novos conhecimentos que surgem a uma velocidade assustadora, pelas demandas da sociedade pós-moderna ou pelos sistemas de ensino com suas cobranças e concepções de currículo, portanto, o uso das TICs nada mais é que mais uma das tantas (re)adaptações necessárias para o fazer docente.

2.5.3 Mas diante de tantas possibilidades de utilização das tecnologias digitais, por que logo a videoaula?

É, prezado (a) navegante, essa é a “pergunta que não quer calar” e a sua resposta é a força motriz de todo esse estudo, por isso, será necessário conhecer as razões que levaram à sua escolha para o desenvolvimento desta investigação, alguns critérios foram fundamentais, tanto de ordem externa (pandemia) quanto de ordem interna (pessoal), vamos a elas.

A primeira foi para atender as exigências de distanciamento social, assim, surge a necessidade de chegar aos estudantes em suas casas, mas não apenas isso, era urgente saber se o uso das tecnologias digitais seria efetivo na aprendizagem dos mesmos, porém, uma tecnologia digital de fácil acesso, que bastasse um clique para que se descortinasse um mundo próximo ao seu real, porém, mais rico em recursos e detalhes, além disso, que pudesse ser assistida no tempo que fosse mais conveniente aos estudantes, de forma online ou offline (desde que façam o download com antecedência).

Como saber se essa alternativa seria benéfica? Se cumpriria ou não seu objetivo de levar o estudante à reflexão e ao aprendizado? Impossível sabê-lo sem ouvir o que esses atores tinham a dizer. Assim, as narrativas, as experiências e os sentidos atribuídos pelos estudantes são tão caros neste estudo.

Segundo, para atender à cultura das redes sociais, tão comum entre os jovens, por isso, parte-se do princípio de que as aulas não devem ser muito longas, como uma aula regular de cinquenta minutos, como propõe o modelo de ensino remoto emergencial utilizado por muitas instituições durante a pandemia, para continuar com suas atividades de forma remota ou online, onde as aulas mantêm o mesmo horário e duração das aulas convencionais, mas, tem um formato mais dinâmico e atraente, nisso, recorro ao pensamento de Morin (1999) que bem

define essa linguagem ao afirmar que a imagem em vídeo é antes de tudo sensorial e possui um componente subliminar que nos passa inúmeras informações, sem que percebamos, mas, que captamos inconscientemente:

O olho nunca consegue captar toda a informação. Então escolhe um nível que dê conta do essencial, do suficiente para dar um sentido ao caos, de organizar a multiplicidade de sensações e dados. Foca a atenção, em alguns aspectos analógicos, nas figuras destacadas, nas que se movem e com isso conseguimos acompanhar uma estória. Mas deixamos de lado, inúmeras informações visuais e sensoriais, que não são percebidas conscientemente. A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (MORIN, 1999, p. 4-5).

Outro fator que não deve ser desconsiderado e que também justifica a utilização das videoaulas é que havia uma parcela de medo, uma certa inquietação na mente deste pesquisador/navegante quanto à possibilidade de perder a essência, características como docente, forjadas ao longo de dezoito anos de magistério e, por isso, foi decisiva a escolha da videoaula como dispositivo para chegar a esses estudantes, mas não sem antes aprimorá-la e colocá-la em um novo patamar, mais rica em recursos audiovisuais e, portanto, mais dinâmica, adaptada aos novos tempos para continuar a cumprir a sua função social.

2.6 EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS PARA A CRIAÇÃO DE VIDEOAULAS

Para a concepção das videoaulas, inúmeras imersões foram feitas ao longo de 2021 para entender a dinâmica de elaboração, seja através da participação em lives, oficinas, leituras de artigos em sites especializados, tudo para compreender a essência e as sutilezas desse dispositivo, a saber: tempo de duração, recursos gráficos empregados, presença de textos, músicas de fundo, materiais utilizados, etc. De posse desse conhecimento prévio, partiu-se em busca dos recursos materiais necessários para a gravação dos vídeos, como: suporte para o celular com iluminação de LED (*Ring Light*), microfone de lapela e o fundo verde para aplicação futura de efeitos (*Chroma Key*).

Depois de adquiridos os materiais físicos necessários para as gravações, iniciou-se a busca do material virtual, ou seja, um aplicativo de computador que atendesse ao grau de proficiência e compreensão dos recursos e linguagens utilizadas por esse pesquisador. Para

desânimo, todos eram muito complexos, pesados⁶ ou pagos, com isso, após novas pesquisas, optou-se por migrar para os aplicativos de celular onde foi encontrado o Kine Master⁷, que é gratuito em sua função básica, e segundo informações era muito simples e intuitivo. Bingo!!! Após assistir alguns tutoriais e constatar a sua viabilidade por meio da compreensão do processo, me pus a experimentá-lo, verificando que realmente é quase orgânico.

As dificuldades começaram ao tentar gravar uma aula teste com o chroma key, para só posteriormente adicionar as imagens, nesse momento vi o lado cruel da minha limitação, pois, ao chegar na finalização da edição não consegui aplicar nada (ou quase nada) do que aprendi nos tutoriais, sem saber se o erro estava na iluminação, no aplicativo ou na minha falta de talento/ conhecimento para tal. Resolvi abandonar essa função e aplicar as imagens de maneira mais simples – que já havia aprendido, porém, tão eficientes quanto, além de outros recursos que compõem o aplicativo.

Com a ausência do fundo verde e após novas pesquisas, descobri que o ideal seria manter um fundo neutro para não tirar a atenção do que era dito, fora isso, aprendi empiricamente que as imagens para terem destaque não poderiam ter um fundo colorido ou com cores fortes, mas, precisariam de uma cor mais amena, preferencialmente o branco. O próximo passo foi escolher uma parede branca com poucos ou nenhum objeto de decoração, que tivesse uma iluminação satisfatória e algum grau de privacidade para ser considerado um ambiente adequado para filmagem.

2.7 O PLANEJAMENTO DAS AULAS E SEUS OBJETIVOS

O planejamento das aulas teve como pressuposto ir além do desenvolvimento das competências e habilidades apresentadas na BNCC, que é um documento norteador do trabalho docente em nível nacional, mas deve ser superado por aqueles que se dedicam a uma educação libertadora, por isso, a seleção dos **objetos de conhecimento** para o 7º ano escolar foi tão cuidadosa e intencional, a saber: Início da Colonização no Brasil; O Tráfico Negreiro; A Fundação de Salvador e O Nordeste Açucareiro. Justifica-se a escolha dos mesmos por serem de grande relevância para a compreensão da identidade nacional, suas nuances, conflitos e disputas de narrativas, além de contemplar o que pede a LDB e a Lei 11.645/08 sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

⁶ Que ocupa grande parte da memória do computador.

⁷ Disponível em:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nexstreaming.app.kinemasterfree&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 22 mar. 2022.

Ao trabalhar com essas temáticas, objetivou-se desenvolver o senso crítico dos discentes através de uma abordagem decolonial, partindo da comparação entre as versões oficiais, largamente utilizadas pela historiografia durante séculos, e uma história do ponto de vista dos vencidos, mais engajada socialmente, que enxerga no passado a razão para crenças e comportamentos condenáveis no presente e busca superá-los, a partir de uma identidade comum: Brasil; Nordeste; Bahia; Classe Social e Raça. De forma discreta isso aparece na BNCC quando a mesma afirma que:

[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 400).

Para dar conta desse desafio foi feita uma criteriosa seleção dos materiais que foram utilizados em cada aula, como imagens, fotos, mapas, documentos históricos, músicas e links para o aprofundamento da compreensão do objeto de conhecimento. Tudo isso organizado em **sequências didáticas** para facilitar o desenvolvimento durante a gravação da aula e, também, depois, uma vez que se fez necessário analisar os acertos e os erros cometidos durante o percurso, visando o aprimoramento contínuo da mesma.

A produção de sequências didáticas possibilita trabalho sistemático com intencionalidade, acompanhamento de aprendizagens e propósito curricular, tornando cada aula, um encontro desafiador, produtivo e inquietante para novas perguntas, descobertas e modos autorais de produção do conhecimento.

2.8 COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS: TRILHAS CONSTRUÍDAS NA PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS

Depois de percorrer esse longo caminho em busca da apropriação do conhecimento necessário para gravar as aulas, então, se tornou possível compartilhar as experiências oriundas desse caminho, por isso, apesar de todas as limitações já citadas, me sinto confortável para relatar toda a logística por trás da produção de videoaulas, gravadas e editadas a partir de um aparelho celular.

Passos na trilha para criar vídeoaulas...

O primeiro passo é definir a plataforma onde essa aula ficará hospedada, pois dessa informação depende a maneira como o celular vai ficar durante a filmagem, ou seja, se escolher

a plataforma Instagram ou Tik Tok o celular deve ficar na vertical, já se for postar no Youtube ou no Facebook o aparelho deverá estar na horizontal, mas, independente do formato escolhido sempre com a utilização do suporte, pois, dessa forma não se corre o risco do vídeo sair tremido ou perder o foco.

O segundo passo é definir o local de gravação, prioritariamente um local calmo, sem interferências externas, pois o menor barulho pode levar a desconcentração e a captação pelo microfone (que é muito sensível!), o que é facilmente notado por quem assiste ao vídeo, caso o local apresente dificuldades para se atingir o silêncio necessário a dica é filmar logo cedo, enquanto as pessoas ainda estão dormindo⁸. Deve-se priorizar as paredes de cores mais neutras, preferencialmente branca para dar maior destaque a parte gráfica que será inserida.

A iluminação não deve ser esquecida, pois qualquer sombra no foco da filmagem trará dificuldades para a inserção de imagens, além de prejudicar significativamente na estética do vídeo, por isso, o horário de gravação é fundamental, as primeiras horas da manhã é uma boa sugestão. Caso queira investir um pouco mais, a aquisição de um suporte de celular com ring less (iluminação em led) é muito útil, pois clareia e retira as imperfeições da iluminação natural. O branco frio foi o utilizado neste trabalho, apesar de ter ainda outras duas cores, o branco azulado e o amarelo que tem objetivos estéticos diferentes.

Por se tratar de uma aula, o planejamento de um roteiro é fundamental, pois a menor vacilação na narrativa é notada, seja com pausas excessivas, interrompendo o fluxo da fala, seja com expressões do tipo “éééé...” ou mesmo com o desvio do olhar para cima, o que caracteriza que você está tentando se lembrar, a sugestão é se apropriar do assunto ou deixar uma “pesca” ou lembrete com tópicos que não podem faltar por trás do celular ou o mais próximo possível da câmera para consultas rápidas, porque caso haja a demora na leitura esse desvio do olhar também será notado, o que fatalmente demonstrará sua insegurança.

Escolhido o local, posicionado o celular e sabendo o assunto, dê início a gravação com uma voz clara e numa altura suficiente para ser compreendido(a)⁹, escolha roupas de cores mais vibrantes para contrastar com o fundo branco e chamar a atenção para o narrador(a), utilize-se de gestos comedidos para não atrapalhar a inserção de imagens ou faça os gestos já imaginando as figuras ou textos que irá utilizar para ilustrar o que está sendo dito.

Terminada a gravação, dedique um tempo especial para a criação ou revisão de seu

⁸ As aulas que foram utilizadas nessa pesquisa foram gravadas aos domingos bem cedo, entre 6:30 e 8:30 da manhã. A experiência mostra que depois desse horário parece que o mundo inteiro acorda com total disposição para fazer barulho, seja no preparar do café da manhã, ligando a televisão, lavando o carro ou aquele bar e os seus frequentadores que iniciam seus trabalhos logo cedo.

⁹ Experiência adquirida com meu saudoso avô materno que tinha dificuldades auditivas e sempre dizia: “Fale devagar e compassadamente para eu entender.”

banco de áudios, músicas ou imagens, lembrando sempre do que foi dito na aula para facilitar a ilustração. Tenha-os no celular, pois é a partir desse dispositivo que o aplicativo trabalha. Nesse aspecto, o papel do(a) professor(a) é também o de curador, e é necessário lembrar que sua função é a mesma de um garimpeiro, ou seja, é garimpar as melhores referências ou imagens sobre o objeto de conhecimento trabalhado, chegando no que é mais essencial e precioso. Assim, a curadoria tem como objetivo encurtar a distância entre quem precisa aprender e o tema a ser aprendido, preferencialmente buscando a ludicidade para manter o interesse do público.

O uso de variados recursos audiovisuais contribui significativamente para manter a atenção desperta, gerar emoções e manter o espectador preso à narrativa, sobre isso Morin (1999) nos diz que:

[...] o não mostrar equívale a não existir, a não acontecer. O que não se vê, perde existência. Um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se somente é mostrado com palavra. Muitas situações importantes do cotidiano perdem força, por não ter sido valorizadas pela imagem-palavra televisiva (MORIN, 1999, p. 5).

Vale destacar que uma das técnicas utilizadas pelos contadores de história antigos e modernos é a indicação através de um sinal sonoro ou um gesto de que a história vai começar ou terminar, por isso, foi utilizado no início e no final de cada aula músicas instrumentais para fazer essa sinalização. A opção pelo instrumental é que ela não atrapalha na compreensão do que é dito pelo narrador(a), desde que esteja num volume mais baixo do que o da voz¹⁰ e não atrapalhe a clareza ou tire a atenção do que é narrado.

Todas as informações supracitadas só têm valor se vierem acompanhadas de uma preparação anterior, ou seja, a partir da construção da sequência didática, por isso, para garantir que tudo saia como planejado é fundamental ter em mente que ao gravar, deva-se inspirar na sequência didática previamente produzida, onde o(a) docente não perca de vista alguns aspectos fundamentais para possibilitar uma compreensão interativa do estudante, tais quais: uma pergunta provocadora; a apresentação de um determinado problema; a apresentação da temática e o seu contexto; curiosidades e informações extras para o aprofundamento do tema, como links, fotos, vídeos, fontes, sites, etc. Assim, apesar de estar só, o estudante trilhará, a seu modo, os caminhos sugeridos pelo(a) professor(a), através desse rico dispositivo.

¹⁰ A altura do microfone manteve original do aplicativo, que fica em 50% aproximadamente, já a música de início e fim dependendo do trecho escolhido utilizava entre 15 e 25%.

2.9 “A SEGUIR, CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULO”¹¹

As considerações aqui descritas viabilizaram além da produção das aulas de História, a sua distribuição entre os estudantes e a recolha de suas impressões e narrativas de experiências. Todo esse percurso, desde a idealização até a sua criação, teve como objetivo facilitar o acesso dos estudantes dos anos finais do CMNAF aos objetos de conhecimento do componente curricular, História, mas, isso é assunto para o próximo capítulo...

¹¹ Termo largamente utilizado pelas telenovelas.

3 EM ALTO MAR

Para seguir nossa viagem, faz-se necessário contar como as travessias foram realizadas, oferecendo subsídios para tornar nossas reflexões mais significativas e potenciais. Isso porque, nesta navegação, muitos desafios e descobertas exigiram o uso de modos de fazer muito cuidadosos e rigorosos, pois, além das ‘alterações climáticas’ ordinárias que podem afetar qualquer viagem, houve neste percurso, o enfrentamento da pandemia do covid 19, alterando rotinas pessoais e institucionais. Desse modo, seguiremos com descrições, inferências, confrontos e achados inerentes ao desvelamento deste processo.

Apresentando os “instrumentos de navegação” e os motivos para usá-los

Nenhuma embarcação se lança ao mar sem os instrumentos básicos de navegação e segurança, como a bússola, o GPS e o colete salva-vidas, da mesma forma ocorre com a pesquisa científica, que precisa de métodos e técnicas para ser feita, além de um escopo teórico consistente que sirva de apoio ao pesquisador para torná-lo mais seguro na sua investigação e no alcance social de seus propósitos.

3.1 A BÚSSOLA (TEORIA E MÉTODO DA PESQUISA)

Nos estudos da área de educação, a abordagem qualitativa de investigação contribui para contextualizar/elucidar questões muito específicas e particulares das relações humanas construídas nas práticas sociais que atravessam os processos educativos, tendo em vista que opera com sentidos e significados da experiência como perspectiva central.

O percurso investigativo deste estudo foi balizado pelos aportes da **pesquisa qualitativa**, desde a recolha dos dados - busca das narrativas, até o reconhecimento de suas revelações por meio de interpretação e inferências. Nessa direção, vale destacar o papel da **experiência** como força motriz de todo este estudo, uma vez que é através dela que as subjetividades dos envolvidos são reveladas, considerando que sua natureza traz consigo condições formativas e auto formativas vigorosas, levando os sujeitos a olharem para dentro e para fora de si em busca de respostas sobre o que lhes toca. E, com isso, reitero as palavras de Larrosa (2011, p. 27) quando afirma: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” E, essa apropriação é o que os profissionais/pesquisadores da educação, socialmente engajados, podem delinear com os demais sujeitos em contextos formativos.

Para Larrosa (2011, p. 8), a experiência é um acontecimento exterior ao indivíduo, ou seja, que não depende nem da sua intenção, nem da sua vontade para acontecer, e é única para cada um, pois o impacto e a transformação provenientes desse acontecimento ocorrem internamente e de maneira diferente entre as pessoas. Minayo (2011, p. 622) corrobora com essa visão e acrescenta a ela o que a mesma chama de **vivência**, ao se referir à experiência como sendo o que ocorre para os mesmos indivíduos, de uma família ou não, mas que presenciam um mesmo fato ou episódio, e que o mesmo é responsável pela realidade de cada um, por isso depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Apesar de pessoal, toda vivência “tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre”.

Sendo assim, um **estudo qualitativo** dialoga com a apreensão da realidade, considerando que:

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2011, p 623).

Desse modo, os propósitos deste estudo, que valoriza a subjetividade e os sentidos produzidos pelos sujeitos, demonstraram sua aderência ao campo da pesquisa narrativa por considerar que a mesma se debruça sobre:

[...] fenômenos eminentemente humanos e situados em um contexto, o campo da pesquisa narrativa demarca outros movimentos epistemológicos e paradigmáticos, que envolvem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Tais princípios têm origem no paradigma emergente que, segundo Santos (2006), assumiu a subjetividade e os dados qualitativos como perspectiva mais adequada para compreender os sujeitos e contextos sociais (SOUZA; MEIRELES; 2018, p. 287-288).

É válido salientar que a partir das **narrativas** é possível identificar os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o mundo social ao qual fazem parte e sobre si próprios, viabilizando a reflexão e a compreensão sobre o que foi vivido e suas implicações.

Ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular. Nesse

sentido, “a narrativa perspectiva uma forma autêntica de revelar coisas sobre a vida humana. As histórias são narradas com palavras e sentidos, revelados a partir da experiência de quem conta sua história” (MEIRELES, 2015, p. 288). Essa partilha de sentidos, “testemunha algo que só o sujeito conhece” (ARFUCH, 2010, p. 72). As histórias vividas e contadas pelos sujeitos permitem que os narradores (re)signifiquem o próprio percurso existencial (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 291).

Dentro das possibilidades da pesquisa qualitativa foi escolhida para esse estudo, portanto, a investigação narrativa, pois, a mesma leva em consideração algo tão caro ao trabalho e já citado anteriormente, a experiência. Compreender a relação que os estudantes desenvolvem com o conhecimento histórico escolar, com os seus pares e professores possui características tão especiais e específicas que necessita de dispositivos adequados de investigação para que sua compreensão traduza a realidade e suas nuances. Sobre isso, Reis (2008, p. 5-6) cita Bolívar (2002) e vai além ao afirmar:

A investigação narrativa não é apenas uma metodologia qualitativa, constituindo uma perspectiva específica de investigação em educação que pressupõe uma alteração do que tradicionalmente se entende por conhecimento em ciências sociais (BOLÍVAR, 2002). Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objectividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjectiva e valoriza essa mesma subjectividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade).

(Re)conhecer o que os estudantes, sujeitos desta pesquisa, têm a dizer sobre o que lhes toca, o que lhes inspira e proporciona o seu aprendizado é fundamental para aqueles que buscam fazer da sua prática educativa um dispositivo de valor social, pois, enquanto o foco da relação ensino/aprendizagem for apenas o ensino, estaremos fadados a resultados indesejáveis, posto que estaremos a reproduzir a tradicional educação bancária, denunciada por Paulo Freire, que forma sujeitos acrílicos, alienados para exercer plenamente a sua cidadania, prontos para obedecer sem questionar as mazelas pelas quais passam cotidianamente. Agora, se ao invés disso nos debruçarmos sobre o que os estudantes têm a dizer, um universo de possibilidades se abrirá, considerando que:

A leitura, análise e discussão de narrativas elaboradas por alunos permitem aceder às suas ideias sobre os professores, as aulas, o ensino, a aprendizagem e a sociedade em geral. Desta forma, os professores olham para a escola e para

as aulas através dos olhos dos alunos, o que permite conhecer melhor o seu pensamento, as suas aprendizagens, as suas dificuldades, as implicações de determinadas práticas de sala de aula nas aprendizagens dos alunos, etc. A análise destas narrativas funciona como um catalizador de reflexão e de mudança do professor, decisivo, por exemplo, no estabelecimento de orientações para a concepção e realização de novas experiências de aprendizagem (REIS, 2004; 2008). Existem, também, evidências de que o estabelecimento de uma boa relação entre os professores e os seus alunos passa, decisivamente, pela capacidade dos primeiros ouvirem e compreenderem as narrativas de cada um dos seus alunos (PRESKILL; JACOBVITZ, 2001) (REIS, 2008. p. 5).

Conhecer a perspectiva do outro sobre uma determinada ação que lhe é imposta é o desejo de todo ser humano minimamente curioso. Acredita-se que no passado esse poder era reservado aos praticantes da telepatia, capacidade atribuída àqueles que são capazes de “ler as mentes”, entretanto, esse poder de conhecer o olhar alheio pode e deve ser ampliado e compartilhado, na contemporaneidade, através da ciência, se dermos lugar às subjetividades e ao que manifestam os sujeitos. Na educação, encurtar a distância entre o saber e o aprendente demanda escutas outras, olhar sensível e novos posicionamentos que qualifiquem o currículo e as práticas que dele emergem.

Nessa perspectiva, colocar as **narrativas dos sujeitos na centralidade**, neste estudo, considera ouvir e qualificar as experiências/vivências de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre suas aprendizagens acerca do conhecimento histórico, delineando-se a opção por uma Pesquisa Narrativa.

É importante considerar que o **narrado**, no entanto, é sempre uma versão possível e absolutamente legítima da realidade, tido como expressão dos olhares dos sujeitos e de sua produção de experiências, gerando um novo conhecimento que pode contribuir no debate acerca do ensino/aprendizagem de História.

3.2 DA SELEÇÃO À CHEGADA DOS COLABORADORES NA EMBARCAÇÃO

A seleção dos colaboradores da pesquisa ocorreu entre os estudantes do sétimo ano da maior escola pública da cidade de Ubaíra, o Colégio Municipal Natur de Assis Filho- CMNAF. Foram selecionados quatro educandos(as) que mais se destacavam nas aulas online, seja por participação/interação ou por realizarem as tarefas regularmente e foi solicitado que eles convidassem mais um ou dois colegas no mesmo perfil para colaborar na pesquisa.

3.2.1 Convite...

Todos os colaboradores foram convidados por uma mensagem personalizada com seu nome através do aplicativo WhatsApp (o teor da mensagem foi o mesmo para todos) no seu número privado, que tive acesso por ser professor dos mesmos, e os números estarem cadastrados no grupo da turma.

Dos quatro inicialmente convidados, três aceitaram prontamente e um não respondeu a proposta. Os que aceitaram convidaram mais três colegas, totalizando seis colaboradores¹². Desses, cinco são meninas e um menino, com idades entre 12 e 13 anos.

3.3 CONHECENDO A TRIPULAÇÃO/COLABORADORES

Após os aceites foi criado um grupo de WhatsApp com o título: Grupo Pesquisa Prof. Daniel com a seguinte descrição: Grupo de Pesquisa de Mestrado em Ensino de História do prof: Daniel Drummond e seus colaboradores (as) sob o título: No Clique e na Claquete, Vivências Narrativas no Ensino de História. Adicionados os cinco participantes foi publicada uma mensagem de boas-vindas e alguns informativos, só então foi disponibilizado o primeiro bloco com três aulas de História e solicitado que as assistissem via link do Youtube; e caso tivessem alguma dificuldade em acessar o link, me avisassem, que disponibilizaria as mesmas aulas no próprio grupo.

O próximo passo foi marcar a primeira reunião presencial para esclarecer melhor sobre a pesquisa, tirar dúvidas e colher as impressões de cada um sobre as videoaulas enviadas. Por maioria os colaboradores escolheram realizar a primeira reunião na escola, porém como o município estava realizando a Conferência Municipal de Educação a escola (CMNAF) estava fechada, por essa razão o local foi remarcado para o coreto da cidade (que tinha sido a outra opção sugerida) por ser de fácil acesso - no centro da cidade – um local público, ao ar livre e sem aglomeração.

Vale ressaltar o peso simbólico do local escolhido, uma vez que tradicionalmente os coretos das cidades do interior tem a função de reunir pessoas, é um local de encontros, exposições musicais, artísticas, culturais, feiras de artesanato e manifestações políticas, tanto no seu interior quanto no seu entorno, ou seja, lugar mais que propício para a atividade que se propunha.

¹² Uma das colaboradoras após iniciada a pesquisa, mesmo com o TCLE assinado pelos pais, não pôde mais continuar alegando motivos pessoais, dessa forma, respeitando o que diz o conselho de ética foi aceito pelo pesquisador sua desistência, reduzindo para cinco o número de colaboradores da pesquisa.

Na sexta-feira, dia 12 de novembro de 2021, no local e horário marcado foi realizado o primeiro encontro presencial entre o pesquisador e os colaboradores de sua pesquisa. No encontro, foram dadas as explicações iniciais sobre o que é a pesquisa, seus objetivos, o papel de cada um no processo, a necessidade de autorização dos responsáveis e dos próprios colaboradores para a realização da pesquisa, os caminhos que a pesquisa poderia tomar (artigos, seminários, congresso, etc.) e a garantia do anonimato quanto aos seus verdadeiros nomes, e que cada participante poderia escolher seu próprio codinome.

Na sequência, expliquei o exemplo no qual um colaborador poderia se chamar “Naruto” - famoso desenho animado para essa faixa etária - o que gerou risos e olhos brilhando de interesse dos demais em se “transformar em quem quisesse”. Vale ressaltar que o lúdico e a imaginação estão muito presentes nessa faixa etária dos colaboradores (12 e 13 anos) e que essa foi uma chave de acesso utilizada ao longo da pesquisa. Assim, “nasceram” Bob Esponja, Lua, Sol, Estrela e Saturno.

Conhecendo um pouco mais de cada colaborador(a):

- **BOB ESPONJA:** Estudante do 7º ano de escola pública, é do sexo masculino, possui 13 anos, nasceu na cidade de Ubaíra, é residente do bairro da Monta, área urbana do município, seus pais trabalham atualmente como lavradora e pedreiro, a mãe concluiu o ensino médio e o pai o ensino fundamental. Entrou na escola aos 3 anos de idade e escolheu esse codinome por gostar muito desse desenho.
- **LUA:** Estudante do 7º ano de escola pública, é do sexo feminino, possui 13 anos, nasceu na cidade de Ubaíra, é residente do bairro do Córrego (área periférica da cidade) na área urbana do município, seus pais trabalham atualmente como pedreiro e dona de casa, seu pai estudou até a quarta série, atual quinto ano, sua mãe concluiu o ensino fundamental. Entrou na escola aos cinco anos de idade, e escolheu esse codinome por admirar muito esse astro.
- **SOL:** Estudante do 7º ano de escola pública, é do sexo feminino, possui 12 anos, nasceu na cidade de Ubaíra, é residente da Rua do Salobro, área urbana do município, seus pais trabalham atualmente como funcionário público e confeitadeira, seu pai estudou até a 5ªsérie, atual 6ºano, sua mãe concluiu o Ensino Médio. Entrou na escola aos 6 anos de idade e escolheu esse codinome por ser uma pessoa diurna e gostar muito do dia.
- **ESTRELA:** Estudante do 7º ano de escola pública, é do sexo feminino, possui 12 anos, nasceu na cidade de Ubaíra, é residente do bairro Areia de Cima, área urbana do município, seu pai trabalha atualmente como segurança e sua mãe como vendedora,

ambos possuem o Ensino Médio completo. Entrou na escola aos dois anos e três meses de idade e escolheu esse codinome por achar as estrelas bonitas e brilhantes.

- **SATURNO:** Estudante do 7º ano de escola pública, é do sexo feminino, possui 12 anos, nasceu na cidade de Ubaíra, é residente da Rua da Monta, área urbana do município, seus pais trabalham atualmente como comerciários, a mãe e o pai concluíram o Ensino Médio. Entrou na escola aos três anos de idade e escolheu esse codinome por admirar muito esse planeta “por ter anéis que flutuam ao seu redor e serem feitos de gelo”.

Um importante aspecto a ser observado é a idade dos colaboradores, o que naturalmente contém em si seus próprios desafios por ser uma fase (adolescência) de grandes mudanças físicas e psicológicas devido à grande carga de hormônios produzida.

O conceito de adolescência segundo Xavier e Nunes (2015) é um fenômeno cultural que surgiu no ocidente no século XX, e tem suas bases em razões históricas, políticas, sociais e econômicas principalmente na sociedade capitalista no período pós Revolução Industrial, e se caracteriza como “um período de latência social, ou seja, um tempo concedido ao jovem antes de assumir as responsabilidades do mundo adulto, propriamente ditas (...)” (XAVIER; NUNES, 2015, p.50), ou seja, um entre lugar entre a infância e a idade adulta. Para ser mais específico recorro a definição das autoras que assim a definem:

Por adolescência, em geral, se costuma entender o período que se estende dos 12/13 anos até aproximadamente os 20 anos. A organização mundial de saúde é mais específica, situando essa etapa entre os 10 e os 19 anos, 11 meses e 29 dias. Trata-se de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o status de adulto. É como se o jovem vivesse em uma terra do meio (XAVIER; NUNES, 2015, p. 49).

Essa fase também é marcada em grande medida pela rebeldia, instabilidade emocional, a busca de identidade, do reconhecimento entre seus pares, e, por conseguinte, a contestação dos valores dos pais e adultos. Sobre esses aspectos, a Psicologia do Desenvolvimento traz uma contribuição importante sobre o tema:

O jovem, a partir dos 12 ou 13 anos, está passando por um período de instabilidade psicológica natural. De acordo com a psicopedagoga Nadia Bossa, professora da Universidade Santo Amaro, em São Paulo, nesse período ele revive conflitos típicos da infância. "Aos 2 ou 3 anos, quando a criança percebe sua fragilidade, grita, teima, testa os adultos. Quando a mãe, por exemplo, impõe um limite, ela tem a garantia de que está sendo cuidada", explica. O adolescente faz o mesmo. "Ele testa os limites dos adultos numa tentativa de estabelecer novos parâmetros de poder sobre sua realidade (CAVALCANTE, 2004).

Como veremos mais adiante, essa tentativa de autoafirmação e testar o limite do adulto/pesquisador se fará presente durante encontros de pesquisa, em “grupo focal”.

Feitas as apresentações, sigamos!

3.4 A EXPERIÊNCIA DO CHOCOLATE: SENSIBILIZAÇÃO E REFINO NO OLHAR

Dadas as explicações iniciais foi iniciada a “Experiência do Chocolate”, que tinha por objetivo auxiliar/aprimorar/“educar” a percepção dos colaboradores a partir da sensibilização e da experiência com chocolates, pois, como afirma Santin (1995, p. 36), “[...] sensibilidade seria um modo de conhecer ou, simplesmente, a faculdade de ter sensações ou de sentir, de experienciar, de conhecer, de compreender por uma espécie de instinto natural”. Com isso em mente ela se desenrolou da seguinte forma:

Foi entregue um chocolate de sabores diferentes para cada colaborador (cada um escolheu o seu¹³. Depois pedi que cada um me dissesse as características do seu chocolate (nome, sabor, formato, embalagem...) e as sensações, sentimentos ou pensamentos que tiveram ao comê-lo, ao passo que iam dizendo era anotado as frases ou palavras-chave de cada colaborador separadamente.

Na segunda rodada foram entregues novos chocolates, porém de sabores diferentes da primeira escolha, o que irremediavelmente levaria a diferentes estudantes comerem o mesmo sabor chocolate, novamente foi solicitado que descrevessem as características e a experiência (o que sentiram, o que pensaram, se tiveram alguma lembrança e etc.) nesse momento foi dito que não existe resposta certa ou errada, que o objetivo era saber o que cada um sentiu ou pensou, portanto, que não há certo ou errado nessa dinâmica. Novamente as respostas foram anotadas individualmente, oportunizando a todos a exclusividade da atenção e da fala.

Para finalizar o encontro, foram comparadas às respostas dos colaboradores que comeram do mesmo sabor de chocolate para mostrar que cada um vê e sente de forma particular um chocolate, um objeto, uma videoaula, e é exatamente esse olhar particular que busca o pesquisador e o que realmente interessa na pesquisa. Sobre isso, Larrosa (2011, p.7) contribui ao afirmar:

[...] o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre

¹³ Vale ressaltar que eu não me incluí, o que provavelmente pode ter sido uma falha, pois não os ajudei a ampliar suas percepções...

experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

Após um tempo para a reflexão sobre o que foi dito, o pesquisador quis saber se os colaboradores preferiam dar sua entrevista individualmente ou na frente dos demais, o que após votação por unanimidade foi escolhido: “individualmente”, assim, cada colaborador(a) da pesquisa realizou sua entrevista narrativa em privacidade, afastando-se temporariamente dos colegas.

3.5 UMA PARADA OBRIGATÓRIA: CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE O CONCEITO DE NARRATIVA ADOTADO

O termo “narrativa”, segundo o Dicio (Dicionário online de português), consiste em:

[...]substantivo feminino- Ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras; narração- Texto popular; conto, caso. -[Literatura] Texto em prosa cujos personagens figuram situações fictícias, imaginárias; ficção.[Literatura] Reunião das obras de ficção de um autor, de uma época, de um país etc.: narrativas medievais. Maneira de narrar, de contar alguma coisa (NARRATIVA, c2022).

Neste estudo, a expressão “narrativa” aparece em várias dimensões, trata-se de uma opção de condução didática nas aulas multimídia de história, elaboradas para esta pesquisa; assim como, temos as “narrativas” dos colaboradores da investigação que vivenciaram “entrevistas narrativas”, aqui relatadas e, por fim, há as próprias “narrativas” deste mestrando quanto ao processo auto formativo experienciado neste percurso acadêmico.

Considerando que abordar as questões relacionadas às narrativas é muito complexo e demanda rigor e respeito aos princípios qualitativos da pesquisa, foi feito um delineamento para garantir o desenvolvimento metodológico do estudo, articulando as narrativas orais e as narrativas digitais.

Essa articulação pressupõe a compreensão do ensino de História com novas formas de gestão didática, dialogando com o mundo contemporâneo, especialmente com o advento das tecnologias digitais. Neste âmbito, Pereira e Torelly (2014, p. 289) tencionam a discussão sobre os limites e necessárias mudanças em relação à condução de situações de ensino/aprendizagem, destacando que:

[...] uma exposição oral certamente encontra muitos obstáculos e limites

nestes tempos, nos quais os estudantes parecem ter pouca paciência para a disciplina acadêmica e para a parte mais prosaica da aula de História, aquela que, por fora do jogo, do lúdico, das imagens, dos fragmentos de filmes ou das histórias em quadrinhos, preocupa-se em organizar os argumentos e expô-los aos estudantes na forma de um discurso argumentativo. Entretanto, é importante compreender que a sala de aula de História é um espaço que pode conviver com o plano da ludicidade, mas a prosa é parte indispensável da formação das novas gerações, em uma sociedade letrada como a nossa. Nesse sentido, parece necessário pensar que a exposição oral pode ser, sob certo aspecto, um modo de promover a disciplina acadêmica para uma geração acostumada com as redes sociais, com o computador e com os games.

As aulas de História baseadas na narrativa histórica contemporânea, mediadas por tecnologias e outras linguagens consistem em possibilidades para boa parte dos docentes dessa área do conhecimento, desde que considerem alguns critérios para fortalecer sua narração, sob a pena de não fazer sentido para os estudantes, portanto, não atingir o objetivo que é a aprendizagem. Pereira e Torelly (2014) ilustram bem essa perspectiva ao apresentar algumas características para uma boa aula:

- a) do uso de recursos narrativos que insiram o estudante no universo da História contada, para o que se pode valer de gestos, de analogias, da entonação de voz, de exemplos cotidianos, de metáforas, de fabulação, em um processo de multiplicação dos acontecimentos. Essas perspectivas, supondo a necessidade de um rigor conceitual, considerando, portanto, que tais recursos narrativos, não esvaziam o sentido forte de cada conceito, mas ajudam na sua profunda compreensão;
- b) do abuso de narrativas curtas, ou seja, de pensar que o tempo do aluno, não é o tempo da pesquisa ou do próprio professor. Assim, o respeito às possibilidades do estudante em dar atenção é elemento fundamental para o sucesso da aula;
- c) de pensar a narrativa como contar uma história, mas uma história que se faz sempre a partir de um problema, o qual mobiliza, que enseja perguntas que dão conta tanto de um total estranhamento por parte dos alunos, quanto de uma significativa aproximação com o que o aluno gosta e vive. Uma pergunta bem formulada provoca e chama a atenção do estudante para o que está sendo contado;
- d) de multiplicar os acontecimentos. Um professor de História transita por áreas diversas e é dono de uma boa erudição, logo sua exposição pode muito bem falar da Era Vargas e circular pelos exemplos da música, do cinema, da literatura e até da televisão. Isso permite ao aluno estabelecer conexões e dar sentido ao que escuta. Então, multiplicar os acontecimentos é uma espécie de brincadeira séria com o conteúdo da História, com a criação de relações, comparações e distinções entre épocas, governos, culturas, etc. (PEREIRA; TORELLY, 2014, p 292-293).

Existem diferentes formas de narrativas digitais e cabe ao docente identificar o melhor momento para utilizar cada uma delas, de forma isolada ou concomitante, visando promover a participação dos estudantes em sua realização buscando gerar experiências inovadoras e

oportunidades de aprendizagens individuais e coletivas.

Segundo Rodrigues (2020), para Robin (2008), existem três tipos de narrativas digitais: as pessoais, que giram em torno de eventos significativos da vida do narrador e geralmente possuem cargas e significados emocionais; as históricas, que informam ou instruem e são utilizadas especialmente para transmitir conteúdos; e as “narrativas que examinam eventos históricos, que podem ser criadas para narrar acontecimentos da história acrescentando profundidade e significado a eventos passados” (RODRIGUES 2020, p. 698).

Quanto ao termo “narrativa histórica”, esse causaria grande desconforto entre os adeptos das primeiras gerações da Escola dos Annales e entre os acadêmicos das décadas de 80 e 90, principalmente pelo fato dos últimos estarem ligados ao materialismo histórico e o conceito da história problema, mas a partir do final do século XX, a narrativa ressurgiu com força e traz ao debate aquilo que considero ser a sua verdadeira função, aquela que não se dissocia do conhecimento histórico, posto que é o sentido que o homem (narrador) dá ao tempo, como defendem Ricoeur (1983) revisitado por Rüsen (2016) que afirma que: “A narração é o processo de atribuir sentido a experiência de tempo”. E, nos tensionamentos de construção de sentidos, a dialogicidade e reflexão podem emergir como práticas sociais necessárias.

Neste estudo, a produção das aulas e a recepção/reação/interação dos estudantes a elas visou criar condições para a aprendizagem mais significativa dos estudantes. Assim, na perspectiva de Hayden White (2008), numa visão pós-moderna do ensino de História, a comunicação didática narrativa “é uma estrutura verbal na forma de um discurso em prosa narrativa” baseado na ideia de que é um discurso “geralmente poético, e especificamente linguístico em sua natureza”, o que sugere tornar a história mais palatável para o leitor, seja ele especializado ou leigo, entretanto vou além da barreira imposta pela discussão da História ser ou não literatura, mas, reforço a ideia da necessidade de melhorar/atualizar seus recursos de linguagem para torná-la mais acessível.

O Ensino de História é abordado por Rüsen (2016, p. 57) com o pressuposto de um melhor uso da narrativa na escrita, entretanto me valho desse mesmo conceito em defesa da narrativa oral no ensino:

Posso imaginar um novo progresso nesse raciocínio: Isso poderia acontecer se os historiadores apresentassem a história para seus leitores de uma forma que, ao lê-la, eles tivessem de criar por eles mesmos a atribuição de sentido à ideia de continuidade, usando sua própria razão. Então, a historiografia ganharia uma forma que reside na proximidade da literatura moderna.

Assim, novos tempos exigem novas perspectivas, novos paradigmas, assim como,

Fernand Braudel (1949) transformou o mar Mediterrâneo em personagem dando uma nova visão de temporalidade, de enredo, um bom narrador tem capacidade de fazer o mesmo ao se referir a países ou sociedades, em tempos que se prolongam para além dos fatos e da conjuntura, mas que explicam e contextualizam melhor os eventos através da estrutura. Independente do modelo narrativo adotado é importante ter em mente que é chegado o momento de darmos saltos qualitativos nas discussões acerca da utilização da narrativa oral como dispositivo pedagógico potente para o ensino de história, pois:

Durante anos, a humanidade articulou-se a partir desse olhar linear e contínuo e, apesar do século XX ter sido marcado pelo sentido que se dá às coisas e o século XXI ser pontuado por outras epistemologias, como o pluralismo de pensamentos e a aceitação da subjetividade como forma de acesso ao conhecimento, o elemento norteador de nossa época, o pensamento predominante desse início de século XXI, ainda se caracteriza por uma visão determinista rasa, que olha com desconfiança para o que sugere diversidade e para o que propõe a aceitação das diferentes dimensões da realidade (BUSATTO, 2013, p. 53).

Ao concordar com a autora, reafirmo o meu posicionamento enquanto pesquisador de que o pensamento Decolonial ou pós-colonial é um dos pilares deste trabalho, por ser baseado em “olhares outros”, livre das amarras limitantes do senso comum da ciência de base, que não vê com bons olhos a narrativa oral, visto que foi durante muito tempo (e ainda é para alguns) sinônimo de atraso e de anticiência, isso é facilmente comprovado com a negação da história dos povos ágrafos, mais especificamente africanos e ameríndios. No Brasil, até a adoção das leis 10639/03 que trata da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a 11645/08 que define a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar respectivamente, ou seja, até então a base da sociedade brasileira seguia invisibilizada no currículo escolar.

Como um “bom filho não foge à luta”, aceitei o desafio de apresentar uma “nova” perspectiva de trabalho para as aulas de história, considerando os subsídios da Ecologia dos Saberes. Segundo Santos (2009, p. 48), “[...] na ecologia dos saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica.” Parafraseando o poeta/cantor Raul Seixas: “A arapuca está armada; E não adianta de fora protestar; Quando se quer entrar; Num buraco de rato; De rato você tem que transar¹⁴”.

Ao trazer “narrativas outras” para as situações didáticas e de pesquisa, tem-se o claro

¹⁴ SEIXAS, Raul. As aventuras de Raul Seixas na cidade de Thor. In: _____. **Gita**. Lado A. Faixa 3. Rio de Janeiro: Philips Records, 1974.

objetivo de desmistificar os padrões coloniais largamente utilizados ao longo dos séculos na educação brasileira, que basicamente servem apenas para reforçar aportes como o machismo, o racismo, o cristianismo, o positivismo e o capitalismo como padrões a serem seguidos, sem que uma relação dialógica fosse oportunizada aos estudantes.

Assim, buscou-se garantir essa dialogicidade nas aulas produzidas, pois, ao concebê-las foi considerado o perfil dos sujeitos, o contexto social, as implicações da pandemia para o acesso à escola, as experiências das relações campo/cidade e outras nuances que afetam a aprendizagem, como a elaboração de questionamentos, problematizações associadas aos arranjos estéticos multimídias que caracterizam sua construção e sua grande possibilidade de democratização do acesso a novas redes de sentidos.

3.5.1 Sobre o potencial didático das narrativas nas produções de aulas digitais ou multimodais.

Por este estudo se tratar da Educação Básica, mais especificamente anos finais do ensino fundamental, se faz necessário ativar as chaves de acesso à compreensão dos objetos de conhecimento trabalhados e a sua relação com aspectos do cotidiano do aprendente. Um viés possível perpassa pelos impactos da modernidade nas narrativas que passaram a se utilizar das linguagens multimídias e das TIDCs para contar uma história, seja através do depoimento em áudio em um podcast, a utilização de fotografias, músicas, vídeos e postagens em redes sociais, todos esses recursos juntos ou separados criaram a modalidade narrativa digital.

Na educação, a narrativa digital pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, já que dá a oportunidade do ser aprendente olhar para si antes de iniciar a narrativa, e o simples fato de selecionar aquilo que o atravessou, desestabilizou, gerou a experiência, como define Larrosa (2011), o fez refletir, o que naturalmente o levará a dar sentido ao que se passou consigo, sempre em diálogo com o outro, uma vez que precisará tornar essa experiência compreensível tanto para si mesmo quanto para o próximo (nesse momento a aprendizagem acontece). Para Rodrigues (2020, p. 707):

Olhar para si e para o seu processo construção do conhecimento quando se põe a narrá-lo, mas também quando ouve, reflete e aprende com a narração do outro. Essa escritura de si pode “desautomatizar” as ações e convidar ao cuidado com os detalhes ao mesmo tempo em que permite ao sujeito deixar-se sentir, olhar, pensar e encontrar – humanizar-se.

Considerando ainda que “[...] a ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (SANTOS, 2009, p.47), este estudo se

propôs a conhecer a aprendizagem histórica a partir de um outro olhar, formas outras de interagir, de construir autorias e de educar em interação/colaboração, destacando as narrativas dos estudantes e seus potenciais cruzamentos.

Desacelerar para refletir sobre o que narrar nos tira do “piloto automático” das respostas prontas, das opiniões sem fundamento; nos oportuniza, no entanto, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, através de um olhar e de uma escuta sensíveis ao fato de que somos seres sociais e, por conseguinte, que vivemos e aprendemos em/com a sociedade.

Então, feita essa parada estratégica para uma breve elucidação de conceitos concernentes às narrativas abordadas por esse estudo, sigamos a viagem.

3.6 NAVEGAÇÃO ORIENTADA PELAS ENTREVISTAS NARRATIVAS: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E MODO DE FAZER

Segundo a obra de Jovchelovitch e Bauer (2004, p. 95), a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” e tem por objetivo estimular o colaborador a contar sobre algum acontecimento ou experiência importante de sua vida e do contexto social em que vive. “A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história”.

Assim, para ter acesso às experiências e aos sentidos dados pelos estudantes às videoaulas foi utilizado como dispositivo de gravação um aparelho de celular no modo gravação de áudio, para obter a coleta das impressões e sentidos da entrevista narrativa, pois, através dela é possível ter uma visão mais profunda sobre a vivência individual e o contexto social coletivo pesquisado, pois acredita-se que:

[...] narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado. Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações humanas que possuem um objetivo. A narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator (Schutze, 1997; Bruner, 1990) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 92).

Ao tratarem sobre a entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2004, p. 97) indicam

que os pesquisadores ao se prepararem para a mesma precisam fazer uma lista de questões exmanentes e as definem da seguinte forma: “Questões exmanentes refletem o interesse do pesquisador, suas formulações e linguagem. Distinguimos das questões exmanentes as imanentes: os temas, os tópicos e relatos dos acontecimentos que surgem durante a narração trazida pelo informante.” Com isso em mente foram elaborados os questionamentos que deram base para o presente estudo.

Para organizar o trabalho do pesquisador, Jovchelovitch e Bauer (2004) sugerem que ao superar a fase de preparação e de iniciação da EN, seja dado início a narração central, sem qualquer interferência do pesquisador que apenas deve estimular as respostas ou aprofundamentos necessários para o melhor desenvolvimento da mesma. Sobre essa etapa os autores afirmam:

[...] a experiência mostra que, a fim de eliciar uma história que possa ir adiante, várias regras podem ser empregadas como orientação para formular o tópico inicial:

O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, uma narração rica em detalhes.

O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.

[...] O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 98).

Duas formas distintas foram utilizadas para a recolha de informações durante as entrevistas narrativas, a primeira delas foi presencial, por meio de **grupo focal**, a escolha por esse procedimento se deu pelo fato dele permitir a discussão ou relato de um tópico específico. Para Gondin (2003):

[...] a noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (Bogardus, 1926; Lazarsfeld, 1972). A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIN, 2003, p. 151).

Essa abordagem permitiu a revelação dos significados que expressam o ponto de vista

de quem dele fez parte, e isso, naturalmente, faz emergir as diferenças nas experiências e nas expressões vivenciadas, tudo em um ambiente organizado e propício para a troca de ideias e perspectivas, realizados em três encontros presenciais, com uma duração média de uma hora e meia por encontro.

A segunda maneira para recolha das impressões foi via dispositivo móvel, ou seja, foi realizada de maneira virtual e individualmente por cada colaborador(a), através da gravação de áudio pela plataforma WhatsApp. Gondin (2003, p. 154) defende que “a simples disposição das pessoas em grupo não assegura o resultado esperado, o que fala a favor de se levar em conta a potencialidade de cada participante para contribuir na discussão do tema”.

Em vista disso, buscou-se utilizar desse recurso da TDIC, por considerar que sozinho (a) o (a) colaborador (a) pudesse discorrer livremente, sem pressões ou interferências vindas do grupo.

É importante ressaltar que ao adotar essas abordagens de pesquisa tanto na recolha, quanto na qualificação dos achados de pesquisa faço dessa pesquisa um ato político, pois, ao me distanciar dos métodos convencionais de entrevista, marco território e me posiciono a favor de uma visão de ciência que valoriza a subjetividade, reconheço a voz dos invisíveis, dos esquecidos, dos silenciados, dos ‘pequenos’, dialogando com avanços pós-coloniais frente à produção do conhecimento, especialmente envolvendo escola/currículo/estudantes numa perspectiva crítica de transformações por meio de novos arranjos sociais, investigativos e didáticos.

3.7 NAVEGAÇÃO EM BUSCA DE SENTIDOS

Compreender os sentidos construídos pelos estudantes acerca das experiências com as videoaulas de História, foi a tônica desse trabalho, que partiu do princípio defendido por Rüsen (2015, p. 96) de que trabalhar o sentido é sempre um desafio, posto que:

Sentido cultural é sempre “irrequieto”. Precisa ser cuidado, criticado, negociado discursivamente. Pode ser recusado, negado e renovado. Naturalmente, modifica-se à medida que se alteram as circunstâncias da vida humana. Isso vale, irrestritamente, para a cultura histórica e, em particular, para ciência da história. Seus desempenhos interpretativos se baseiam nos elementos prévios de sentido da cultura histórica de seu tempo, sem os reproduzir meramente, mas lidando com eles por meio da comunicação argumentativa, de modo constitutivo, produtivo e crítico.

E, nesta pesquisa, em busca dos sentidos produzidos pelos estudantes/colaboradores foi

realizado o seguinte percurso para acessar suas impressões e problematizar suas inquietações/revelações, partindo da provocação central: **Conte-me sobre suas experiências com as videoaulas gravadas...**

Depois que cada sujeito compartilhava suas impressões, algumas questões de acompanhamento foram verbalizadas, quando necessário, como sinal de atenção às narrações e para desdobrar/ampliar os relatos:

- 1- “Do que tratava a videoaula X?” (que tinha por objetivo ativar a memória e a compreensão sobre as aulas assistidas);
 - 2- “O que você entendeu sobre a videoaula?” (para perceber o grau de apreensão do objeto de conhecimento abordado na aula, suas nuances, confirmar se realmente assistiram e o nível de atenção de cada um);
 - 3- Como foi sua experiência ao assistir essa aula? (para considerar a parte mais subjetiva da compreensão de cada um, se a aula reverberou ou não em cada colaborador).
- O processo das entrevistas narrativas ocorreu, respeitando o tempo necessário para o colaborador acessar suas memórias e narrar livremente, socializando suas impressões.

3.7.1 Sobre as aulas multimídias produzidas e assistidas nesta pesquisa

No Quadro 1. a seguir estão dispostas as sete aulas com seus respectivos objetos de conhecimento e suas possibilidades interdisciplinares:

Quadro 1 – Objetos de conhecimentos das aulas

1ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: as Grandes Navegações - os antecedentes da chegada dos portugueses ao Brasil, na questão interdisciplinar ocorreu diálogos com a Geografia (Mapas e Cartografia) e os debates existentes entre Ciência e a Religião (Católica) (Teocentrismo X Antropocentrismo; Geocentrismo X Heliocentrismo, formato da Terra plana x esférica; Reforma X Contrarreforma)
2ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: A Chegada dos Portugueses ao Brasil, o choque de culturas e o debate sobre ter sido uma descoberta ou uma invasão. Com seu caráter interdisciplinar abordou conhecimentos relativos à Matemática (ângulo), Geografia e Antropologia.
3ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: As Táticas de Dominação Portuguesa para conquistar o Brasil. Nessa aula a abordagem interdisciplinar ocorreu com os conhecimentos relativos às Ciências Naturais (características do Pau-Brasil, vírus, doenças e armas biológicas).
4ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: As Capitânicas Hereditárias- Os primeiros passos da colonização no Brasil, e teve diálogo interdisciplinar com conhecimentos relativos à Geografia e a Ciências Naturais.
5ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: A Fundação de Salvador- a primeira capital do Brasil e dialogou de forma interdisciplinar com conhecimentos relativos à Geografia,

6ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: Administração do Brasil colônia, da fundação de Salvador ao governo de Mem de Sá. A aula teve diálogo, também, com a área de Geografia.
7ª AULA	Os objetos do conhecimento abordados: O Tráfico Negreiro – uma chaga aberta, que teve diálogos interdisciplinares com conhecimentos relativos à Geografia e à Antropologia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3.7.2 Diário de Bordo

É chegado o momento, estimado navegante, de conhecer as aventuras e desventuras pelas quais passou esse comandante/pesquisador junto à sua tripulação/colaboradores durante essa jornada/pesquisa.

Ao dar início a primeira entrevista narrativa, no dia 12/11/2021, foi constatado que duas colaboradoras não haviam assistido às aulas, o que gerou algum desconforto, uma vez que foi reforçado no grupo de WhatsApp, todos os dias, que antecederam o encontro a necessidade de assisti-las, porém foi feito um combinado para que ambas assistissem nos próximos dias e enviassem o(s) áudio(s) com suas narrativas.

Apesar do desconforto, esse imprevisto se mostrou potencialmente benéfico, pois deu a possibilidade de uma nova análise, a saber: os alunos em suas casas ou sem a presença do pesquisador se sentem mais à vontade para revelar suas impressões? Como cada entrevista foi feita separadamente, não havia como um colaborador influenciar na resposta do outro, por isso, comparar a profundidade das respostas presenciais e daquela produzidas à distância é tão importante, já que pode apresentar uma nova forma de coleta de dados, dialogando com o que já foi utilizada até o momento.

A segunda reunião do grupo focal foi realizada no dia 19/11/2021, nas instalações da escola, seguindo o desejo de todos os colaboradores. Na oportunidade foi constatado que metade dos colaboradores assistiram as aulas completamente, desses apenas 2 enviaram suas impressões no tempo combinado. Para não perder suas contribuições, foi reexibida a aula, nesse momento foi lembrado pelo pesquisador que o interesse não é agradar, mas, sim: contar o que faz sentido para cada um, o que foi revelado... a partir das aulas.

Nesse encontro o foco da reunião foram as videoaulas de nº 4 e 5 (As Capitâneas Hereditárias- Primeiros passos da colonização e a Fundação de Salvador). Aqui cabe destaque uma situação inusitada que ocorreu no momento da exibição dos vídeos, o equipamento de áudio do pesquisador não funcionou, mas a colaboradora Saturno sugeriu a alternativa de parear os aparelhos e usar via Bluetooth pelo celular, o áudio com a caixa de som e a imagem pela tela do notebook, o que garantiu o sucesso da empreitada, salvando o dia.

Esse fato remete ao que disse Silva (2001), ao se referir as habilidades que o professor

precisa possuir para promover uma sala de aula interativa, cita cinco habilidades necessárias para esse empreendimento, aqui, porém, farei uso apenas da habilidade nº 4 que diz: “Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação e não no trabalho solitário”. Essa atitude colaborativa é novamente vista ao final da reunião, após colher as impressões dos estudantes, algumas com sugestões para melhoria das aulas foram elaboradas.

3.7.3 Interação, colaboração e aperfeiçoamento

Diversas foram as contribuições dadas pelos colaboradores para o aperfeiçoamento das aulas, como colocar legenda, utilizar mais trilhas sonoras, “*tipo filme*” e de preferência no vídeo inteiro, utilizar mais fotos ou imagens do que é dito, foto com o nome do personagem que estou me referindo, utilizar mais figurinhas (stickers), quando quiser que lembrem de algo importante devo sinalizar, entre outras. Mas, o que chama a atenção é que cada sugestão veio acompanhada de uma justificativa para endossar o porquê de ser importante aquela mudança, vejamos o que diz Bob Esponja para defender sua ideia sobre legendar os vídeos: “*Porque como eu lhe falei... porque tem gente que pode assistir mais tarde e possa...ouvir muito alto, aí o senhor colocaria o nome pra destacar entendeu? Como uma legenda...*”

Diante da contribuição do colaborador Bob Esponja sobre a importância de colocar a legenda, o pesquisador entra no processo de interação, a fim de valorizar o conhecimento dos colaboradores e, também, se mostrar como um aprendente - e de forma subjetiva reconfigurar a imagem hierarquizada de professor-aluno, onde quem ensina “sabe tudo” e o que aprende “não sabe nada” – e questiona a todos(as): - “*Tá. Beleza?! Me diga uma coisa, agora vocês sabem... vocês que manjam mais esse negócio de internet do que eu, como é que faz pra botar legenda? Que isso eu não sei, viu! Vou confessar a vocês!*”.

Surpreendentemente quatro dos colaboradores (Sol, Estrela, Saturno e Bob Esponja) quase de forma uníssona responderam: CapCut! E vieram as explicações como as de Saturno: “*É ele é um aplicativo, acho que já tem próprio pra isso*” e “*Ele é mais pra editar vídeos, assim.*” A de Bob Esponja, também, elucida bastante sua habilidade com o aplicativo: “*Eu corto vídeo, acrescento algum efeito que vai bater na tela...*” ou “*Coloca áudio, coloca capa de vídeo, tira a lupa do detetive e tira foto, eu sempre faço coisa no CapCut, trabalho...*” falas como essas não apenas deram uma pista valiosa ao pesquisador, como também, mostraram o quão à frente os mesmos estão em relação a mim e a muitos colegas de profissão quando se trata de concepção/edição de vídeo e produções multimídias outras.

Sensível às contribuições dos colaboradores e para tornar realidade as suas sugestões, em especial, atender as reivindicações por legenda, fui em busca do aplicativo que fizesse a transcrição de uma aula já gravada, mas ainda sem edição. Após assistir a um tutorial sobre o CapCut (sugerido pelos colaboradores) vi que realmente é possível e prático, porém há a necessidade de revisar toda a legenda, uma vez que não vem com pontuação, nem letras maiúsculas, além de alguns erros de transcrição, mas, nada que comprometa o desempenho do aplicativo que se mostra de fácil manuseio, principalmente para mim que estava usando o aplicativo KineMaster e os comandos são muito semelhantes, porém o CapCut supera em opções de figurinhas (stickers) e animação, o que seguramente afetou de forma significativa a qualidade do material produzido.

É interessante notar que ao valorizar as sugestões dos colaboradores e buscar meios para legendar as aulas descobri que cerca de 80% das pessoas assistem inicialmente o vídeo sem som, e que só posteriormente (caso se interessem) ativam o áudio, com isso, percebi que ao legendar as aulas, além de aumentar o interesse e o engajamento pelo vídeo é também uma forma de inclusão para pessoas com surdez, o que amplia significativamente o alcance das videoaulas, ou seja, a qualidade das mesmas melhorou consideravelmente após as indicações dos próprios colaboradores.

Esse é mais um exemplo explícito de que há uma troca na relação de ensino/aprendizagem, desde que o docente a veja de forma horizontalizada, caso contrário perderá um universo de conhecimentos que os estudantes podem lhe oferecer, como bem defende Silva (2001, p.9) “O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor”.

O terceiro e o quarto encontros foram realizados entre os dias três e onze de dezembro de 2021 respectivamente, de forma individual via aplicativo do WhatsApp, onde os alunos após assistirem as aulas responderam às perguntas já citadas em forma de áudio e não escrita, pois dessa forma buscava-se evitar o famoso copia e cola (Control C – Control V), além de notar se a tranquilidade e a comodidade do lar refletiriam em narrativas mais fluidas e profundas.

A suposição levantada não se confirmou, como se pode notar no depoimento da colaboradora Saturno sobre a aula de nº 6 (Governo Geral), ela nos diz: “*A aula falava sobre o Governo Geral. Eu entendi que o Governo Geral tinha o objetivo de centralizar o poder político e administrativo, e além de defender as terras contra as invasões estrangeiras...e eu gostei muito da aula, só que eu tem..., mudaria a legenda*¹⁵.” Percebe-se com isso que a objetividade

¹⁵ Procurei saber o que havia de errado com a legenda e a aluna deu o exemplo de legenda colorida, sem o fundo vermelho, o que dificultaria a visualização, pois a camisa colorida dificultaria de enxergar, por isso, essa sugestão não foi aproveitada.

continuou sendo a tônica do discurso, reforçando o conceito de Vigotski (1991 apud Xavier e Nunes, 2015, p. 88) de que: “mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento”, ou seja, a concisão nas falas é algo muito comum nessa fase.

O quinto e último encontro do grupo focal foi para a coleta das impressões sobre a aula nº 7 (O Tráfico Negreiro) e, não contou com a participação das colaboradoras Estrela e Saturno, ao procurar saber o motivo da ausência, soube que Estrela havia se mudado com os pais para a Ilha de Itaparica - BA. E, Saturno havia ido a uma consulta médica. A colaboradora Lua, que ainda não havia encaminhado as suas impressões da aula anterior, informou que não havia assistido a aula nº 7, o que reforçou a impressão de que a coleta de dados via aplicativo de mensagem não seria tão proveitoso como se supunha.

Após a coleta das impressões foi solicitado a cada colaborador(a) que fizessem suas considerações finais de toda a experiência pela qual passaram, desde o primeiro encontro até o presente momento, de maneira livre, buscava-se mais uma vez dar um tópico central como disparador para entrevista narrativa, a fim de permitir que a narração do(a) colaborador(a) se desenvolvesse.

Desde o princípio, munido do aporte teórico da entrevista narrativa, em cada encontro, buscou-se captar e valorizar cada experiência dos sujeitos, considerando as características do desenvolvimento da faixa etária (12-13 anos) dos participantes. Reconhecendo as pistas que essa participação pode nos apontar para entender suas necessidades e potencial.

Com relação às colaboradoras ausentes (Estrela e Saturno), foi solicitado a ambas que enviassem suas impressões sobre a aula e as suas considerações finais, assim como, à Lua que enviasse suas impressões das duas últimas aulas.

3.8 A CARTA NÁUTICA¹⁶ DO TRAJETO PERCORRIDO – O QUE REVELAM AS NARRATIVAS...

Alguns elementos que compõem o quadro (apêndice) revelam pontos interessantes que devem ser observados num contexto mais amplo para sua compreensão, todos se interligam no desempenho dos colaboradores durante a pesquisa, por isso, devem ser analisados em conjunto, sem perder de vista os objetivos que conduziram o pesquisador ao campo.

3.8.1 Emergências de sentidos na participação dos colaboradores no processo

a. Como se organizaram nos encontros

Nas reuniões do grupo focal foram evidenciados múltiplos aspectos, entre eles o desejo de autoafirmação e o reconhecimento pelos pares, através de atitudes típicas dessa faixa etária, que iam desde conversas paralelas, passando por brincadeiras até a tentativa de se mostrar maduro(a) frente aos demais, cada colaborador (a), a seu modo, fez movimentos nesse sentido. Vejamos:

A colaboradora Estrela por exemplo, além das conversas paralelas fez várias tentativas para parecer engraçada para os colegas; Saturno apesar de participar da conversa paralela em sua vez de falar tentou se mostrar madura frente aos colegas; Bob Esponja se mostrou mais engajado e objetivo; Sol também envolvida com a conversa buscou ser o mais objetiva possível (para voltar a conversar); Lua parecia não se importar com a atividade, pois era facilmente desconcentrada pelos colegas.

Essas atitudes sugerem que cada um(a) estava ali, à sua maneira, testando os limites, autoridade e outros alinhamentos com o pesquisador, que também é professor de História desses estudantes.

O segundo ponto a ser cosido nessa rede é o fato de apesar de estarem no segundo ano do Ensino Fundamental II (7º ano), esses estudantes, devido a pandemia do covid-19, não tiveram aulas presenciais ou online em 2020, apenas o ensino remoto emergencial, com material

¹⁶ As Cartas Náuticas são documentos cartográficos que resultam de levantamentos de áreas oceânicas, mares, baías, rios, canais, lagos, lagoas, ou qualquer outra massa d'água navegável e que se destinam a servir de base à navegação; são geralmente construídas na Projeção de Mercator e representam os acidentes terrestres e submarinos, fornecendo informações sobre profundidades, perigos à navegação (bancos, pedras submersas, cascos soçobrados ou qualquer outro obstáculo à navegação), natureza do fundo, fundeadouros e áreas de fundeio, auxílios à navegação (faróis, faroletes, bóias, balizas, luzes de alinhamento, radiofaróis, etc.), altitudes e pontos notáveis aos navegantes, linha de costa e decontorno das ilhas, elementos de marés, correntes e magnetismo e outras indicações necessárias à segurança da navegação. Cf. CARTAS Náuticas. **Marinha do Brasil**, [20--?]. Disponível: <https://www.marinha.mil.br/chm/chm/dados-do-segnav-cartas-nauticas/cartas-nauticas>. Acesso em: 26 jan. 2021.

impresso – tendo aprovação/promoção automática, o que certamente trouxe e terá consequências a curto, médio e longo prazo - o que prejudicou consideravelmente suas vivências, e por conseguinte, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sociais, inclusive a sua maturidade frente ao novo nível de escolarização, vale lembrar que a última lembrança que têm da escola presencial é a de 2019, no 5º ano, do Ensino fundamental I.

O terceiro aspecto tem relação direta com os anteriores, pois, podemos questionar: até que ponto a ausência de imersão na escola durante os dois anos anteriores afetou a forma de recepção às temáticas das aulas multimídias e discussões dos estudantes? O que se pode afirmar é que algumas aulas não foram assistidas, gerando várias inferências: ausência de identificação com o objeto de conhecimento de determinada videoaula?; pouca cultura de gestão do tempo para momentos de estudo?...

Neste percurso da pesquisa, cada colaborador deixou de assistir pelo menos uma videoaula, além de ter ocorrido atraso de alguns colaboradores quanto ao prazo de envio de suas impressões sobre a experiência. Nos estudos sobre desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, (2015, p. 33) colaboram quando afirmam que “[...] a aprendizagem extrínseca é útil para criar hábitos, rotinas e procedimentos, sobretudo com crianças, mas, posteriormente, é mais importante que seja internalizada pelos próprios estudantes”.

Não se pode falar de hábitos e rotinas no contexto do ensino online sem abordar a participação da família no processo, afinal os colaboradores dessa pesquisa são muito jovens para adquiri-los sozinhos(as). Diante dessa constatação cabe a seguinte pergunta: Será que o nível de escolaridade dos pais interfere ou reflete no comprometimento quanto ao desempenho dos seus filhos(as) nas atividades escolares? Como as condições impostas pela pandemia impactaram as famílias desses sujeitos? Essas e outras inquietações atravessam todos os movimentos desta pesquisa e são elementos para futuras investigações.

b. Como narram suas aprendizagens

Quanto à apropriação do conhecimento, ou seja, a aprendizagem, nota-se que a maioria assimilou os objetos de conhecimento guardando suas especificidades e modos de interagir com aulas multimídias, provocativas e promotoras de letramentos outros, sociais e tecnológicos. As inferências das narrativas e participações dos sujeitos da pesquisa reforçam o que já foi dito por Souza e Meireles (2018, p. 291-292) quando afirmam que:

[...] a narrativa é tomada como um modo particular de produção de conhecimento. Nesse sentido, deixa de ser vista como uma mera repetição de histórias e passa a ser compreendida como parte da biografia do narrador que, ao dotá-la de sentido, a transforma em experiência, em conhecimento.

Essas atitudes sugerem que as aulas mediadas por tecnologia digital, especificamente as videoaulas, despertaram o interesse dos estudantes, fazendo-os criar conexões com aspectos do seu dia a dia, o que nos remete aos estudos de Jörn Rüsen, que defende que para se atingir a aprendizagem histórica, todo exercício mental deve ser norteado pela relação intrínseca entre História e vida real.

Esse é o ponto crucial deste trabalho, aguçar a consciência histórica dos (as) estudantes para que a partir de seu desenvolvimento eles(as) possam ser cada vez mais atuantes na sociedade em que vivem, em busca da cidadania plena para si e para os outros.

Diante desse contexto, foi dado mais um importante passo no desenrolar de nosso novo, continuemos, pois, à medida que puxamos novos elementos vão surgindo.

c. sobre novas formas de navegar e aprender no ambiente virtual

Um outro ponto importante é a clareza com que os colaboradores se expressam a respeito das suas experiências com as videoaulas, apresentando relatos distintos e relevantes sobre suas apreensões, surpresas e revisões. Em relação às sete aulas há uma boa recepção e atenção com exercício propositivo.

O percurso qualitativo da pesquisa revelou outras surpresas: aqui cabe uma observação importante da experiência docente do pesquisador, que vê em algumas respostas de Estrela inadequações vocabulares à sua faixa etária, vejamos o que disse a colaboradora a respeito de uma das videoaulas: “O Tráfico Negreiro. É chamado de tráfico negreiro o envio arbitrário de negros africanos na condição de escravos para as Américas e outras colônias de países europeus durante o período caracterizado como colonialista [...]” (ESTRELA, 2021).

Vejamos as inadequações: O “envio arbitrário” é, sem dúvidas, uma expressão que não faz parte do vocabulário de uma estudante de 12 anos, que talvez nem saiba o que é arbitrário; **outras colônias de países europeus**, não foi abordado em nenhuma aula as colônias asiáticas dos europeus; **período caracterizado como colonialista** é outra expressão que não condiz com a faixa etária, uma vez que o comum (inclusive usado por mim enquanto docente da turma) é colonial.

Uma breve pesquisa no site de busca Google com o excerto supracitado direcionará o

leitor ao site da Infoescola¹⁷, essa atitude da colaboradora não é um demérito, ao contrário, posto que a mesma mostrou iniciativa de buscar conhecimento através da pesquisa de outras fontes, porém compromete a compreensão da sua vivência com a videoaula (proposta dessa pesquisa) e isso se reflete nas suas respostas vagas ou na ausência delas quando se trata de abordar as suas experiências com as videoaulas.

Entretanto, segundo Pescador (2010), tal atitude está muito ligada às características do que Marc Prensky (2001) convencionou chamar de “nativos digitais”, pois os mesmos estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam buscar primeiro nas fontes digitais e na internet para só depois recorrem às fontes tradicionais: livros ou à mídia impressa. “Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky os descreve como Nativos Digitais, uma vez que “falamos” a linguagem digital desde que nascemos” (PESCADOR, 2010, p. 2).

Para os leitores que tiveram algum grau de estranheza, assim como esse pesquisador, ao notar que para boa parte dessa geração as mais básicas tarefas escolares são realizadas com os recursos digitais, então darei as boas-vindas ao clube dos “Imigrantes Digitais”, termo também criado por Prensky (2001) ao referir-se às “pessoas que aprenderam a lidar com as tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas”. E continua:

Mesmo que aprendam a ser fluentes no uso da linguagem digital, eles ainda manifestam certo “sotaque” que pode ser observado no modo com que usam a mesma tecnologia e recursos digitais que os nativos em seu dia a dia. Para ilustrar essa interferência da primeira língua (analógica), podemos citar a necessidade que alguns imigrantes digitais têm às vezes de [...] escrever seus textos a mão usando papel e caneta antes de digitá-los em um editor de texto em seu computador. Os imigrantes digitais tendem a buscar informações primeiramente em livros e outras formas de mídia impressa, coisas que são impensáveis para os nativos digitais (PRENSKY, 2001a) (PESCADOR, 2010, p. 3).

Reforçando o conceito de “nativo digital”, temos a entrega à proposta da experiência vivenciada pela colaboradora Saturno (2021), um bom exemplo é o que se segue:

[...] eu gosto muito dessas aulas, tipo se fosse pra o professor mandar eu assistir um vídeo e vim (sic) pra escola daria super certo porque eu conseguiria aprender melhor com esses vídeos, eu gosto muito que tem imagens e que tem essas musiquinhas, torna bem divertido quando tem essas musiquinha.

Nessa resposta é possível não apenas notar a familiaridade e gosto pelos recursos das

¹⁷ Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/trafico-negreiro/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

tecnologias digitais como também o grau de entrega a proposta da pesquisa, ou seja, narrar suas experiências com as videoaulas, diferente do comportamento de Estrela que se utilizou de outros caminhos para realizar a mesma atividade. Esse comportamento de Saturno colaborou bastante para o objetivo desse estudo, que busca saber se essas videoaulas reverberam nos estudantes e se podem ser utilizadas futuramente em sala de aula de forma presencial ou mesmo remotamente como um complemento de um assunto ou como uma preparação para o que será trabalhado.

Esses dois relatos se completam e nos dão a dimensão do desafio que é o uso das videoaulas mais especificamente para o público com comportamento semelhante ao de Estrela, porém longe de desanimar apontam para inúmeras possibilidades que devem ser consideradas pelos(as) docentes ao utilizá-las. A primeira delas é que as mesmas não devem ser veiculadas isoladamente, mas, dentro de um conjunto de informações complementares, como: links de sites que tratam sobre o tema, o uso de imagens como charges, tirinhas, fotografias e mapas ou outras formas de vídeo como filmes, documentários ou reportagens exibidas pela mídia comercial.

De posse de todos esses recursos utilizados como forma de estimular e ampliar o conhecimento histórico, o docente deve se valer dessas habilidades naturais dos (as) estudantes para desenvolver também a busca/pesquisa principalmente em fontes confiáveis dos respectivos objetos de conhecimento trabalhados, tendo em vista que em tempos de fake news e negacionismos a rede mundial de computadores é uma benção e uma maldição para o conhecimento científico, por isso, uma orientação é fundamental para que os (as) mesmos (as) *não comprem gato por lebre* ao realizar as atividades de pesquisas.

Ao apresentar o potencial das videoaulas e das informações complementares que devem acompanhar a mesma, é válido ressaltar que tanto os (as) docentes quanto às instituições de ensino devem considerar o conhecimento prévio dos estudantes em tecnologias digitais, através de atividades diagnósticas, para adotar essa prática em seu currículo real, desde que seja dedicado um tempo específico para esse planejamento. Esse dispositivo se destaca por considerar simultaneamente as diferentes formas de aprendizagem dos (as) estudantes, posto que muitos aprendem mais lendo, outros ouvindo, alguns interagindo (escrevendo, dialogando) e, tantos outros, assistindo/interagindo. Dessa forma, com esse conjunto de fontes propostas, mais formas de aprendizagem passam a ser ativadas.

d. Produzindo sentidos sobre as aulas durante a pesquisa

A premissa de Henri Wallon (1995), importante teórico cognitivo da aprendizagem, defende que “[...] a construção da inteligência está intimamente relacionada ao desenvolvimento da nossa afetividade; ambas estão a serviço da construção de um ser humano afetivo, individual, concreto e social” (LAKOMY, 2008, p. 68), que devemos analisar as narrativas subseqüentes como mais um dispositivo para validação das videoaulas.

Compreender que o aprendizado está associado ao prazer e ao afeto e que o famoso “decoreba” entedia, posto que não se relaciona a nenhum dos dois, nos leva a conclusão quase óbvia de que sem prazer/afeto não há apropriação do conhecimento. Essa informação será útil para compreendermos as entrelinhas e os sentidos das falas dos colaboradores a partir de agora, pois demonstra a importância da interação e da interatividade na construção da experiência quando a pergunta é: “*se gostaram de participar da pesquisa?*”, todos sem exceção disseram ter gostado bastante, mas, a narrativa de Bob Esponja (2021) chama a atenção quando ele diz:

A gente teve...a gente pôde dar opiniões para mudar as aulas pra a gente ajudar a gente mesmo e outras pessoas que podem assistir porque às vezes a gente pode assistir uma aula só que a gente não pode entender muito, nessa a gente teve a oportunidade de mudar alguma coisa pra melhorar.

O relato do colaborador demonstra tanto sua entrega ao objetivo da pesquisa quanto sua alegria em se sentir partícipe, demonstrando que os estudantes gostam de interagir no processo de ensino/aprendizagem, não apenas como receptores, mas como coautores de toda a dinâmica, não por acaso, a maior parte das sugestões dadas foram acatadas para o aprimoramento das videoaulas.

Reside nessa fala de Bob Esponja, a exemplificação solar da necessidade de ouvirmos cada vez mais o que os estudantes têm a dizer sobre as nossas aulas. Me referencio em Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 31) ao citarem Bruner, quando eles afirmam que “[...] as narrativas são linguagens que contribuem para tornar significativa a aprendizagem na vida dos estudantes por meio da interação pela reelaboração das diversas experiências” (BRUNER, 2001).

Dois aspectos fundamentais dessa pesquisa foram citados por Bruner, a saber: a experiência e a narrativa dos estudantes, no nosso caso sobre as **videoaulas de História**, uma vez que esse grupo social geralmente é ignorado ou silenciado na educação básica, reside aí a relevância de estudos que façam a escuta, uma vez que temos muito a aprender com os estudantes de todas as faixas etárias e níveis de ensino, se quisermos promover novas

abordagens de ensino com vistas à aprendizagem.

Aqui cabe retornarmos ao problema da pesquisa: *Como os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental narram suas experiências com as aulas de História mediadas por tecnologia digital?* Sobre isso a colaboradora Saturno (2021) mostra a sua visão:

Eu gostei de participar dessas... dessa pesquisa, foi divertido e interessante. Minha experiência foi ótima e aprendi muito e descobri mais. Essas aulas ajudam muito as pessoas que têm dificuldade ou quer aprender mais sobre História.

Ao contemplar as palavras “gostar”, “divertido” e “interessante” nota-se que houve um grau elevado de satisfação, além de alcançar o objetivo, que é a aprendizagem, o que se torna claro com a frase: “Minha experiência foi ótima e aprendi muito e descobri mais”.

Agora, as narrativas da colaboradora Lua merecem atenção especial, uma vez que a mesma faz parte de um grupo considerável que tem dificuldade com as sutilezas do conhecimento histórico escolar, e confessa não entender muito a disciplina de História, e é nessa fala que reside a esperança para que os desafios rotineiros enfrentados pelos docentes tenham dias melhores, pois a mesma ao ter acesso às videoaulas considera que: “[...]a experiência foi boa, foi bom demais...”. Vejamos na íntegra o que ela diz:

[...] É... assim a experiência que eu tive com isso foi muito bom, foi até melhor pra entender mais a disciplina de História que é uma das disciplinas que eu não entendo muito, e pra entender melhor sobre a História dos tempos antigos e tal e... a experiência foi boa, foi bom demais...

Diante dessa inferência, identificamos claramente que, ao gostar da experiência, foi acessado tanto o prazer, quanto o afeto da aluna, que se sentiu feliz por ter compreendido os objetos de conhecimento propostos, apesar de sua dificuldade prévia com esse componente curricular, Lua (2021) afirmou que “[...] foi até melhor pra entender mais a disciplina de História que é uma das disciplinas que eu não entendo muito”. Esse sim é o estímulo necessário para que haja sentido no que é estudado, e, portanto, o aprendizado.

Retomo outro aspecto fundamental das aulas mediadas por tecnologias digitais, a capacidade do (a) docente explorar inúmeras fontes em uma mesma aula, tanto de forma presencial quanto remota, o que estimula significativamente as reflexões e a capacidade narrativa dos docentes e discentes, tornado aquele espaço tempo dedicado ao saber, ao ir e vir de questionamentos e inferências a partir das contribuições de ambos. Sobre isso, Paulo Freire (2011) ao se referir a capacidade dialógica da relação ensino/aprendizagem entre professores e alunos afirma que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2011, p. 83-84).

Na esteira do que foi dito por Freire (2011), recorro ao que narra o colaborador Bob Esponja (2021), que também contribui ao expor: “[...] Porquê Histórias grandes contadas em poucos minutos e foram mostradas imagens e a História que foi é muito grande foi contada em poucos minutos foi bem explicada, e consegui entender tudo”.

Diante desses depoimentos voltamos a um dos objetivos desse estudo, que foi: *Compreender o alcance das aulas mediadas por tecnologia digital, para a aprendizagem de saberes históricos escolares*, a partir do ponto de vista daqueles envolvidos diretamente no processo, com isso, podemos inferir que as aulas de História mediadas por tecnologia digital (videoaulas) colaboraram para facilitar a aprendizagem dos que a ela tiveram acesso, pois, a sua familiaridade com as tecnologias e sua participação atuante na melhoria delas deu sentido a experiência de serem coautores das mesmas, pois como afirma Larrosa (2002, p. 28) “[...] Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”. Portanto, cada um a seu modo contribuiu para a assertiva citada, bem como demonstrou de que forma foram tocados e afetados por ela.

e. Como os estudantes foram afetados pela experiência de acessar às aulas digitais

No nosso último encontro, as revelações emergiram da provocação: “[...] como foi que você vivenciou essa história de participar de um projeto que pode melhorar as aulas para os seus colegas?” e as narrativas surgiram, permitindo muitas inferências. Vejamos:

LUA: Foi bom, e que...assim, até me senti bem em tá ajudando todo mundo a entender mais sobre isso, e eu até que aprendi mais eu queria que essas aulas durassem um pouco mais, mas infelizmente não pode...

BOB: Eu gostei porque justamente o que eu falei no começo que a gente pode mudar algumas coisas que não tão ajudando a gente, acrescentar... e acrescentar... é... gostei muito porque ao decorrer foram mudando “os várias coisas” (sic), melhorando as aulas, colocando música de fundo, mais imagens...

SATURNO: Essas aulas ajudam muito as pessoas que tem dificuldade ou quer aprender mais sobre História. E eu não vi nenhum ponto fraco, isso...

ESTRELA: Eu gostei bastante, achei muito legal participar disso tudo, achei as aulas bem interessantes, falava assim de muitas coisas boas e que eu gostei. Achei muito legal ter.. é.. assistido essas aulas, ter participado de tudo do começo ao fim.

As inferências oriundas dessas narrativas indicam que houve uma grande satisfação em participar desse estudo, que a partir dessa experiência tiveram acesso aos sentimentos de bem-estar e alegria, de se sentirem úteis e capazes de poder participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem com protagonismo, de serem reconhecidos como agentes capazes de transformar a prática desse docente e a de outros que tenham acesso às suas contribuições, e de tristeza por não poder continuar participando da pesquisa. Todo esse misto de sentimentos expostos através das narrativas, só reforça a teoria psicogenética de Henri Wallon, ao defender que a dimensão afetiva ocupa lugar central no processo de aprendizagem.

Nada disso seria possível sem o compromisso real do pesquisador para com os colaboradores nas dinâmicas de afeto e rigor com os estudantes durante a pesquisa, atitudes evidenciadas no ato de ouvir com muita atenção, uma escuta colaborativa e, com o olhar atento para o(a) narrador(a) enquanto narrava e se expressava. Ademais, o uso de avatares (com minhas características físicas) para as trocas de mensagens no grupo ou no privado, criados com o objetivo de gerar identificação e palavras de estímulo, também, foram responsáveis por gerar a identificação e empatia dos discentes com o pesquisador. Tudo planejado para gerar o aprendizado.

Desse modo, o presente estudo representa um esforço para **avançar nas discussões acerca das narrativas e sua potência formativa e auto formativa**, através das experiências e dos sentidos dados a elas pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a respeito das aulas de História mediadas por tecnologia digital em tempos de pandemia em uma cidade do interior baiano, mas, que não se limitam ao tempo, nem ao espaço, uma vez que podem ser adotadas posteriormente por docentes e discentes a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Continuemos, prezado(a) navegante, é chegado o momento de conhecermos o último trecho dessa longa jornada, suas considerações e discussão sobre a **solução mediadora de aprendizagem** derivada deste percurso.

4 “DEPOIS DA TEMPESTADE VEM A BONANÇA”

Prezados(as) navegantes, o porto para esta etapa da viagem já pode ser avistado! Faz-se necessário destacar alguns resultados, descobertas e contribuições realizadas ao longo dessa jornada, atentai-vos!

4.1 SOBRE OS TESOUROS ENCONTRADOS...

a - concepção de aula de história ganhou características multimodais e midiáticas

O primeiro tesouro revelado foi a **concepção da aula de história**, que ganhou atributos multimodais e midiáticos, reverberando as características de uma sociedade do conhecimento, organizada em rede e com novas mediações. Para isso, opera com a utilização de aparatos e aplicativos online e offline para muitas atividades do dia a dia que antes só eram possíveis presencialmente, como: serviços bancários, tirar título de eleitor, pedir comida, bebida, serviço de transporte de pessoas e encomendas, para localização, entre tantos outros, todos realizados via recursos das tecnologias digitais. E tudo isso só é possível porque estamos mais conectados com as TDICs.

Com o ensino de história não poderia ser diferente, se ele se pretende atual e engajado, daí o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação serem um excelente dispositivo pedagógico de interação e promoção do desenvolvimento das capacidades de estudantes e professores(as), que vão muito além das fronteiras espaciais das salas de aula e dos muros da escola. E, como tal, é mais que um recurso, pois pressupõe **coautorias, pesquisas e interações, trazendo o estudante para a centralidade do processo**. Enquanto recurso tem um caráter fortemente extrínseco:

[...] recurso pedagógico é muito mais que a materialidade do recurso em si. Recurso é um meio para uma solução, um auxílio, uma ajuda para resolver um problema dado. Para ser caracterizado como recurso pedagógico, é necessário que possua características ou atenda a objetivos educativos de trabalho com conteúdos educativos e situações de formação. Desse modo, pode-se compreender recurso pedagógico como materiais, instrumentos ou soluções utilizados como meios ou facilitadores para o alcance de objetivos educacionais no contexto formativo; é aquele recurso que auxilia diretamente no processo ensino-aprendizagem. No entanto, há recursos que não são criados com objetivo pedagógico e que adquirem o caráter ou função pedagógica a partir da intenção de sua inserção e uso no processo formativo. Assim, podemos afirmar que recurso pedagógico é “o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola

ou fora dela” (EITERER, 2010, online).”

Outro aspecto fundamental revelado é a **postura investigativa do docente** frente a essas tecnologias. Esse estudo se debruçou sobre a possibilidade de união entre a tradição e a contemporaneidade ao propor a capacidade narrativa dos professores com o uso de elementos dos griôs e dos pajés, ou seja, dos contadores de história, e os recursos gráficos e multimídias das TDICs, daí a razão para o mesmo ser considerado **multimodal**, ou seja, possuir mais de uma modalidade de comunicação, pois a “[...] multimodalidade geralmente envolve combinações de fala, gestos, texto, processamento de imagem, e não só. Contém sempre duas ou mais modalidades de comunicação” (OLIVEIRA, 2013). Essa união de saberes se mostrou muito profícua, pois utiliza o melhor desses mundos, tão diversos, em prol do conhecimento histórico escolar.

Adotar o compromisso de criar aulas de história no formato multimodal é ter em mente o papel de curador do docente, posto que deverá garimpar textos, imagens, documentos, mapas, músicas, charges, enfim, aquilo que se refira ao assunto trabalhado para ser tecido junto a narrativa, como forma de ilustrar as palavras ditas e manter a atenção do discente. Mas não só isso, é fundamental que durante a narrativa sejam feitas comparações com situações reais e atuais com suas respectivas imagens coloridas para gerar o reconhecimento e fazer sentido para o público alvo, sempre com perguntas que levem a reflexão.

Ao produzir as aulas com característica de **narrativa histórica contemporânea, mediadas por tecnologias digitais e outras linguagens** contempla-se o que pede a BNCC ao citar os procedimentos básicos do processo de ensino-aprendizagem a serem atingidos, a saber:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2018, p. 416).

Entretanto, como esse estudo se propõe a superar a visão desse documento orientador e reconhecer as vozes silenciadas ao longo da história nacional, e que o mesmo se sustenta no pensamento pós-colonial, que a ênfase maior foi dada ao procedimento de número três, com o claro objetivo de desenvolver as “habilidades necessárias para elaboração de proposições

próprias”, ou seja, desenvolver o senso crítico a partir do conhecimento de versões outras, em oposição ao eurocentrismo colonialista.

Não podemos esquecer que a internet é um terreno de constante disputa de narrativas, daí a necessidade de os(as) **professores(as) de História** ocuparem cada dia mais esse espaço com o compromisso assumido na academia à época de sua colação de grau, a saber: “Prometo exercer minha profissão fiel a preceitos éticos, com dedicação e honestidade de propósitos, com o objetivo de participar na produção e difusão de conhecimentos, respeitando diferenças e os valores maiores da justiça, da paz e da liberdade¹⁸”.

Descuidar ou não cumprir esse juramento é o que tem possibilitado aos conservadores e negacionistas a terem tanto espaço na rede mundial de computadores e saírem na frente nessas duas primeiras décadas do século XXI, talvez resida aí o motivo para tantos jovens não se interessarem por política ou aceitarem de forma acrítica as informações mais estapafúrdias (a planicidade da Terra, por exemplo) advindas desse meio de comunicação e informação.

b- As narrativas dos estudantes foram reveladoras de demandas por uma escola que lhes apresente “questões e abordagens socialmente vivas”

Uma outra situação ou joia que se apresenta são as narrativas dos estudantes, que foram reveladoras de demandas de uma escola que lhes apresente “questões e abordagens socialmente vivas”, onde haja a produção de sentido por parte do estudante para que o mesmo se engaje, dê sua atenção e reflita sobre as questões apresentadas, uma vez que muitas características da sociedade brasileira atual tem suas origens no período colonial, por isso, ainda continuam tão presentes na memória e comportamentos coletivos, apesar de ter ficado a muito tempo no passado. Pereira e Seffner (2018, p. 20) advogam que:

Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. Dito de outro modo, consiste numa submissão da aula de História a um passado morto e objetificado.

Cabe ao docente não apenas instigar essa reflexão como colocar o “dedo na ferida” e **problematizar** ações de determinados grupos, expor seus interesses e possíveis formas de resistência a eles, tanto no passado como no presente, a fim de trazer esse engajamento e

¹⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colacoesdegrau/2016/11/14/juramento-historia/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

participação através da sensibilização e da indignação dos estudantes. Pereira e Seffner (2018, p. 21) ilustram bem o que foi dito quando afirmam que:

O racismo, decorrente de escravidão de pessoas negras no Brasil, não é algo que passou: é algo que não passa, não cessa de multiplicar os seus efeitos. Temos aí o paradoxo temporal: ninguém poderá, simplesmente, ensinar a cronologia da escravidão sem pensar que a escravidão não é outra coisa senão o elemento ao qual está ligado o processo de colonialidade e estão ligados os processos de racismo e discriminação que existem em nossa sociedade.

Abordar temas como: racismo, intolerância religiosa, política ou de gênero é mais do que necessário, é fundamental para colocarmos luz sobre tais personagens e seus comportamentos nefastos, a fim de garantir os subsídios adequados aos estudantes para seu combate no seio da nossa sociedade, sempre em um ambiente de respeito e com o escopo da ciência História.

Partir do conhecimento prévio do estudante foi um dos desafios desse estudo, que apesar do distanciamento social imposto pela pandemia, teve respostas positivas, pois os estudantes fizeram as ligações necessárias com o seu cotidiano, e portanto, realizaram o que a BNCC define como atitude historiadora, entretanto me aproximo de Rüsen (2006) que vai além desse olhar ao propor que o aprendizado da História não se limite ao conhecimento dos fatos, mas, o desenvolvimento e o domínio da chamada consciência histórica:

Na perspectiva de Rüsen, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado. Deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro. Essa leitura do presente e a construção teórica de perspectivas do futuro, por sua vez, estariam alicerçadas nas experiências humanas do passado (SILVA; MORAIS, 2018, p. 117).

Após o tratamento das informações, foi constatado que as aulas mediadas por tecnologia digital, especificamente as videoaulas, despertaram o interesse dos (as) estudantes e as (os) fez relacionar com aspectos do seu cotidiano, se conectando com as contribuições de Jörn Rüsen sobre a aprendizagem historiográfica, valorizando a relação intrínseca entre História e vida real. Para essa problematização, vejamos o que diz o colaborador Bob Esponja (2021) a esse respeito:

É, eu gosto muito desse tipo de aula porque ela aborda um... um conhecimento que nós não tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente, por meio de livros, histórias, fotos, eu acho muito legal porque eu gosto de ver coisas assim **que... são antigas e são sobre descendentes de até hoje em dia** (grifo nosso).

Ao citar que: “[...] gosta de ver coisas que são antigas e que são sobre os descendentes de hoje em dia”, ou seja, que fatos e ações pretéritas exercem influência no presente, com isso, ele demonstra ter atingido pelo menos três das habilidades mentais da aprendizagem/consciência histórica proposta por Rüsen, a saber: a **experiência**, a **interpretação** e a **orientação**, e certamente muito em breve alcançará (se já não alcançou) novas perspectivas de *ação*.

As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (SCHMIDT, 2017, p. 62).

Partindo da premissa rüseniana de que o conhecimento histórico deve estar a serviço da vida prática e a formação voltada para a socialização e para a individuação. Desse modo, não se pode pensar em um ensino de História que esteja desconectado de uma visão socialmente crítica. Sobre isso Freire (1987, p. 20) ilustra bem ao afirmar que:

A realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Diante disso, apresentar os impactos das ações de determinados grupos sobre o espaço e a sociedade é uma das formas encontradas por esse estudo para problematizar e fazer desse problema uma chave de acesso à reflexão dos (as) estudantes, com vistas ao seu engajamento social, para que possam vivenciar mudanças pessoais e coletivas que considerem necessárias. Assim, unir o conhecimento do cotidiano às narrativas históricas que estão presentes por toda a parte (em filmes, novelas, jogos, séries, noticiários, programas de tv e etc.) foi uma das estratégias utilizadas para operar a favor da consciência histórica, que não se limita apenas a somar um novo conhecimento a outros tantos que já possui, posto que:

O conhecimento histórico, na perspectiva da consciência histórica, possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. (SILVA; MORAIS, 2018, p. 117)

É essa atitude crítica frente aos eventos do presente e do passado que irá qualificar os (as) estudantes para o exercício pleno de sua cidadania, tão propagado pelos documentos orientadores, mas que na prática demanda a conquista da criticidade e da capacidade de transformação.

c- O potencial da pesquisa para a aprendizagem do conhecimento histórico escolar:

Esse estudo também se revelou muito promissor para a aprendizagem dos conhecimentos históricos escolares, uma vez que buscou fazer sentido para os estudantes a experiência com as videoaulas ao apresentá-las e incluí-los no processo de produção, o que naturalmente reduziu os silêncios entre a atenção/reflexão e os conhecimento mais abstratos como comparar, discutir e analisar.

Apesar de constatar o engajamento com a proposta é válido salientar que a mediação do(a) docente é imprescindível, uma vez que a aula em si mesma pode ser interessante, mas as reflexões que surgirão a partir dela é que levarão a instabilidade e a posterior aprendizagem, ou o que Vygotsky chamou de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que é a evolução

entre o que ela sabe (zona real) e o que pode vir a saber (zona potencial), existe a zona proximal. São aquelas atividades que não consegue ainda fazer só, mas com ajuda de outra pessoa pode conseguir realizar.

Assim, pela interação e mediação de outras pessoas, o sujeito vai avançando em novas aquisições no seu desenvolvimento. O que um dia era potencial, vai se tornando real. (XAVIER e NUNES, 2015, P. 31)

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade do(a) docente estar constantemente estimulando os estudantes a partir de provocações intelectuais, das mais simples para as mais complexas, tendo por objetivo a superação da consciência histórica ingênua para uma **consciência crítica**, como defende Paulo Freire.

Outro aspecto que merece destaque é o fato das videoaulas ofertarem aos colaboradores pistas de “outras estratégias de pensar historicamente”, ao debater as mudanças e permanências em relação aos latifúndios, por exemplo, ou sobre a necessidade de conhecer as diferentes visões de um determinado contexto histórico para posteriormente compará-los, reconhecer os interesses envolvidos e explicá-los criticamente. Desse modo, as emergências construídas nesta

pesquisa apontam novos horizontes de escuta, mediação e formas de interagir com o conhecimento histórico, gerando novas memórias de aprendizagem aos participantes.

4.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DE NOVAS CARTOGRAFIAS

Neste estudo, a produção de vídeo aulas assumiu uma tripla dimensão: investigativa, formativa e auto formativa. Ela operou na pesquisa como dispositivo de investigação narrativa por meio da escuta dos sujeitos. A escuta sensível dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma cidade do interior baiano foi animadora, pois, o fato de **(re)conhecer as narrativas dos estudantes sobre as aulas de História mediadas por tecnologia digital** mostra o grau de comprometimento desse estudo com a aprendizagem, superando o modelo tradicional de transmissão, visto que, parte do que esses estudantes têm a dizer sobre o que lhes toca, e isso é a chave de acesso para as adaptações necessárias nas videoaulas e a tão desejada coautoria dos mesmos nessa (re)construção de saberes, o que torna a relação de ensino/aprendizagem horizontalizada, posto que se busca libertadora.

Em sua dimensão formativa o processo de criação visa afetar também outros docentes no investimento em sua formação profissional, posto que se mostrou como necessidade eminente para exercer seu ofício nesses tempos de pandemia e mesmo depois dela, e isso se fez possível graças à capacidade investigativa dos (as) docentes buscarem por si o conhecimento necessário para desempenhar suas funções, concordo com Silva e Morais (2018, p. 08) quando afirmam que:

Não se pode pensar em uso de TDIC na educação dissociado da formação que o torna possível, pois “ao falar de tecnologia educacional nos referimos ao uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de outras capacidades humanas no contexto da formação” (SALES, 2018, p. 94). Sem formação, o uso de tecnologia digital em sala de aula, nos processos educativos mediados por tecnologia que enfrentamos atualmente, se traduz, no máximo, como replicação de procedimentos parametrizados no espaço/tempo pedagógico, nunca real prática pedagógica.

Apesar de reconhecer a necessidade e a utilidade dos recursos tecnológicos na educação, pondero, e me aproximo de Lima e Moura (2015, p. 90) quando afirmam que o processo de formação docente é deficitário frente à essas novas habilidades, “[...] sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais”, o que por si só já é mais um desafio imposto a todos que se lançaram nesse universo recentemente, e, em especial, a esse pesquisador que se propôs à adentrá-lo, pois não há como negá-lo e nem fingir que não existe.

Para Santos (2009), a forma de superar tais dificuldades perpassa pelo acesso aos

diferentes recursos disponíveis e negados a esses atores, e esse foi um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes de todo o país, que desejosos de manter o vínculo com os estudantes não mediram esforços para se aperfeiçoar e tentar chegar aos lares dos mesmos com aquilo que tem de melhor: o conhecimento!

[...] Atendendo a que a exclusão social é sempre produto das relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença (SANTOS, 2009, p. 42).

Ações dessa natureza mostram que apesar de desvalorizados, mal remunerados e entregues à própria sorte, quando o assunto é formação continuada, os(as) docentes continuaram a se dedicar com afinco ao seu ofício, pois:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mais pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Contrapor detratores poderosos, dos mais variados espectros políticos e ideológicos, de diferentes classes sociais que insistem em dizer que nada foi (ou é) feito é uma missão que deve ser encampada por todos os (as) educadores(as), feita dia-após-dia, de forma amorosa como sugeriu Freire (1987), através do trabalho cotidiano de uma educação libertadora, para quem sabe, num futuro breve, a própria sociedade seja mais justa e igualitária, afinal:

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história (FREIRE, 2011, p. 71).

Muitos esforços foram empreendidos por todos (as) educadores(as) para aceitarem passivamente essa deslegitimação do trabalho docente, que a meu ver é um projeto político em andamento, que busca através da fragilização da educação tornar os menos favorecidos mão-de obra ainda mais barata para o deleite de empresários e fazendeiros inescrupulosos (vide a reforma trabalhista e a da previdência), ou seja, a nossa elite econômica não quer abrir mão de

seus privilégios e vê na educação, em especial nos professores de História uma ameaça, isso é facilmente comprovado através de movimentos conservadores como o Escola “sem partido”, no incentivo às denúncias dos docentes por estudantes e na recente redução da carga horária desse componente curricular do Ensino Médio das escolas públicas.

A terceira dimensão que se manifestou foi a autoformativa, ao enriquecer meus modos de conceber aulas e sequências didáticas, valorizando com mais ênfase as rupturas com as abordagens tradicionais de práticas pedagógicas.

Ao interpretar e analisar as narrativas dos(as) colaboradores(as) também me formei enquanto pesquisador, enquanto sujeito da escuta, aprendi a refina-la, a valorizar os aspectos que alcançaram aqueles estudantes após os mesmos narrarem o que aprenderam através das estratégias multimídias que foram utilizadas nesse estudo, que eles não apenas as reconheceram como valorizaram e aperfeiçoaram. Tudo isso só foi descoberto no ato da entrevista narrativa. Desse modo, posso afirmar que na experiência da entrevista narrativa pude notar os seus poderes de elucidar, formar e integrar saberes.

Dito isso, não há como não recorrer ao bom senso freireano ao defender a integração entre objetividade e subjetividade na ciência, posto que haveria uma incompletude no conhecimento.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizada.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, é negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo.

Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração (FREIRE, 1987, p. 20).

Ao produzir e socializar as videoaulas de História com estratégias comunicativas performáticas e interativas de ensino-aprendizagem, um universo de possibilidades se descortinou com os múltiplos usos e recursos que a tecnologia digital permitem, o que ampliou significativamente a minha visão a esse respeito, principalmente ao notar o quanto isso está afinado com os anseios da faixa etária pesquisada, e com isso, não apenas constatar, mas adotar em definitivo essa estratégia, ampliando-a e aperfeiçoando-a com o tempo.

Vale ressaltar que os desafios impostos pelo contexto histórico vivido foram na verdade uma grande oportunidade para reflexão e para a evolução das práticas educativas dos docentes em geral e desse em particular, uma vez que a necessidade de readaptação, tão comum ao magistério, tendem a trazer inovações pedagógicas que muito tem a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, nesse sentido Silva (2001, p.15) contribui ao afirmar que:

[...] é preciso enfatizar: o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação. Como diz Edgar Morin, “Hoje, é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento”. A época é essa!: a era digital, a sociedade em rede, a sociedade de informação, a cibercultura.

A palavra-chave para esse momento que estamos vivendo é a *colaboração*, é o reconhecimento das potencialidades do outro, é o conhecimento em rede se apresentando como solução para inúmeros problemas do cotidiano, inclusive na escola, e adotar essa postura social e profissionalmente trará benefícios inimagináveis para quem os adotar a curto, médio e longo prazo, já que o pensamento individualista e egoísta cantado em verso e prosa até o século passado, já se mostrou insuficiente para um desenvolvimento humano pleno. Cabe a cada um de nós as seguintes perguntas: em que mundo quero viver? Qual mundo quero deixar para os meus discentes? Se a resposta for para além de ambições pessoais, você está no caminho certo.

4.3 A SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

Diferentemente do mestrado acadêmico o mestrado profissional tem o compromisso real com a comunidade escolar, uma vez que a ênfase da pesquisa está na intervenção, por meio de estudos e avaliação dos impactos e problemas relacionados às dinâmicas da educação básica, é através do mestrado profissional que a parceria entre escola e universidade se concretiza de fato, pois tem como objetivo final a criação de uma solução para problemas concretos e que possa ser replicado por outros docentes em qualquer lugar, demonstrando seu caráter plural e socialmente responsável, uma vez que devolve a escola o fruto da observação, da recolha de depoimentos e muitas angústias de colegas algo de concreto que possa ser usado para ajudar no cotidiano escolar, principalmente na relação ensino-aprendizagem. Essa sua especificidade é

definida por Hetkowski (2016, p. 13):

A CAPES, e toda a legislação que o normatiza, destaca que o modelo de MP é direcionado à capacitação profissional, embora os níveis e padrões de exigência sejam os mesmos adotados por qualquer Programa de Pós-graduação, sejam Profissional ou Acadêmico, com destaque essencial na variedade de opções à apresentação de Trabalhos de Conclusão de Cursos em relação ao mestrado acadêmico.

Diante do exposto, evidenciase que fica a critério do programa e do mestrando apresentar além de sua dissertação uma solução mediadora de aprendizagem para validar a sua titulação. Vejamos o que diz o Art. 7º, § 3º da Portaria nº 7 de 22/06/2009, ao destacar que os mestrados profissionais podem apresentar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009, p. 02-03).

Esses múltiplos formatos ampliam as possibilidades de retorno às demandas educacionais, sociais, culturais, artísticas, tecnológicas e etc. da comunidade escolar, ficando a critério da criatividade e do empenho do(a) mestrando(a) essa devolutiva.

Diante disso estimada(o) navegante, e pensando em democratizar o acesso ao que foi produzido ao longo dos últimos meses e atendendo a um dos critérios do ProfHistória para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, passo a apresentar a minha **solução mediadora de aprendizagem**, ou seja, as sete videoaulas produzidas e referendadas pelos estudantes do sétimo ano do CMNAF- Ubaíra-Ba, bem como suas respectivas sequências didáticas. As videoaulas estão disponíveis na plataforma de vídeo Youtube, através de links específicos e Qr Code 's, são abertas e de livre acesso, já as respectivas sequências didáticas estão logo abaixo e disponibilizadas na Solução Mediadora de Aprendizagem.

A solução mediadora de aprendizagem é um dispositivo que apresenta múltiplas

possibilidades formativas, para docentes e discentes, seja através da formação de professores, para a produção conjunta com os estudantes de novas aulas, para uso mediador durante diferentes aulas com abordagem interdisciplinar ou mesmo com projetos de aprendizagem.

Na formação docente pode ser utilizada de diversas configurações, seja por meio de rodas de conversa entre pares para seu aprofundamento e análise; como suporte para oficinas de edição de vídeos com aparelhos celular; oficinas de aperfeiçoamento das narrativas com as técnicas dos contadores de história para qualificar e desenvolver o talento dos(as) professores (as), melhorar a aprendizagem e tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e encantadoras, além de ser útil para uma abordagem interdisciplinar de determinados temas ou com projetos específicos de aprendizagem adotados pela instituição, como por exemplo as metodologias ativas.

Para os estudantes seu uso se apresenta também de forma muito positiva e plural, seja de forma convencional para as classes assistirem e debaterem com os colegas na sala de aula, podem ser assistidas em casa para o aprofundamento do que foi trabalhado na escola, em forma de debates e produção de textos nas aulas presenciais, ou mesmo como revisão para as avaliações.

Uma outra utilização possível e que provavelmente provocará ainda mais encantamento é a produção coletiva de novas aulas sobre outros temas, ou sobre os mesmos, porém com diferentes abordagens. Essa horizontalização do processo educativo e a interação entre docentes e discentes traz inúmeros benefícios para os participantes e essa pesquisa comprovou que é possível e transformadora essa experiência.

Todas essas possibilidades podem propiciar a troca de saberes e a expansão desse dispositivo, que tem potencial para ir muito além do que foi apresentado por esse estudo, inclusive ser utilizado e discutido por outras áreas do conhecimento.

Essa solução mediadora de aprendizagem foi pensada e executada durante a pandemia para alcançar diretamente aos estudantes em qualquer lugar do Brasil- desde que se tenha acesso à rede mundial de computadores ou recursos tecnológicos digitais como computador, tablet, celular ou DVD para sua exibição após realizar o download-, mas supera esse marco temporal, pois as videoaulas podem ser usadas a qualquer tempo e em qualquer lugar respeitando as condicionantes apresentadas.

4.3.1 Sobre a produção propriamente dita: apontamentos necessários

Foram gravadas e testadas 7 aulas que abordam desde os motivos que levaram ao desembarque dos portugueses no Brasil, passando pelas formas de dominação dos povos

indígenas, as formas de colonização do território e a formação da sociedade colonial. Justifica-se a escolha por esses objetos de conhecimento o interesse de valorizar a história nacional, compreender a formação da sociedade brasileira e as razões históricas de comportamentos questionáveis, como: o racismo e a concentração de poder político e latifúndios nas mãos de poucos. Tudo isso com o claro objetivo de desenvolver a capacidade crítica dos (as) estudantes em notar que apesar de muitas mudanças ocorridas em nossa sociedade ainda existem permanências desconcertantes que precisam ser combatidas.

É válido salientar que as sequências didáticas aqui produzidas não tem um caráter de manual, ao contrário, apresentam uma direção a ser seguida e enaltecem a co-criação do(a) professor(a), posto que ninguém melhor que ele(a) para saber o que lhe convém a partir das suas próprias experiências e criatividade, por isso, possui um caráter mais livre, é como uma trilha e não como um trilho, portanto é mais aberta e cheia de espaços para manobras e a correlação de saberes.

A **primeira aula** tem nove minutos e dezenove segundos, é um pouco maior que as demais devido as apresentações iniciais e o tema abordado ser extenso. Teve como objeto de conhecimento abordado as **Grandes Navegações - os antecedentes da chegada dos portugueses ao Brasil**, apresenta diálogos interdisciplinares com a Geografia (Mapas e Cartografia) e os debates existentes entre Ciência e a Religião: Teocentrismo X Antropocentrismo; Geocentrismo X Heliocentrismo, formato da terra: plana X esférica; Reforma X Contra Reforma.

Esse preâmbulo é fundamental para os estudantes contextualizarem historicamente e compreenderem as razões que trouxeram os navegantes portugueses às terras brasileiras, além de fazer uma menção às absurdas negações da esfericidade terrestre nos dias atuais.

Essa aula está disponível através do link: <https://youtu.be/wzD45dOH6lc> . Ou do QR CODE abaixo:



A **segunda aula** é um pouco menor que a primeira, com oito minutos e cinquenta segundos, o objeto de conhecimento abordado foi **A Chegada dos Portugueses ao Brasil, o choque de culturas** e o debate sobre ter sido uma descoberta ou uma invasão. Com seu caráter interdisciplinar abordou conhecimentos relativos à Matemática (ângulo), Geografia e Antropologia.

Ao possibilitar o debate sobre descoberta ou invasão, colocou-se duas visões historiográficas distintas e antagônicas, a dos vencedores (a tradicional) e a dos vencidos (a História vista de baixo) para estimular a concepção de que há sempre mais de um olhar sobre o mesmo evento histórico, e por conseguinte, que cada olhar é carregado de interesses e valores dos grupos que o defendem.

Essa aula está disponível através do link: <https://youtu.be/oONlsJDvm5o>. Ou do QR CODE abaixo:



A **terceira aula** é menor que as duas anteriores, com sete minutos e seis segundos, o objeto de conhecimento trabalhado foi: **As táticas de dominação portuguesa para conquistar o Brasil**. Nessa aula a interdisciplinaridade ocorreu com os conhecimentos relativos à Biologia (características do Pau-Brasil, vírus, doenças e armas biológicas).

Ao apresentar as desumanas formas de dominação adotadas pelos portugueses, bem como a suposta moral cristã do colonizador, objetivou-se desmistificar a ideia enraizada na sociedade brasileira de que o europeu é um povo superior e puro, cheio de boa vontade junto aos nossos povos originários, que eram segundo eles, bárbaros e desalmados, pois não conheciam a Deus (o cristão é claro!). Faz também uma crítica sutil aos negacionistas antivacinas.

Essa aula está disponível através do link: <https://youtu.be/WwnQvQ30Kio>. Ou do QR CODE abaixo:



A **quarta aula** possui oito minutos e treze segundos, o objeto de conhecimento apresentado foi: **As Capitanias Hereditárias- Os primeiros passos da colonização no Brasil**, e teve diálogo interdisciplinar com conhecimentos relativos à Geografia (Mapa) e a Biologia.

Ao apresentar as ameaças que a coroa portuguesa vinha sofrendo com as constantes invasões francesas e holandesas em terras brasileiras e a sua atitude em querer proteger essas terras dos invasores, com a doação de enormes extensões de terra aos donatários e sua característica hereditária. A partir daí, faz-se uma relação com as origens dos grandes latifúndios da atualidade, seu conceito de hereditariedade, que muitos passaram a chamar de meritocracia e o envolvimento na política local dessas famílias em diversos estados brasileiros, principalmente os do Nordeste que têm em suas raízes essa experiência histórica.

Essa aula está disponível através do link: <https://youtu.be/arefitEaM8Q> . Ou do QR CODE abaixo:



A **quinta aula** é a menor de todas as avaliadas pelos alunos, possui quatro minutos e dezenove segundos, e o objeto de conhecimento abordado foi: **A Fundação de Salvador- a**

primeira capital do Brasil e dialogou de forma interdisciplinar com conhecimentos relativos à Geografia (Baía e Topografia).

Nessa aula, além de apresentar os motivos para a escolha de Salvador como a primeira capital do Brasil pelos portugueses, por suas características geográficas que facilitariam a defesa em caso de ataque, objetivou-se estimular o orgulho/identidade de ser baiano, pois ao conhecer o protagonismo de Salvador na história nacional, facilmente um estudante da Bahia, seja ele da capital ou do interior, sentirá o pulsar da História nas ruas e ladeiras, ao reconhecer paisagens, bairros, construções e monumentos. Aos que não são baianos estimula-se o turismo histórico.

Essa aula está disponível através do link: https://youtu.be/C-faMsc_cw . Ou do QR CODE abaixo:



A **sexta aula** possui sete minutos e vinte segundos, e trata do **Governo Geral - Administração do Brasil colônia, da fundação de Salvador ao governo de Mem de Sá**, e teve como caráter interdisciplinar conhecimentos relativos à Geografia.

De forma objetiva esse vídeo apresenta as funções do Governador Geral e os seus assistentes diretos na administração da colônia, ou seja o Capitão-Mor, o Ouvidor-Mor e o Provedor- Mor, bem como alguns marcos da nossa história enfrentadas por eles como a invasão francesa, a fundação da cidade do Rio de Janeiro (futura capital do Brasil) e o início do comércio de escravizados africanos para terras brasileiras.

Essa aula está disponível através do link: <https://youtu.be/P8G8VEQ9xps> . Ou do QR CODE abaixo:



A **sétima aula** é a última avaliada pelos colaboradores, tem oito minutos e dois segundos, e apresenta como objeto de conhecimento: **O Tráfico Negroiro – uma chaga aberta**, que teve diálogos interdisciplinares com conhecimentos relativos à Geografia.

Essa videoaula teve o claro objetivo de apresentar as bases históricas do racismo brasileiro, de sensibilizar e indignar os colaboradores para a crueldade sofrida pelos africanos de diferentes etnias, exercida por europeus com a permissão e ou omissão das autoridades eclesíásticas, ao chegarem ao Brasil objetificados, como mercadorias, e suas concretas consequências nos dias atuais.

Essa aula está disponível através do link: <https://youtu.be/Nn2JVZWNDfQ> . Ou do QR CODE abaixo:



Para o devir, propomos a elaboração de aulas sobre: O Nordeste Açucareiro; Bandeirantismo e Mineração. Todos com enfoque nas desigualdades sociais entre a elite e a classe trabalhadora (assalariados e escravizados), os mitos criados em torno de personagens como os coronéis e os bandeirantes, que ainda hoje são motivo de orgulho e identidade regional para muitos, buscando assim desmistificar e ressignificar o papel desses personagens na História do Brasil.

4.4 VELEJANDO: IMPRESSÕES NARRATIVAS SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Como já foi dito anteriormente, a vida dos(as) docentes é cheia de sobressaltos das mais diversas ordens, e a necessidade de adaptação é parte integrante desse ofício. Como se não bastasse todo esforço empreendido em busca de aperfeiçoamento e capacitação para fazer as aulas mediadas por tecnologia digital acontecerem no período pandêmico, ao retornar à instituição de ensino a qual estou vinculado, e onde essa pesquisa foi feita- CMNAF, me deparei com a assombrosa realidade da mesma só possuir três aparelhos de Datashow para toda instituição, e nenhuma sala específica e devidamente preparada para a exibição de vídeos.

Esse choque se deve ao fato de mesmo sem aulas presenciais, portanto, sem as despesas com transporte escolar, água, luz, gás e material de consumo, o município não deixou de receber os repasses da União, ao contrário, fez uma economia significativa, pois só com o transporte escolar foram economizados entre os anos de 2020 e 2021¹⁹ (período sem aulas presenciais), mais de R\$ 700.000,00 (Setecentos mil reais) e nenhum investimento foi feito na referida escola, que fica na sede e é a maior do município.

Como um soco no estômago, me deparei com a triste realidade de que a escola no “pós-pandemia” estava exatamente igual ao período pré-pandemia, e todas as esperanças e energias criadas e depositadas ao longo desses vinte e quatro meses, expostos ao longo dessas linhas se esvaíram. Foi um duro golpe nos meus devaneios de colocar os estudantes da escola pública do interior baiano para terem contato com os recursos da tecnologia digital, já amplamente utilizados pelos estudantes das escolas particulares dos grandes centros urbanos.

Decepção ainda maior foi perceber que ainda levaria algum tempo para que os outros discentes do CMNAF tivessem acesso ao que foi produzido com tanto esmero com estudantes, para estudantes, como propõe a pedagogia freiriana, a teoria Rüseniana e a Epistemologia do Sul de Boaventura de Sousa Santos, pois tivemos que entrar na longa fila (são quase cinquenta docentes na instituição) para usar o parco material existente na referida escola.

Recorro a assertiva de Santos (2021) que resume bem esse período, especialmente as dificuldades enfrentadas pelas camadas populares.

A pandemia da COVID-19 não é uma revolução social, mas afeta de tal maneira as rotinas do presente que produz uma turbulência semelhante às experiências temporais revolucionárias. O confinamento, a distância sanitária, a obsessão midiática, a profunda alteração do cotidiano – tudo isto faz com

¹⁹ Disponível em: https://www.fn.de.gov.br/pls/simad/internet_fn.de.liberacoes_result_pc . Acesso em: 11 maio 2022.

que a experiência do presente, de tão diferente ou estranha, seja vivida como transitória entre um passado que não se vive como irreversível mas como uma suspensão do presente, vivida graças a uma certa inércia emocional, e um futuro concebido como tudo o que pode pôr fim à suspensão – por exemplo, a vacina. As diferenças entre as experiências são aqui menos extremadas que as dos processos revolucionários. Mesmo assim, para a grande maioria, para quem a pandemia tem sido apenas mais um fator de vulnerabilização a acrescentar a tantos outros anteriores (pobreza, fome, guerra, racismo, sexismo, precariedade do emprego e da habitação), o passado é talvez apenas o mal menor e o futuro é a infeliz probabilidade de a pandemia do presente se transformar em repetido presente da pandemia.

Aos fatores de vulnerabilização citados pelo autor acrescento a precariedade da educação, e me assombro ao notar que talvez esse seja um movimento consciente do Estado para com a escola pública, e essa constatação me remete ao que diz Freire (1997) sobre a "desesperança": "Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo".

Apesar das situações apresentadas terem me causado um certo grau de desesperança, outros aspectos surgiram como uma luz no fim do túnel, uma respirada em meio ao afogamento. A vacina até então questionada por muitos, principalmente por grupos negacionistas e negligenciada pelo governo federal passou a ser aplicada, inicialmente em quantidades menores priorizando grupos específicos, em março/abril de 2022 aproximadamente, o Ministério da Saúde já possuía doses suficientes para todos, inclusive com as respectivas doses de reforço, o que naturalmente reduziu drasticamente o número de óbitos e o distanciamento social, o que permitiu o retorno às aulas presenciais e uma dita volta a "normalidade".

Diante dessa realidade, e com o incontestável desejo de superar essas dificuldades e colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna, que por meio do meu ofício e conhecimentos outros, me pus a buscar a força necessária para voltar ao "combate", pois

A intensificação da vontade resulta de uma leitura potenciadora de tendências objectivas, que emprestam força a uma possibilidade auspiciosa, mas frágil, decorrente de uma compreensão mais profunda das possibilidades humanas com base nos saberes que, ao contrário do científico, privilegiam a força interior em vez da força exterior, a natura naturans em vez na natura naturata (SOUZA, 2009, p. 54).

Esse movimento se assemelha a busca pelo autoconhecimento e a máxima atribuída a Sócrates: "Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses" e nesse percurso parafraseando Caetano Veloso, experimentar a dor e a alegria de ser quem é, e resignar-se a sua condição de mero sonhador, mas do tipo que sonha para realizar, esperarçar.

4.5 “ESPERANÇAR” E AGIR COMO PERSPECTIVAS

[...] É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.... (FREIRE, 1992).

Já é de conhecimento popular o salmo bíblico que diz: “[...] depois da tempestade vem a bonança”, por isso, de forma resiliente me recuso a aceitar que as coisas são como são e me proponho a transformá-las, como Freire (1997) “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.” Ter em mente que a qualidade da educação é um terreno de disputa é condição necessária para esperançar de maneira crítica e efetiva, pois como afirma Freire (1997, p. 5):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Na culminância dessa etapa da escrita desse trabalho, imaginava estar concluindo sobre os benefícios das videoaulas para a democratização do Ensino de História, mas, a mesma realidade que me choca, também convoca não apenas a mim, mas a todos(as) que conhecem de perto a realidade da escola pública à luta, posto que, absurdamente estamos vivendo uma realidade muito próxima a que escreveu Paulo Freire na década de 90.

É que a "democratização" da sem vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também, vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez, As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. E como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 1997, p. 5).

A assombrosa semelhança com a realidade social brasileira contemporânea mostra que apesar de significativas mudanças, ainda existem permanências de exclusão e destruição dos direitos que devem ser combatidas à exaustão por todos na construção social. E, nós

professores(as) de História temos papel crucial nessa empreitada, afinal, como defendido por Rüsen (2015), precisamos desenvolver as habilidades do pensamento histórico em sala de aula e fora dela, para que os alunos convivam em ambiente de alteridade em diferentes tempos e espaços, isso deve fazer parte do nosso labor diário, posto que esse é um dos nossos compromissos com o presente e com o futuro do nosso país.

Esse estudo reforça o preceito de que além dos docentes, os pesquisadores em educação, especialmente das escolas públicas, devem ser sensíveis ao fato de que “[...] as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências. No mundo em que vivem, as consequências vêm sempre primeiro que as causas”. (SANTOS, 2009, p.50-51), por isso, não podemos ser agentes conservadores dessa opressão, mas ajudá-los a remar para além da rebentação das consequências, para que vislumbrem no horizonte as causas dessas desigualdades, e que isso lhes(nos) sirva de combustível para enfrentar as próximas ondas de exclusão, que o sistema certamente criará para lhes(nos) excluir.

É chegado o momento de nos despedirmos estimado(a) navegante, é com a sensação de dever cumprido por ter atravessado em sua companhia esses mares bravios, que me sinto à vontade para compartilhar alguns conselhos de um dos mentores dessa embarcação, ao dizer-nos que é:

[...] nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber (SANTOS, 2009, p. 51).

Como essa jornada se iniciou em busca de respostas para os desafios da aprendizagem em tempos de pandemia, o conceito de “ecologia dos saberes” é inspirador e muito potente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis e socialmente engajadas, onde os (as) estudantes tenham protagonismo em todo processo, como aconselhado por Santos (2009, p. 51) ao afirmar que: “[...] deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, na mediação e na fruição da intervenção.” Reside aí o sucesso dessa navegação. Brindemos!!!

Naturalmente esse estudo não se propôs em dar respostas completas, mas a instigar novas perguntas e a descobrir novas respostas, nesse “*indo e vindo infinito, como uma onda no mar...*”²⁰

²⁰ Como uma onda (Zen Surfismo), Lulu Santos; Álbum: O Ritmo do Momento; 1983.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/?lang=pt#>. Acesso em: 09 maio 2022.

_____. O Ensino de História no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e convivência. In: SCHMIDT, M. A.; ABUD, K. (orgs.). **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos sobre o ensino de História do Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014. p. 53-69.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. O tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades. In: NEGRO, A. L.; SOUZA, E. S.; BELLINI, L. (orgs.). **Tecendo histórias**: espaço, política e identidades. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-26.

ALMEIDA, P. R.; JUNG, H. S.; SILVA, L. Q. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo/RS, v. 18, n. 3, p. 96-112, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2556/2933>. Acesso em: 09 maio 2022.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. História e narrativa. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). **Ler e escrever para contar**: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998. p. 221-258.

ASSIS, Regina Alcântara. Parecer n. CEB 04/98. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Relatório**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do Povo**, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nqn8d91/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BAHIA. **Decreto n. 19.529 de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 223-246, 2015. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BARROS, J. D. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização

e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; RAMÓN, Grosfogue. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077/5453>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BEVIR, M. Porque a distância histórica não é um problema. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 8, n. 18, p. 11-28, 2015. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/838>. Acesso em: 07 maio 2022.

BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Rev. Bras. de Hist. S. Paulo**, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ ago.1993. Disponível em: http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSIGNANI, O. M. N.; FAGUNDES, B. F. L.. O uso das tecnologias no ensino de História: possíveis contribuições. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. v.1. n.p. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_hist_artigo_orlando_marcelo_nalin_busignani.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em foco: a reinvenção da emancipação em tempos contemporâneos. *In*: SEMINÁRIO DIÁLOGOS JURÍDICOS, 1., 18 ago. 2009, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/PENSAMENTO%20DE%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%20SANTOS%20EM%20FOCO1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CAVALCANTE, Meire. Adolescentes: entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado. **Nova Escola**, 2004. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/408/adolescentes-entender-a-cabeca-dessa-turma-e-a-chave-para-obter-um-bom-aprendizado>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon (PR), a. X, n. 20, p. 149-154, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467>. Acesso em: 11 maio 2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORREIA, Carlos João. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal: tradução comentada de *L'Identité narrative* de Ricoeur. *In*: _____. **Sentimentos de si e identidade pessoal**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012. p. 107-120.

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix**, Uberlândia, a. IX, v. 9, n. 1, p. 1-27, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/370/351>. Acesso em: 23 fev. 2021.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. *In*: CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo I. S.; CABRAL, Geovanni G. C.; OLIVEIRA, Margarida M. D. de O. (orgs.). **História**: demandas e desafios do tempo presente: produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 49-63.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 970-986, 11 out. 2020.

FERREIRA, Angela Ribeiro *et al.* (orgs.). A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis. In: _____. **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 11-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987

GABRIEL, Carmem Tereza; MARTINS, Marcos L. B.; BARBOSA, Alexandre R. de F.; Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020.

GABRIEL, Carmem Tereza; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu (MG). **Anais [...]**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. . Acesso em: 14 jun. 2022.

HETKOWSKI, Tânia Mara. **Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas**. Plurais: Revista Multidisciplinar. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./ abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299/1604>. Acesso em: 14 maio 2022.

HISTÓRICO da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, [201-?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

JURAMENTO História. **UFRGS**, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colacoesdegrau/2016/11/14/juramento-historia/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LANI-BAYLE, M. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam... **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 954-969, out. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do

Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 abr. 2021.

LENT, Roberto. No cérebro, decoreba entedia e aprendizado é fonte de prazer. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/no-cerebro-decoreba-entedia-e-aprendizado-e-fonte-de-prazer.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2022.

LIMA, Leandro H. F. de; MOURA, Flavia R. de. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. n. p.

MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Café História**, 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2002.

MELO, Francisco Egberto de; TOLEDO, Edilene Terezinha de. O Ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de fortaleza durante o regime militar. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. **Anais[...]**. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371_b3cba73b8c56e6369801cd3b28139c30.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel (org.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. *In*: ENCONTRO SOBRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E FICCIONAIS, 1, 2004, Braga. **Anais [...]**. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. p. 29-40.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Tereza; PENA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 13 mar. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 5 fev. 2022.

MULTIMODALIDADE. *In*: **Dicio**: dicionário online de português. Porto: 7Graus, c2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multimodalidade/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

NARDI, Lucas. Por que legendar os vídeos aumenta o engajamento? **77 Digital Marketing**, c2022. Disponível em: <https://77digitalmarketing.com/blog/importancia-da-legendagem#:~:text=Ent%C3%A3o%2C%20a%20legenda%20no%20v%C3%ADdeo,e%20%C3%A9%20uma%20grande%20oportunidade>. Acesso em: 25 nov. 2022.

NARRATIVA. *In: Dicio*: dicionário online de português. Porto: 7Graus, c2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/narrativa/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R.. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na covid-19. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 5 abr. 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (ed.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2019 [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

OLIVEIRA, William B. dos S. Multimodalidade. **Estudos de Letramento (2013.1)**, [2013]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/glossarioestudosdeletramento/home/multimodalidade>. Acesso em: 20 set. 2022.

PARECERES. **Base Nacional Comum Curricular**, [201-?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46/27>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 288-303, jul./dez. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 15 jun. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; FOGAZZI, Simone Vacaro. **Escritos, imagens e insistências**: aulas de História no tempo [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias Digitais e Ações de Aprendizagem dos Nativos Digitais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

QUEM somos. **Escola sem partido**, c2019. Disponível em:

<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso em: 20 fev. 2022.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff. **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 67-89.

RÜSEN, Jörn. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p.80-101, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/issue/viewIssue/2037/254>. Acesso em: 7 jan. 2022.

_____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-138.

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RODRIGUES, Alessandra. Narrativas digitais e experiência: exploração de conceitos e implicações para a educação em uma perspectiva humanista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p.692-714, p. 692-714, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47767/32212>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RODRIGUES, Alessandra; DE ALMEIDA, Maria E. B.; VALENTE, José A.. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (PT), v. 30, n. 1, p. 61–83, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>. Acesso em: 14 mar. 2021.

RODRIGUES, Alessandra; FERREIRA, Luciana F. G. de A. **Storytelling: narrativas digitais**. Itajubá (MG): Núcleo de educação aberta e on-line. Universidade Federal de Itajubá, 2020. Disponível em: <https://fliphtml5.com/hmzxt/sqrd/basic>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SANTIN, Silvino. **Educação física: ética. estética. saúde**. Porto Alegre: Edições Est, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina, S/A, 2020.

_____. A Experiência do Tempo. **Mídia Ninja**, 2021. Disponível em: <https://midianinja.org/boaventurasousasantos/a-experiencia-do-tempo/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

SANTOS, E. dos; LIMA, I. de S.; DE SOUSA, N. J. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, dez. 2020.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**, 2018. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/a-contacao-de-historias-como-arte-performatica-na-era-digital-convivencia.html?page=14>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. **Intelligere**: Revista de História Intelectual, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...** Mato Grosso: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-20. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/sobre.htm>. Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. Interatividade na Educação Híbrida. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (Org.). **Informática na Educação: interatividade, metodologias e redes**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares. **e-hum**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 114-128, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436/1265>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SISTO, Celso. O misterioso momento: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê). *In*: GIRARDELO, Gilka (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC-SC, 2004. p. 82-93.

_____. Do griô ao vovô: o contador de estórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 09, n. 02, n.p., jan./jun. 2013.

_____ (org.). **A história fora do papel: a oralidade e o espetáculo [recurso eletrônico]**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, abr./jun. 2018.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

TREVISAN, Rita. O que muda em História para o Ensino Fundamental. **Nova Escola**, c2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/86/o-que-muda-em-historia-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 5 abr. 2021.

UBAÍRA. **Decreto n. 025/2020, em 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de Ubaíra. Disponível em: <https://anajure.org.br/wp-content/uploads/2020/04/bahia-ubaira-decreto-municipal-n-25-17-03-2020.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1986.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

XAVIER, Alessandra S.; NUNES, Ana I. B. L.. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. rev. e ampl. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZUCCOLOTTO, Eder C. Novos e velhos desafios do ensino de História no Brasil. **Camine: Cam. Educ., Franca (SP)**, v. 3, n. 2, n.p., 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo da atividade diagnóstica realizada com os alunos

COLÉGIO MUNICIPAL NATUR DE ASSIS FILHO Bahia Componente Curricular: História Drummond Aluno (a): _____	Março de 2021- Ubaíra- Professor: Daniel Série: 7º ano _____
--	---

Agora nos ajude a pensar melhor em como podemos ajudá-lo (a) respondendo as perguntas a seguir:

- 1- Em sua casa existe algum desses aparelhos eletrônicos? Qual (is)? () **Videogame**, () **Computador**, () **Notebook**, () **Tablete**, () **Celular**. () **Não tenho nenhum.**
- 2- Você tem acesso à internet em casa? () Sim () Não
- 3- Você ou alguém de sua família tem celular com acesso à internet? () Sim () Não
- 4- Se a resposta anterior for SIM. Quantos? _____ Alguém é seu? _____
- 5- Você possui cadastro em algumas dessas redes sociais? Quais? () **Facebook**, () **Watsapp**, () **Instagram**, () **Twitter**, () **You tube**, () **Tik Tok** () **Não tenho em nenhuma.**
- 6- Se a resposta 3 for SIM. Você(s) utiliza(m) pacote de dados no celular ou algum ponto de Wifi gratuito? _____
- 7- Qual a sua despesa média ou da família com pacote de dados para celular? R\$ _____
- 8- Quanto tempo em média você navega na internet por dia? _____ horas. () Não navego.
- 9- Qual a chance de você realizar seus estudos ou fazer atividades pela internet nesse ano de 2021? () Grande, () Média, () Baixa, () Nenhuma.
- 10- Em sua opinião qual seria a sua maior dificuldade em realizar as atividades remotas pela internet? Apresente soluções.

APÊNDICE B - Informação sobre os(as) colaboradores(as) e seu grau de apreensão das videoaulas

Quadro 9 – Caracterização e grau de apreensão (videoaulas) dos(as) colaboradores(as)

	BOB ESPONJA	LUA	SOL	ESTRELA	SATURNO
SEXO	M	F	F	F	F
IDADE	13	13	12	12	12
ZONA URBANA OU RURAL	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
ESCOLARIDADE DOS PAIS	Médio e Fundamental completos	Fundamental incompleto	Médio e Fundamental Incompleto	Médio Completo	Médio Completo
ASSISTIU AS AULAS E DEU O RETORNO NO TEMPO CERTO?	Sim	Não	Sim	Não	Sim
RECONHECEU O OBJETO DE CONHECIMENTO ABORDADO? (Sim/ Parcialmente/ Não)	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (S) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (N) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula () 7ª Aula ()	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (N) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)	1ª Aula (N) 2ª Aula (S) 3ª Aula (S) 4ª Aula (S) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (S) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)
ASSIMILOU SATISFATORIAMENTE O OBJETO DE CONHECIMENTO? (Sim/ Parcialmente/ Não)	1ª Aula (P) 2ª Aula (S) 3ª Aula (S) 4ª Aula (N) 5ª Aula (P) 6ª Aula (P) 7ª Aula (S)	1ª Aula (S) 2ª Aula (N) 3ª Aula (N) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula () 7ª Aula ()	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (N) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)	1ª Aula (N) 2ª Aula (P) 3ª Aula (S) 4ª Aula (S) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (S) 4ª Aula (N) 5ª Aula (S) 6ª Aula (S) 7ª Aula (S)
APRESENTOU VISÃO CRÍTICA? (Sim/ Parcialmente/ Não)	1ª Aula (N) 2ª Aula (S) 3ª Aula (S) 4ª Aula (N) 5ª Aula (N) 6ª Aula (N) 7ª Aula (S)	1ª Aula (S) 2ª Aula (N) 3ª Aula (N) 4ª Aula (N) 5ª Aula (N) 6ª Aula () 7ª Aula ()	1ª Aula (P) 2ª Aula (S) 3ª Aula (N) 4ª Aula (N) 5ª Aula (P) 6ª Aula (P) 7ª Aula (P)	1ª Aula (N) 2ª Aula (N) 3ª Aula (S) 4ª Aula (P) 5ª Aula (N) 6ª Aula (P) 7ª Aula (N)	1ª Aula (S) 2ª Aula (S) 3ª Aula (P) 4ª Aula (P) 5ª Aula (P) 6ª Aula (P) 7ª Aula (S)
EXPLICOU DE FORMA CLARA SUA EXPERIÊNCIA COM AS VIDEOAULAS? (Sim/ Parcialmente/ Não)	S	S	P	N	S
MOSTROU-SE INTERESSADA (O) PELA PESQUISA?					

(Sim/ Parcialmente/ Não)	S	P	S	P	S
GOSTOU DE PARTICIPAR DA PESQUISA?	S	S	S	S	S

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

APÊNDICE C - Solução Mediadora de Aprendizagem produzida nesta pesquisa/navegação:



Ou pelo link:

<https://docs.google.com/presentation/d/1pFZpNWZOeSPLRSydlfMMGopRa3W7mAgUkOn5YT2Pp7g/edit?usp=sharing>

APÊNDICE D - Sequência Didática nº1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Componente curricular: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 2 aulas	Duração da videoaula: 9'19'' min
Tema: Brasil: Grandes Navegações - os antecedentes da chegada dos portugueses ao Brasil.	
Objetivos: Refletir sobre a chegada dos portugueses no Brasil e apresentar o contexto histórico da época.	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> ➤ A participação portuguesa durante as Grandes Navegações ➤ A chegada dos portugueses ao Brasil (desfazendo mitos) ➤ O mito da descoberta 	
Competências/ Habilidades <p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Geral: CG1; CG2; CG4; CG7 ● Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 ● História: CEH1; CEH3; NCEH4; CEH5; CEH6 <p style="text-align: center;">HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● EF07HI09 (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) ● EF07HI10 (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) ● EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Perguntas Norteadoras aos Estudantes: <ul style="list-style-type: none"> ● O que acontecia no mundo nos séculos XV e XVI? ● Quem eram os portugueses “na fila do pão” nos séculos XV e XVI? 	
Detalhamento das aulas <p>1º Momento: Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.</p> <p>2º Momento: Exibição na sala ou disponibilizar o link e a videoaula nº 1 no grupo de WhatsApp.</p> <p>3º Momento:</p> <p>Após a exibição da videoaula o(a) professor(a) poderá abrir espaço para ouvir o que chamou mais à atenção dos(as) estudantes, e a partir daí, fazer as reflexões necessárias com os mesmos para posteriormente acrescentar as suas próprias informações e/ou assistir aos outros vídeos propostos, ler os textos ou analisar os documentos.</p> <p>4º Momento:</p>	

Os estudantes podem compartilhar com os colegas o levantamento dos conceitos e ideias relevantes abordados na videoaula para fundamentar uma pequena produção textual, em equipes, destacando as diferentes visões apresentadas na videoaula e na discussão.

5º Momento:

Postagem e partilha dos textos produzidos em <https://padlet.com/> ou no grupo de zap da turma.

6º Momento:

Avaliação:

Participação nas atividades síncronas e realização das atividades propostas assíncronas, por intermédio do Google formulário. Serão consideradas as aprendizagens construídas sobre as temáticas da videoaula.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Link 1: Mapa Mundi anterior a descoberta das Américas-

<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/noticia/2018/08/mapa-de-1491-que-pode-ter-auxiliado-cristovao-colombo-e-reconstruido.html>

Link 2: Como as Sociedades viam o mundo/ A evolução do Mapa Mundi-

<https://medium.com/petrobras/5-mapas-que-explicam-como-as-sociedades-viam-o-mundo-a98eb4155e79>

Link 3: A História por trás do “descobrimento”- <https://segredosdomundo.r7.com/descobrimento-do-brasil/>

Link 4: A Carta de Pero Vaz de Caminha- <https://www.cafehistoria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha%EF%BB%BF/>

Link 5: Declaração ONU 2007 Reconhecendo os Direitos dos Povos Indígenas-

<https://educetimbra.wordpress.com/2017/10/19/declaracao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-indigenas-2007/>

Link 6: Curiosidades sobre a viagem de “descoberta”- <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51808373>

Link 7: Música Índios- (Legião Urbana) <https://www.youtube.com/watch?v=3QU04zFamkQ>

Materiais necessários:

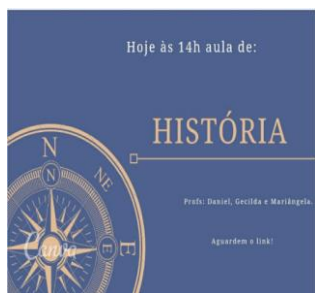
Celular, Tablet, Notebook ou computador, caneta, lápis, borracha e caderno.

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 14 jan. 2021.



APÊNDICE E - Sequência Didática nº 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Componente curricular: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 2 aulas	Duração da videoaula: 8'50'' min
Tema: Brasil: A Chegada dos Portugueses ao Brasil.	
Objetivo: Refletir sobre a chegada dos portugueses no Brasil e o “choque cultural” entre portugueses e indígenas.	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> Ø A chegada dos portugueses ao Brasil (desfazendo mitos) Ø O mito da descoberta Ø O mito da passividade indígena Ø O “choque de culturas” ou início da colonização 	
Competências/ Habilidades <p>COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Geral: CG1; CG2; CG4; CG5; CG7; CG9 · Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 · História: CEH1; CEH3; CEH4; CEH5; CEH6; CEH7 <p>HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · EF07HI09 (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) · EF07HI10 (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) · EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Pergunta Norteadora aos Estudantes: <ul style="list-style-type: none"> · Sobre a origem do Brasil, descoberta ou invasão? 	
Detalhamento das aulas <p>1º Momento: Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.</p> <p>2º Momento: Exibição na sala ou a disponibilização do link e da videoaula nº 2 no grupo de WhatsApp</p> <p>3º Momento: Após a exibição da videoaula o(a) professor(a) poderá abrir espaço para ouvir o que chamou mais à atenção dos(as) estudantes, e a partir daí, fazer as reflexões necessárias com os mesmos para posteriormente acrescentar as suas próprias informações e/ou assistir aos outros vídeos propostos, ler os textos ou analisar os documentos.</p> <p>4º Momento: Promoção de construção de um painel colaborativo com etiquetas coloridas no https://jamboard.google.com/ relacionando as diferentes visões apresentadas: perspectivas do europeu e do indígena.</p> <p>5º Momento:</p>	

Avaliação:

Participação nas atividades síncronas e realização das atividades propostas assíncronas, por intermédio do Google formulário. Serão consideradas as aprendizagens construídas sobre as temáticas da videoaula.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Link 1: A História por trás do “descobrimento”- <https://segredosdomundo.r7.com/descobrimento-do-brasil/>

Link 2: A Carta de Pero Vaz de Caminha- <https://www.cafehistoria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha%EF%BB%BF/>

Link 3: Declaração ONU 2007 Reconhecendo os Direitos dos Povos Indígenas- <https://educezimbra.wordpress.com/2017/10/19/declaracao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-indigenas-2007/>

Link 4: Curiosidades sobre a viagem de “descoberta”- <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51808373>

Link 5: Música Índios- (Legião Urbana) <https://www.youtube.com/watch?v=3QU04zFamkQ>

Materiais necessários:

Celular, Tablet, Notebook ou computador, caneta, lápis, borracha e caderno.

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.



APÊNDICE F - Sequência Didática nº 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Disciplina: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 1 aula	Duração: 7'06'' min
Tema: Brasil: A Chegada dos Portugueses ao Brasil.	
Objetivo: Conhecer as táticas de dominação portuguesa para conquistar o Brasil	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> Ø As táticas usadas pelos portugueses para conquistar o território brasileiro; Ø As superioridade bélica e as armas biológicas utilizadas pelos portugueses 	
Competências/ Habilidades <p style="margin-left: 20px;">COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Geral: CG1; CG2; CG4; CG5; CG7; CG9 · Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 · História: CEH1; CEH3; CEH4; CEH5; CEH6; CEH7 <p style="margin-left: 20px;">HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · EF07HI09, (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) · EF07HI10, (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) · EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Perguntas Norteadoras aos Estudantes: <ul style="list-style-type: none"> · Início da Colonização ou do Martírio/ Genocídio? 	
Detalhamento das aulas <p style="margin-left: 20px;">1º Momento: Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.</p> <p style="margin-left: 20px;">2º Momento: Disponibilização do link e da videoaula nº 3 no grupo de WhatsApp</p> <p style="margin-left: 20px;">3º Momento: Após a exibição da videoaula o(a) professor(a) poderá abrir espaço para ouvir o que chamou mais à atenção dos(as) estudantes, e a partir daí, fazer as reflexões necessárias com os mesmos sobre o número de mortes por Covid-19 no Brasil e no mundo como exemplo da fragilidade humana para alguns tipos de vírus. Posteriormente acrescentar as suas próprias informações e/ou assistir aos outros vídeos propostos, ler os textos ou analisar os documentos.</p> <p style="margin-left: 20px;">Reflexão sobre as permanências e mudanças históricas que atravessam a discussão sobre a colonização.</p> <p style="margin-left: 20px;">4º Momento:</p>	

Promoção de reflexão com sistematização em forma de esquema ou mapa imagético, em duplas, relacionando as semelhanças e as diferenças entre o “homem branco”/colonizador europeu e os povos originários do Brasil, no passado e no presente, quanto a disputa de terra e a fragilidade diante dos vírus (da gripe e da Covid-19).

5º Momento:

Avaliação:

Participação nas atividades síncronas e realização das atividades propostas assíncronas, por intermédio do Google formulário. Serão consideradas as aprendizagens construídas sobre as temáticas da videoaula.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Link 1: Mapa Mundi anterior a descoberta das Américas-
<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/noticia/2018/08/mapa-de-1491-que-pode-ter-auxiliado-cristovao-colombo-e-reconstruido.html>

Link 2: Como as Sociedades viam o mundo/ A evolução do Mapa Mundi-
<https://medium.com/petrobras/5-mapas-que-explicam-como-as-sociedades-viam-o-mundo-a98eb4155e79>

Link 3: A História por trás do “descobrimento”- <https://segredosdomundo.r7.com/descobrimento-do-brasil/>

Link 4: A Carta de Pero Vaz de Caminha- <https://www.cafehistoria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha%EF%BB%BF/>

Link 5: Declaração ONU 2007 Reconhecendo os Direitos dos Povos Indígenas-
<https://educezimbra.wordpress.com/2017/10/19/declaracao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-indigenas-2007/>

Link 6: Curiosidades sobre a viagem de “descoberta”- <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51808373>

Link 7: Música Índios- (Legião Urbana) <https://www.youtube.com/watch?v=3QU04zFamkQ>

Materiais necessários:

Celular, tablet, notebook ou computador, caneta, lápis, borracha e caderno.

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.



APÊNDICE G - Sequência Didática nº 4

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Componente curricular: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 2 aulas	Duração da videoaula: 8'13'' min
Tema : Formação do Brasil Colonial (As Capitanias Hereditárias)	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Ø Refletir sobre as razões para a criação das Capitanias Hereditárias; Ø Caracterizar o sistema de governo das Capitanias Hereditárias; Ø Problematizar acerca dos fatores para o fracasso das Capitanias Hereditárias. Ø Relacionar as semelhanças entre a hereditariedade durante as capitanias e a chamada meritocracia da atualidade 	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> Ø Capitanias Hereditárias: passos para a colonização do Brasil 	
Competências/ Habilidades COMPETÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> · Geral: CG1; CG2; CG4; CG5; CG7; CG9 · Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 · História: CEH1; CEH2 CEH3; CEH4; CEH5; CEH6; CEH7 HABILIDADES: <ul style="list-style-type: none"> · EF07HI09 (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) · EF07HI10 (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) · EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Perguntas Norteadoras do Estudo: <ul style="list-style-type: none"> · Qual a relação podemos estabelecer entre as Capitanias Hereditárias e os grandes latifúndios da atualidade? · É possível se falar em meritocracia quando o patrimônio adquirido veio de forma hereditária? 	
Detalhamento da aula 1º Momento: Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.	
2º Momento: Exibir na sala ou disponibilizar o link e a videoaula nº 4 no grupo de WhatsApp	
3º Momento: Após a exibição da videoaula o(a) professor(a) poderá abrir espaço para ouvir o que chamou mais à atenção dos(as) estudantes, e a partir daí, fazer as reflexões necessárias com os mesmos para que identifiquem se conhecem alguém que tenha se beneficiado pela hereditariedade, se há na sua região alguma família que se perpetue no poder por meio da política, etc. Posteriormente acrescentar as suas próprias informações e/ou assistir aos outros vídeos propostos, ler os textos ou analisar os documentos.	

4º Momento:

Com a discussão acerca das características do sistema de governo das Capitanias Hereditárias, pode-se orientar os estudantes para a elaboração, em pequenos grupos, de uma história onde os pobres teriam as mesmas condições e oportunidades das famílias mais ricas e como o mundo seria a partir dessa realidade.

5º Momento:

Apresentação oral das produções dos estudantes, com mediação docente para a sistematização.

6º Momento:**Avaliação:**

Serão consideradas as aprendizagens construídas sobre as temáticas da videoaula, em encontros presenciais ou on line.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Links recomendados para enriquecimento:

Link 1: Resumo Capitanias Hereditárias- <https://www.todamateria.com.br/capitanias-hereditarias/>

Link 2: Vídeo resumo sobre capitanias e governo geral até o minuto 4- <https://www.youtube.com/watch?v=6xFgUphkggw&t=250s>

Link 3: Carta de doação imagem + trechos <http://galeraporumbrazilmelhor.blogspot.com/2010/10/documentos-historicos-n-4-doacao-da.html>

Link 4: Explicação dos documentos da Sesmaria: <http://historiarn.blogspot.com/2011/05/os-documentos-de-sesmarias.html>

Link 5: Capitania Hereditária animação vídeo resumo: <https://www.youtube.com/watch?v=bkOzLKq-zuU>

Link 6: Tratado de Tordesilhas e Capitanias Hereditárias animação: https://www.youtube.com/watch?v=Y_PKeazrics

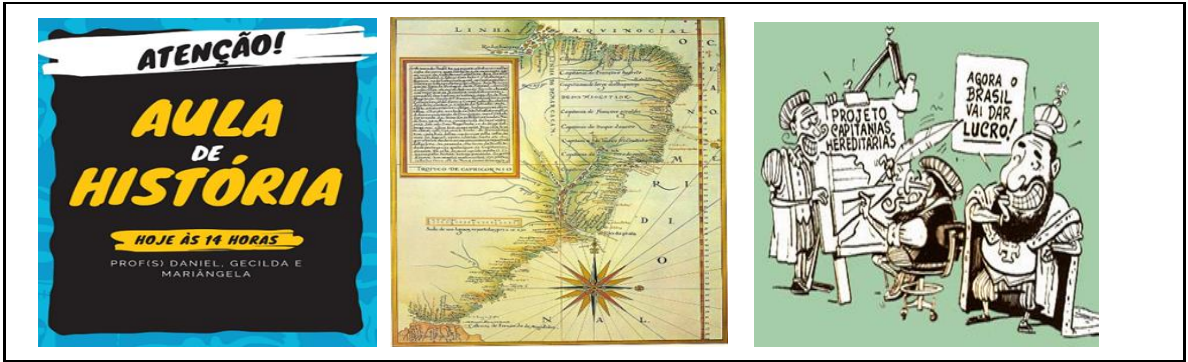
Materiais necessários:

Celular, tablet, notebook ou computador, caneta, lápis, borracha e caderno

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.



APÊNDICE H - Sequência Didática nº 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Componente curricular: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 2 aulas	Duração da videoaula: 4'19'' min
Tema: Formação do Brasil Colonial (A 1ª Capital da Colônia)	
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Ø Reconhecer as razões para a fundação da cidade de Salvador; Ø Refletir sobre a ocupação de Salvador a partir de sua localização geográfica (cidade alta e cidade baixa); Ø Valorizar o papel da Bahia a partir de Salvador para a História do Brasil 	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: Fundação de Salvador: A primeira Capital do Brasil.	
Competências/ Habilidades COMPETÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> · Geral: CG1; CG2; CG4; CG5; CG7; CG9 · Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 · História: CEH1; CEH2; CEH3; CEH4; CEH5; CEH6; CEH7 HABILIDADES: <ul style="list-style-type: none"> · EF07HI09, (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) · EF07HI10, (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) · EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Perguntas Norteadoras aos Estudantes: <ul style="list-style-type: none"> · Qual o motivo para Salvador ter uma localidade conhecida como cidade “alta” e outra como cidade “baixa”? Quem habitava essas localidades? Por quê? E, hoje, quem habita? · Houve alguma mudança nessa separação social e geográfica? Ou permanece a mesma? Quais? 	
Detalhamento da aula 1º Momento: Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.	
2º Momento: Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes com a partilha das questões norteadoras. Exibição na sala ou disponibilizar o link e a videoaula nº 5 no grupo de WhatsApp	
3º Momento: Após a exibição da videoaula o(a) professor(a) poderá abrir espaço para ouvir o que chamou mais à atenção dos(as) estudantes, e a partir daí, fazer as reflexões necessárias com os mesmos sobre quem já conhece a capital baiana? Qual(is) bairro(os) conhece? Já viram o carnaval? Conhecem algum cartão postal? Então,	

posteriormente acrescentar as suas próprias informações e/ou assistir aos outros vídeos propostos, ler os textos ou analisar os documentos.

4º Momento:

Proposição de criação de cenas (dramatização) sobre o povo baiano, refletindo sobre a importância da Bahia para a história do Brasil, e/ou o trabalho incansável de baianos nas mais diversas áreas, inclusive no turismo, apesar da desonesta fama de “povo preguiçoso”. Se a aula for online, os estudantes podem fazer um vídeo, em grupos, no <https://www.tiktok.com/pt-BR/> com suas performances.

5º Momento:

Partilha das produções pelos estudantes, mediados pelo docente.

6º Momento:

Avaliação:

Participação nas atividades síncronas e realização das atividades propostas assíncronas. Serão consideradas as aprendizagens construídas sobre as temáticas da videoaula e suas produções derivadas.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Links recomendados para enriquecimento:

Link 1: Curiosidades Salvador: <https://viajento.com/2020/02/12/salvador-historia/>

Link 2: Vídeo resumo sobre capitânias e governo geral até o minuto 4-
<https://www.youtube.com/watch?v=6xPgUphkggw&t=250s>

Link 3: A história da primeira capital do Brasil, Salvador

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

Link 4: Explicação dos documentos da Sesmaria: <http://historiarn.blogspot.com/2011/05/os-documentos-de-sesmarias.html>

Link 5: Primeira Capital do Brasil - Histórias da Fundação de Salvador / Dica de Livro : O Fundador de Aydano Roriz - Trata das aventuras e desventuras de Tomé de Souza, Caramuru e Garcia D'Ávila.

<https://www.youtube.com/watch?v=wuJ78SwjxAc>

Link 6: História de Salvador desde antes da fundação

<https://www.youtube.com/watch?v=-s80gIRR4i4>

Materiais necessários:

Celular, Tablet, Notebook ou computador, caneta, lápis, borracha e caderno

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.



APÊNDICE I - Sequência Didática nº 6

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Componente curricular: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 2 aulas	Duração: 7'20'' min
Tema: Formação do Brasil Colonial (Administração Colonial)	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Ø Caracterizar o funcionamento do Governo- Geral em terras brasileiras; Ø Apresentar as principais contribuições dos três primeiros governadores gerais; Ø Refletir sobre a principal atividade econômica da colônia e a necessidade de uma vasta mão de obra. 	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> Ø Governo Geral - Administração do Brasil Colônia, da fundação de Salvador ao governo de Mem de Sá. 	
Competências/ Habilidades COMPETÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> · Geral: CG1; CG2; CG4; CG5; CG7; CG9 · Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 · História: CEH1; CEH2; CEH3; CEH4; CEH5; CEH6; CEH7 HABILIDADES: <ul style="list-style-type: none"> · EF07HI09 (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) · EF07HI10 (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) · EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Perguntas Norteadoras aos Estudantes: <ul style="list-style-type: none"> · Qual o interesse da Coroa Portuguesa ao fundar uma capital no Brasil? · Como era a forma de Governo no período em que Salvador foi a capital do Brasil? Quem a administrava? 	
Detalhamento da aula 1º Momento: Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.	
2º Momento: Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes com a partilha das questões norteadoras. Exibição na sala ou disponibilizar o link e a videoaula nº 6 no grupo de WhatsApp	
3º Momento: A exibição da videoaula terá pausas para discussões. A cada pausa, o docente fará questões de investigação ou provocativas aos estudantes.	
4º Momento: Produção e partilha pelos estudantes, no chat (online) ou em cartolinas (presencial), de reações escritas às questões norteadoras da aula.	

5º Momento:**Avaliação:**

Participação nas atividades síncronas e realização das atividades. Serão tematizadas e validadas as aprendizagens construídas sobre as temáticas da videoaula.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Links recomendados para enriquecimento:

Link 1: Governo Geral Resumo: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-governo-geral.htm>

Link 2: Vídeo resumo sobre capitanias e governo geral até o minuto 4-
<https://www.youtube.com/watch?v=6xFgUphkkgw&t=250s>

Link 3: A história da primeira capital do Brasil, Salvador
<https://www.youtube.com/watch?v=WSbmXfugSww>

Link 4: O que foi o Governo Geral?
<https://www.youtube.com/watch?v=sAVBs1Nqdl5>

Link 5: O Início do Governo Geral (1549-1580)
<https://www.youtube.com/watch?v=7tFsZkW9yGE>

Materiais necessários:

Celular, tablet, notebook ou computador, caneta, cartolina, lápis, borracha e caderno

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.



APÊNDICE J - Sequência Didática nº 7

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7	
UNIDADE DE ENSINO: CMNAF	Prof: Daniel Drummond
Componente curricular: História	Turma: 7º ANO
Tempo de execução: 2 aulas	Duração da videoaula: 8'02'' min
Tema: Formação do Brasil Colonial (O Tráfico Negroiro)	
Objetivos: Ø Caracterizar as bases históricas do racismo brasileiro, e suas concretas consequências nos dias atuais; Ø Conhecer as táticas dos portugueses para adquirir escravizados(as); Ø Refletir sobre as condições de transporte dos(as) escravizados(as); Ø Compreender a permissividade da igreja quanto a escravidão.	
Objetos de conhecimento a serem trabalhados: Ø O Tráfico Negroiro – uma chaga aberta	
Competências/ Habilidades COMPETÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> · Geral: CG1; CG2; CG4; CG5; CG7; CG9 · Ciências Humanas: CCH2; CCH3; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7 · História: CEH1; CEH2; CEH3; CEH4; CEH5; CEH6; CEH7 HABILIDADES: <ul style="list-style-type: none"> · EF07HI09 (Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência) · EF07HI10 (Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial) · EF07HI14 (Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente) 	
Perguntas Norteadoras aos Estudantes: <ul style="list-style-type: none"> · Qual a visão dos europeus em relação aos africanos escravizados? · Como e por que os africanos vieram para o Brasil? Em quais atividades a mão de obra escravizada africana era utilizada? Os escravizados africanos que vieram para o Brasil vieram do mesmo lugar? tinham os mesmos costumes? Falavam a mesma língua? Como e por que os portugueses se aproveitavam disso?	

Detalhamento da aula**1º Momento:**

Boas-vindas presencialmente ou com uma mensagem no grupo do WhatsApp, caso a aula seja online.

2º Momento:

Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes com a partilha das questões norteadoras.

Exibição na sala ou disponibilizar o link e a videoaula nº 7 no grupo de WhatsApp

3º Momento:

Discussão em Roda de Conversa (presencial ou online) sobre as relações do passado escravocrata do Brasil e as mudanças e permanências do racismo.

4º Momento:

Leitura mediada do **diagnóstico de luta anti-racista no Brasil**, a partir de análise e imagens antigas e contemporâneas dos “lugares” ocupados pelos afrodescendentes no território brasileiro.

5º Momento:**Sistematização de estudos e Avaliação:**

Serão consideradas as aprendizagens construídas sobre as temáticas das sete videoaulas. Proposta de construção de uma “Embarcação ou Arca”, digital ou física, com as principais descobertas ao longo da “navegação”, com as contribuições de todos os estudantes da classe. Apresentação e sistematização mediada pelo docente.

Obs: Cuidados adotados pelo docente:

Disponibilizar slides com as imagens utilizadas na videoaula (mapas, gravuras da época, etc.)

Postar no grupo de WhatsApp link com material para leitura complementar e link para outros vídeos

Postar meme no grupo para fechar a aula e levar a reflexão.

Recursos Pedagógicos:

- Aula virtual pelo Youtube e WhatsApp.
- Vídeos e links:

Links recomendados para enriquecimento:

Link 1: Governo Geral Resumo: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-governo-geral.htm>

Link 2: Vídeo resumo sobre capitâneas e governo geral até o minuto 4-
<https://www.youtube.com/watch?v=6xFgUphkggw&t=250s>

Link 3: A história da primeira capital do Brasil, Salvador
<https://www.youtube.com/watch?v=WSbmXfugSww>

Link 4: O que foi o Governo Geral?
<https://www.youtube.com/watch?v=sAVBs1NqdlS>

Link 5: O Início do Governo Geral (1549-1580)
<https://www.youtube.com/watch?v=7tFsZkW9yGE>

Materiais necessários:

Celular, tablet, notebook ou computador, caneta, lápis, borracha e caderno

Referências:

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.



ANEXOS

ANEXO 1 - Mapa do Vale do Jiquiriçá²¹

²¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/territoriovaledojiquirica/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Responsável pelo Menor.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA,
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: _____ / _____ / _____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade n^o: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ / (____) _____ / _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **No Clique e na Claquete, Vivências Narrativas no Ensino de História**, de responsabilidade do pesquisador **Daniel Drummond Marques Porto**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivos : Produzir e socializar videoaulas de História com estratégias comunicativas performáticas e interativas de ensino/aprendizagem; Compreender o alcance das aulas mediadas por tecnologia digital para a aprendizagem de saberes históricos escolares; (Re) conhecer as narrativas dos estudantes sobre as aulas de História mediadas por tecnologias digitais; e Problematizar as implicações da mediação tecnológica digital nas aprendizagens de História, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios no desenvolvimento de ações que visem melhorar a aprendizagem em História no Ensino Fundamental- Anos Finais, tanto na escola que seu filho (a) estuda, como no ensino de História em todo Brasil, pois professores e alunos poderão se beneficiar de aulas de História mais dinâmicas e atraentes, bem como entender melhor algumas formas de ensinar e de aprender História com o uso de tecnologias digitais.

Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) responderá a um questionário digital, será entrevistado(a) e gravado(a) em áudio ou em vídeo em dispositivo

móvel portátil, salvo em nuvem para posterior análise, por este pesquisador, Daniel Drummond Marques Porto, do curso Mestrado Profissional em Ensino de História. Para isso, devido ao contexto de Pandemia do Covid19 serão tomadas precauções de biossegurança, isto é, o uso obrigatório de máscara, a higienização de mãos e objetos com álcool em gel 70% e um distanciamento mínimo de 1,5m para as atividades, conforme as leis vigentes e as orientações sanitárias.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho(a) não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, desta forma, a imagem de seu filho(a) será preservada. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr. (a) caso queira poderá entrar em contato, também, com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seus dependentes, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria do Socorro da Costa e Almeida

Endereço: Rua das Patativas, nº 509, apto: 201 A, Imbuí, CEP: 41720100

Telefone: (71) 9645-9669, **E-mail:** mscalmeida@uneb.br

PESQUISADOR DISCENTE: Daniel Drummond Marques Porto

Endereço: Rua Natur de Assis, nº 88, Centro- Ubaíra-BA

Telefone: (75) 98823- 5005, **E-mail:** ddmporto@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

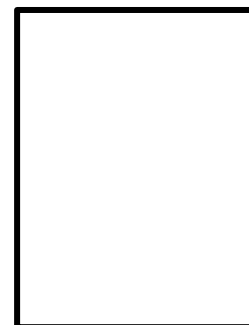
IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pelo pesquisador sobre os objetivos e características da pesquisa e de eventuais riscos aos participantes na pesquisa: “**No Clique e na Claquete, Vivências Narrativas no Ensino de História**” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a), sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a), consinto também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a identificação dos entrevistados (as) seja protegida. Desse modo, assinarei este documento em concordância, em duas vias sendo uma destinada ao

pesquisador e outra a via que será entregue a mim.

Ubaíra, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável
pelo participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura da professora responsável
(orientadora)

ANEXO 3 - Termo de Assentimento do Menor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA,
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA**

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **No Clique e na Claquete, Vivências Narrativas no Ensino de História**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como:

- Produzir e socializar videoaulas de História com estratégias comunicativas performáticas e interativas de ensino/aprendizagem;
- Compreender o alcance das aulas mediadas por tecnologia digital, para a aprendizagem de saberes históricos escolares;
- (Re) conhecer as narrativas dos estudantes sobre as aulas de História mediadas por tecnologias digitais;
- Problematicar as implicações da mediação tecnológica digital nas aprendizagens de História, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá a um questionário digital, será entrevistado(a), será gravado(a) em áudio ou em vídeo; é possível que se sinta exposto(a) ou constrangido(a), caso você queira poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá auxiliar professores e alunos nas aulas de História de todo Brasil, ajudando a tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, bem como entender melhores formas de ensinar e de aprender História com o uso de tecnologias digitais.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DANIEL DRUMMOND MARQUES PORTO

Endereço: Rua Natur de Assis, nº 88, Centro **Telefone:** .(75)98823-5005, **E-mail:**

ddmporto@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar

Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa. **No Clique e na Claquete, Vivências Narrativas no Ensino de História.** Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Ubaíra, _____ de _____ de 2021

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO 4 - Fachada do Colégio Municipal Natur de Assis Filho - CMNAF