

Priscilla Gontijo Leite
Cláudia Cristina do Lago Borges
Arnaldo Martin Szlachta Junior

ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: NOVAS EXPERIÊNCIAS E SABERES ESCOLARES

Experimentos e reflexões sobre
práticas no ensino de História

Volume 1



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Diretor
Vice-Diretora

EDITORA CCTA

Ulisses Carvalho da Silva
Fabiana Cardoso Siqueira



Conselho Editorial

EDITOR

Ulisses Carvalho da Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre

Secretário

Paulo Vieira

Lab. de Jor. e Editoração
Coordenador

Pedro Nunes Filho



Coordenadora
(2020-2022):
Vice-coordenadora
(2020-2022):

ProfHistória (UFPB)

Cláudia Cristina do Lago Borges

Priscilla Gontijo Leite



PROAP

PRISCILLA GONTIJO LEITE
CLÁUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES
ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR
(ORGANIZADORES)

ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS ATIVAS: NOVAS EXPERIÊNCIAS E SABERES ESCOLARES

Coleção
*Experimentos e reflexões sobre práticas
no ensino de História*

EDITORA CCTA
JOÃO PESSOA
2022

Direitos Autorais 2022 – Editora CCTA

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico

Kooruja Comunicação e Soluções Digitais

Editoração
Eletrônica e
Design da Capa

André Sousa

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E59 Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares [recurso eletrônico] / Organização: Priscila Gontijo Leite, Cláudia Cristina do Lago Borges, Arnaldo Martin Szlachta Junior. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.1).

Recurso digital (7,18MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-236-4

1. História - Ensino. 2. Ensino de História e Tecnologia.
I. Leite, Priscila Gontijo. II. Borges, Cláudia Cristina do Lago.
II. Szlachta Junior, Arnaldo Martin.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 94:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

EDITORA CCTA

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

CEP 05508-050

www.ccta.ufpb.br

E-mail: editora@ccta.ufpb.br

Fone: (083) 3216 7200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ENTRE PAPEIS EMPOEIRADOS E MÍDIAS DIGITAIS OU DE COMO O APRENDIZADO HISTÓRICO COMPORTA MÚLTIPLAS DIMENSÕES	13
<i>Ângelo Emílio da Silva Pessoa</i>	
EDUCAÇÃO 4.0 E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: MÍDIAS DIGITAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIAS ATIVAS PARA O SÉCULO XXI	41
<i>Alexandre de Sousa Jr</i>	
O ABSOLUTISMO MONÁRQUICO EM PODCASTS: RELATO DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NO OESTE BAIANO (2019)	79
<i>Aline Vanessa Locastre Douglas Novais da Silva</i>	
DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA NAS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS: INVERTENDO AS AULAS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM ATIVA	99
<i>Tadeu Moura de Almeida Paulo Tarcísio Moura de Almeida</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E FAKE NEWS: UMA EXPERIÊNCIA COM O APLICATIVO CÔMICA	119
<i>Keliene Christina da Silva</i>	
O QUE PRODUZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA QUANDO ESTÃO NO YOUTUBE?	135
<i>Pedro Botelho Rocha Juliana Alves de Andrade</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIOS INVISÍVEIS E SILENCIADOS: UM GUIA PARA A PRODUÇÃO DE MAPAS DIGITAIS INTERATIVOS	153
<i>Renan Marques Birro</i>	
CAMINHOS OPERÁRIOS VIRTUAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM TRAJETOS DE MEMÓRIA REALIZADOS À DISTÂNCIA	179
<i>Frederico Duarte Bartz</i>	
PATRIMÔNIO CULTURAL NA CIDADE DO PAULISTA - PE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DE JOGO DE TRILHA DIGITAL	207
<i>Williams Urbano da Silva</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	233
<i>Aléxia Pádua Franco</i>	
<i>Nilza Aparecida da Silva Oliveira</i>	
<i>Núbia da Silva Lopes Freitas</i>	
NARRATIVAS DO PASSADO CAMPINENSE NO 'RETALHOS HISTÓRICOS DE CAMPINA GRANDE/PB' (2009-2020)	261
<i>Thiago Acácio Raposo</i>	
<i>Vivian Galdino de Andrade</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES	291
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	291

APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) começou a ser gestado em torno de 2007, ocasião na qual o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História manifestou a preocupação em estreitar os laços com a Educação Básica. Nos anos seguintes, em interação com a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a proposta foi sendo aprofundada e em 2015 foi implementada a primeira turma, inicialmente no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, tendo se expandido rapidamente para outros Estados da Federação nos anos seguintes.

Nesses anos iniciais de funcionamento, foi possível aferir a importância que o ProfHistória adquiriu no estreitamento do necessário diálogo entre Universidade e Educação Básica, bem como na criação de um espaço privilegiado para a reflexão em torno da prática docente no que tange ao ensino de História. Um avultado número de produções desenvolvidas pelos docentes-estudantes, permitiu um ganho qualitativo substantivo sobre as práticas realizadas nas salas de aula em todo o país, bem como permitiu a disseminação de experiências exitosas entre os participantes.

Em 2019, o Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aderiu à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História - o ProfHistória, e em 2020, ingressou a turma pioneira, cujas pesquisas estão em andamento e apresentam um amadurecimento significativo ao longo do processo. Em seu segundo ano de funcionamento efetivo, o ProfHistória da UFPB apresenta a coletânea ***Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História***, cujos quatro volumes são os seguintes: ***Ensino de História, Tecnologias e Metodologia Ativas: novas experiências e saberes escolares, Linguagens e Narrativas Históricas na sala de aula, Saberes Históricos, patrimônio e espaços de memória e Experiências docentes e a construção do saber histórico.***

O volume ***Ensino de História, Tecnologias e Metodologias Ativas: novas experiências e saberes escolares*** foi idealizado para reunir re-

flexões sobre o uso de tecnologias e de metodologias ativas no ensino de História, uma vez que, nos dias de hoje, os dispositivos eletrônicos estão cada vez mais presente na sala de aula. Consequentemente, os docentes além de utilizá-los nas suas práticas de ensino, também devem auxiliar seus discentes a se tornarem cidadãos críticos de seus direitos e deveres, e a saber usar a tecnologia de forma consciente e reflexiva. Assim, a História, enquanto disciplina escolar, além de promover o pensar historicamente, deve também trabalhar para este desenvolvimento crítico. Os docentes são, portanto, constantemente desafiados a pensar não apenas em *qual* ferramenta tecnológica utilizar nas suas aulas, em *como* integrá-la e principalmente no *porquê*.

Nosso volume inicia-se com **ENTRE PAPEIS EMPOEIRADOS E MÍDIAS DIGITAIS OU DE COMO O APRENDIZADO HISTÓRICO COM-PORTA MÚLTIPLAS DIMENSÕES** de Ângelo Emílio da Silva Pessoa que, aliando História e Literatura, realiza uma sensível e profunda reflexão, a partir de sua trajetória profissional, sobre a relação do historiador e do professor de História com as mais diversas tecnologias ao longo das últimas décadas. É um convite para refletirmos sobre nossas práticas, o impacto das tecnologias nelas, e o papel do historiador e do professor de História na preservação da memória e no desenvolvimento do pensamento histórico e crítico.

Continuando com a reflexão sobre o impacto da tecnologia no ensino de História, tem-se **EDUCAÇÃO 4.0 E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: MÍDIAS DIGITAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIAS ATIVAS PARA O SÉCULO XXI** de Alexandre de Sousa Jr. A partir do conceito de Educação 4.0 e de leis e normativas vigentes, em particular a BNCC, ele tece suas críticas ao fetiche do tecnicismo e como o ensino de História, a partir da perspectiva da Educação História, contribui na formação de sujeitos que criticam o imperioso domínio atual da tecnocracia.

A aplicação de práticas de ensino a partir da metodologia da *sala de aula invertida* aliada ao uso das tecnologias foi o tema dos dois capítulos seguintes. Aline Vanessa Locastre e Douglas Novais da Silva em **O ABSOLUTISMO MONÁRQUICO EM PODCASTS: RELATO DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NO**

OESTE BAIANO (2019) apresentam uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas de aprendizagem de forma significativa para os alunos a partir de experiências desenvolvidas no Estágio Supervisionado Curricular, espaço fundamental na formação docente. Segundo os autores, a atividade relatada permitiu o envolvimento dos discentes em História em formação, dos alunos da Educação Básica e dos professores da escola e da universidade a partir da criação de aulas em formato do *Youtube* e de podcast sobre as principais correntes filosóficas do período do Absolutismo Europeu.

Por sua vez, Tadeu Moura de Almeida e Paulo Tarcísio Moura de Almeida em **DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA NAS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS: INVERTENDO AS AULAS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM ATIVA**, apresentam duas experiências de aprendizagem desenvolvidas no Ensino Médio durante 2020, ano da pandemia de COVID-19. A pandemia obrigou a implementação do Ensino Remoto Emergencial, já que uma das medidas mais eficazes de contenção do vírus é o distanciamento social. Com isso, as aulas foram divididas em dois momentos: síncrono e assíncrono. Os autores apresentam propostas para promover um maior engajamento dos alunos nestes momentos e, assim, um processo de ensino e aprendizagem mais significativos, bem como de maior autonomia.

O próximo relato também se deu no contexto do Ensino Remoto Emergencial, a professora Keliene Christina da Silva no capítulo **ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E FAKE NEWS: UMA EXPERIÊNCIA COM O APLICATIVO CÔMICA** compartilha sua vivência na realização de uma atividade interdisciplinar, envolvendo História e Língua Portuguesa, cujo objetivo era discutir sobre a disseminação de *fake news*. Para tanto, utilizou-se a linguagem das Histórias em Quadrinhos (HQs) e um aplicativo de *smartphone*. A autora demonstra as potencialidades das HQs no ensino de História e como os *smartphones* passaram de vilões a importantes aliados dos professores.

O uso da internet no ensino de História é objeto de reflexão de Pedro Botelho Rocha e Juliana Alves de Andrade. No texto **O QUE PRODUZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA QUANDO ESTÃO NO YOUTUBE?**

os autores debatem sobre o potencial educacional do *YouTube*, já que essa é uma das principais ferramentas utilizadas pelos estudantes fora do espaço escolar. Diante dessa realidade, muitos professores iniciaram projetos de canais educacionais no *YouTube* e os autores analisam, então, três canais. Constatam que a plataforma digital se converteu em um importante lugar para o aprendizado e ensino de História, sendo necessário a ampliação dos estudos sobre o tema.

Os cinco últimos capítulos de nossa coletânea demonstram a riqueza do uso de ferramentas digitais e da internet no ensino de História voltado para a educação patrimonial, urgente no contexto brasileiro, já que nosso patrimônio material e imaterial está em constante ameaça. Renan Marques Birro em **ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIOS INVISÍVEIS E SILENCIADOS: UM GUIA PARA A PRODUÇÃO DE MAPAS DIGITAIS INTERATIVOS** busca incentivar a construção de mapas digitais interativos. Para ele, o uso desses mapas em sala de aula promove patrimônios regionais que recebem pouca atenção do poder público e da sociedade. Seu texto alia o “como fazer”, defendendo a inclusão nas licenciaturas de disciplinas que abordem o ensino de História e a Tecnologia, bem como o desenvolvimento da posição crítica dos alunos frente ao uso de *sites*, aplicativos e ferramentas virtuais a respeito de seus impactos culturais, econômicos e sociais.

O uso de mapas interativos também está presente no projeto de extensão *Caminhos Operários Virtuais* de Frederico Duarte Bartz que descreve sua experiência em **CAMINHOS OPERÁRIOS VIRTUAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM TRAJETOS DE MEMÓRIA REALIZADOS À DISTÂNCIA**. Os quatro trajetos pela cidade de Porto Alegre/RS resgatam a história da classe trabalhadora, promovem a compreensão desta presença histórica pela cidade, identificando como os espaços foram modificados através do tempo, silenciando certas presenças. As ferramentas digitais auxiliam ao permitir a comparação dos locais visitados com imagens do passado, permitindo novos olhares sobre a cidade, despertando o interesse pela presença da classe trabalhadora no passado e no presente, além de suscitar reflexões importantes sobre a cidade e o mundo do trabalho nos dias de hoje.

Williams Urbano da Silva em **PATRIMÔNIO CULTURAL NA CIDADE DO PAULISTA - PE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DE JOGO DE TRILHA DIGITAL** relata sua experiência com alunos da 1ª Série do Ensino Médio da cidade de Paulista/PE que aliou jogos digitais, educação patrimonial e ensino de História. Através da metodologia da *Aula-Oficina* e a construção de um jogo *smartphone*, buscou despertar nos alunos o entendimento das referências culturais de sua própria comunidade, fomentando, assim, a formação política e cidadã dos discentes.

Em **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de Aléxia Pádua Franco, Nilza Aparecida da Silva Oliveira e Núbia da Silva Lopes Freitas, é apresentada a pesquisa-ação aplicada nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Uberlândia/MG. A pesquisa-ação aliou educação patrimonial com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs. A pesquisa demonstra a importância de incluir digitalmente os professores promovendo processos formativos contínuos e colaborativos para que o ensino seja dialógico e de qualidade. Também evidenciou como as ferramentas digitais auxiliam na valorização da memória, criando e reforçando vínculos com a cidade.

Por fim, Thiago Acácio Raposo e Vivian Galdino de Andrade em **NARRATIVAS DO PASSADO CAMPINENSE NO “RETALHOS HISTÓRICOS DE CAMPINA GRANDE/PB” (2009-2020)** refletem sobre a História Pública Digital através do projeto *Retalhos Históricos de Campina Grande (RHCG)* que ocupa vários espaços digitais: *blog, Instagram, Facebook, Twitter e Youtube*. *RHCG* promove uma história colaborativa em formato glocal, mesclando elementos locais com os globais, ocupando, assim, uma posição de lugar de memória para a cidade que permite tanto o avanço de pesquisas acadêmicas quanto o uso no ensino de História.

Temos certeza de que esse volume e a coletânea como um todo oferecem um conjunto de discussões e propostas de trabalho muito qualificadas no âmbito mais geral do ensino de História, trazendo a riqueza das experiências realizadas em tempos e lugares distintos, provando que

para além de certos discursos catastrofistas, a fortuna das experiências desenvolvidas em todo o país apontam caminhos muito desafiantes e fecundos que são construídos dia a dia no incansável labor do estudo e da sala de aula.

João Pessoa, maio de 2021

Cláudia Cristina do Lago Borges
Priscilla Gontijo Leite
Arnaldo Martin Szlachta Junior

ENTRE PAPEIS EMPOEIRADOS E MÍDIAS DIGITAIS OU DE COMO O APRENDIZADO HISTÓRICO COMPORTA MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Em 1881, o escritor Anatole France, em sua obra *O crime de Sylvestre Bonnard*, criou um personagem literário destinado a se tornar marcante nos meios historiográficos. O personagem que intitulou a obra, segundo Marc Bloch em sua *Apologia da História* – “o amável e fugidio Sylvestre Bonnard” –, com alguma correção de datas nas quais teria vivido feita por Bloch, quanto à licença poético-cronológica de France, poderia “figurar como padroeiro, o santo corporativo de todo um grupo de historiadores” (BLOCH, 2001, p. 48).

Por que diria isso Marc Bloch? Bom, vamos pedir ao próprio Bonnard que fale sobre suas predileções:

...Abri um livro que fui lendo, curioso; era um catálogo de manuscritos. Não conheço leitura mais fácil, mais atraente, mais suave do que a de um catálogo. Êsse, redigido em 1824 pelo Sr. Thompson, bibliotecário de Sir Thomas Raleigh, peca, é certo, por excesso de brevidade; falta-lhe a minúcia rigorosa que os arquivistas da minha geração foram os primeiros a introduzir nas obras de diplomática e de paleografia. (FRANCE, 1963. p. 66)

Mais adiante, o próprio personagem fala de si para consigo “Bonnard, um homem como tu, que consumiu a vida agarrado aos livros, não sabe conversar com as mulheres” (FRANCE, 1963, p. 96). Desse modo, e podendo adentrar outros pormenores da obra, é possível concluir que quando Bloch o considerava uma espécie de padroeiro de uma geração de historiadores, estava se remetendo a um estereótipo que cerca a profissão, que se remeteria – nessa visão – a uma ocupação de pessoas que

viveriam em meio a coisas velhas, agarradas a livros e papéis empoeirados e habitando desvãos de arquivos, bibliotecas e museus, uma espécie de *habitat* adequado a seres dessa espécie. O próprio Bonnard levaria uma vida quase ascética, recolhido entre seus alfarrábios e quase alheio à vida pulsante das ruas.

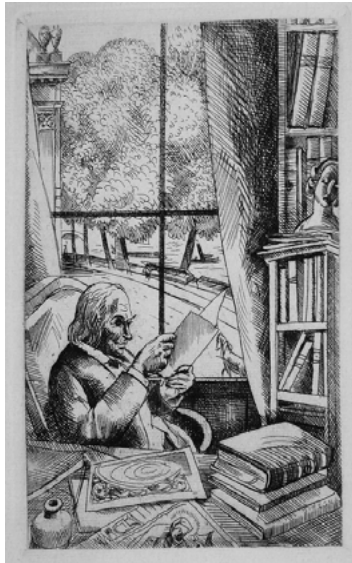


IMAGEM 01 – Ilustração de “O Crime de Sylvestre Bonnard” (edição de 1923), que mostra o personagem no seu lugar preferido: no escritório, cercado por livros e papéis d’antanho.

Não somos nós, aqui, que vamos invalidar absolutamente essa caracterização. Efetivamente, historiadoras e historiadores costumam a andar muitas vezes por esses lugares e a ter, em diversas situações, esse tipo de gosto muito peculiar quanto a vestígios do passado, mas, como advertia Bloch, não estão condenados tal e qual Bonnard a se sentirem deslocados do presente e habitando um tempo que não seria o seu, como se vivessem numa atmosfera passadista. Ao se referir, em outra passagem de sua obra, ao também historiador Henri Pirenne (1862-1935), esse teria em certa situação falado a Bloch da necessidade do historiador estar conectado ao movimento da vida atual. Se o passado não deixa de estar presente, o presente não deixa de dialogar com o passado na perspectiva de um melhor entendimento do vivido. Dessa maneira, como

outro historiador, em meados dos anos 1970, bem lembrara, de maneira bastante engajada,

A relação coletiva com o passado, o conhecimento ativo do passado, é, ao mesmo tempo, uma exigência e uma necessidade. O passado pesa e deseja-se romper com ele. 'Devemos fazer tábula rasa do passado!' (CHESNEAUX, 1995, p. 23)

Desse modo, apesar de dialogarem constantemente com o passado – em escalas de maior proximidade, considerado até mesmo o “tempo presente” como passado recente ou processo em andamento, ou mesmo chegando até o recuo de milênios – os historiadores, de forma às vezes até inconsciente, estabeleceriam um ativo diálogo entre seu tempo presente e o passado vivido de nossos precursores, de tal modo que essa relação dialógica permitiria uma melhor percepção de seu próprio tempo. Nisso estaria o fundamento da própria História como área de pesquisa e como disciplina escolar, que permitiria esse diálogo no sentido de uma melhor compreensão da vida presente.

* * *

Posto isso, ingressamos no recôndito da oficina dos historiadores e do seu material usual de trabalho: vestígios ou registros distintos de vidas passadas, sob diversos suportes de memória, indo dos papéis empoeirados guardados em arquivos (não tão zelosamente quanto seria de se esperar), passando pelos registros orais de pessoas, por imagens ou por objetos dos mais diversos tipos. A escrita, a sonoridade, a imagética e a cultura material seriam, nesse sentido, os materiais de trabalho de historiadores, que, por sua vez, estariam divididos ainda em formatos mais específicos como manuscritos ou impressos, fotografias, rolos de filmes, fitas cassete, objetos tridimensionais dos mais variados, ou seja, uma vasta pletera de vestígios e registros investigados por métodos e técnicas muito peculiares a cada um desses materiais.

Acontece que nas últimas décadas, a informatização e a digitalização dos registros trouxeram várias questões à baila, exigindo um novo aprendizado dos profissionais já calejados na área no âmbito da pesquisa e do ensino, de tal modo a cobrar de muitos um quase total reaprendiza-

do de seus modos de trabalhar. A entrada do mundo digital na vida das oficinas não se deu sem que tenha gerado avanços mas também inquietações no âmbito da “corporação de ofício”. Falaremos aqui um pouco mais de papeis, mas não deixaremos de abordar outros suportes de memória quando for o devido caso. Outrossim, ao abordarmos o ensino falaremos prioritariamente do ensino de Graduação, sem, no entanto, a ele nos limitarmos.

Certamente, os ganhos são incontestáveis. Alguns dos primeiros campos a se beneficiarem da informatização, já nos anos 60, foram os da história quantitativa e da demografia histórica. Poder manipular uma vasta quantidade de dados computáveis permitiu muitas vezes entender movimentos de preços, de safras agrícolas, de salários, de populações, trazendo um amplo arsenal de informações praticamente inacessíveis ao historiador individual dado o gigantismo de sua escala.

Outrossim, a digitalização e a disponibilização remota de acervos, permitiu uma ampla democratização de sua consulta, diminuindo custos de longas e dispendiosas viagens e tornando essas fontes amplamente acessíveis. Vale aqui lembrar as dificuldades de monta para as pesquisas em história colonial antes do “*Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco*”, que digitalizou e disponibilizou por vias diversas, milhares de documentos do Arquivo Histórico Ultramarino de Portugal. Ou, ainda, a “*Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional*”, que torna possível de consultar uma vasta gama de periódicos brasileiros. Isso agrega, ainda, a menor necessidade de manipulação direta de tais fontes, diminuindo a possibilidade de danos às mesmas.

Por outro lado, cabe destacar alguns pontos na formação de historiadores que caberia refletir aqui: primeiramente, a formação de novas gerações exclusivamente digitais não seria totalmente de bom alvitre. Perder os saberes técnicos acumulados na manipulação direta de determinadas fontes pode significar uma perda de “*expertise*” importante para permitir o apuramento do “*feeling*” de pesquisadores (não estamos usando esses termos em língua inglesa e num linguajar bem peculiar por mero acaso). Às vezes, apenas o pesquisador dotado de luva, máscara, lupa e lidando com paleografia ou técnicas eruditas consegue perceber

certas filigranas de pesquisa que seriam pouco ou totalmente inacessíveis à base totalmente digital. Ou seja, um pouco de Sylvestre Bonnard não seria de todo mal na formação de historiadores.

Da mesma maneira, aí reside um quase que certo equívoco e um tremendo risco que é o de se considerar que “tudo está no mundo digital”. Certamente, em tempos futuros, há condições de que todos os acervos – públicos e até particulares – possam estar integralmente disponíveis por via digital, mas essa não é uma situação presente e muita, mas muita coisa, ainda está nos seus formatos físicos originais, e se descurarmos disso antes do pretense futuro “total digital”, muita, mas muita coisa pode (e deve) se perder irremediavelmente. No caso brasileiro, basta circular em qualquer município e adentrar um órgão público para se deparar com o quase total descaso que tem ceifado tantos acervos importantes e continua a fazer esse estrago. Investigar os acervos ainda não digitais continua sendo uma tarefa ingente dos pesquisadores de nossa área.

Desdobrado desse ponto, coloca-se a questão dos descartes dos materiais físicos. Ela é bastante espinhosa e envolve desde incúria de autoridades, mania de sigilo, destruição proposital e todo um conjunto de problemas que incide sobre o direito à memória. Ainda recai sobre esse ponto uma questão delicada, que faz parte do aprendizado de gerações de historiadores, arquivistas, antiquários e outros, que é a da autenticidade das fontes. Numa era de manipulações e falseamento, as autenticações digitais ainda não permitem dar o dobre de sinos final aos documentos físicos. Qualquer movimento nesse sentido não pode se dar no açodamento nem no fascínio acrítico com as novas bases digitais.

Ainda nesse conjunto de considerações, cumpre lembrar que o melhor acesso a fontes digitais pode levar a um afastamento de novos historiadores de pesquisas que exijam velhos procedimentos. Certamente, isso pode ser visto com alguma ponderação, mas não se pode deixar os estudantes de Graduação de um Curso X totalmente ligados aos documentos digitalizados enquanto os acervos ainda não digitalizados de suas cidades se perdem a olhos vistos e não vistos. O princípio da preservação de acervos deve estar no horizonte de nossa formação. Ainda são muitas vezes estudantes de Graduação em pesquisas quase pioneiras

que se tornam os grandes preservadores de acervos que estariam irremediavelmente perdidos não fosse a visibilidade que essas pesquisas teriam permitido.

E temos ainda questões substantivas no plano metodológico, que exigirão algum tempo para serem depuradas. O uso de cartas como importantes fontes de pesquisa, notadamente na história política ou intelectual, é uma prática bastante consolidada na área. No entanto, o quase total desaparecimento da carta manuscrita ou datilografada e sua substituição por outras bases de comunicação como o *e-mail*, o *whats app*, o *orkut*, o *facebook* e diversas outras redes de comunicação privada ou social exigirão o desenvolvimento e refinamento de métodos que estão em construção e cuja consolidação talvez não esteja ao alcance, dadas as rápidas mudanças nesse segmento. Como pesquisar mensagens de *orkut* da primeira década do presente século? Como ter acesso a essa fonte já desativada? Como manuseá-la? São questões que estão a exigir e exigirão muita reflexão dos que se aventurarem nessas searas, cabendo ainda lembrar que a intensa renovação dessas mídias poderá – ou mesmo deverá – levar à inativação de muitas delas, substituídas por outras ainda mais ágeis e dinâmicas. E, nesse particular, lidar com as “bolhas de informação” e a veiculação de falsidades por robôs ainda se tornará um desafio singular: como saber se seu interlocutor e sua fonte de pesquisa são um ser humano ou uma máquina? Isso nos coloca numa fronteira bastante avançada de nossas reflexões bem longe do “amável e fugidio Sylvestre Bonnard”.

Mas faremos uma breve interrupção nessa cascata de questionamentos, para as quais estamos longe de ter respostas sólidas, nos remetendo à situação bastante concreta de como um docente graduado no final dos anos 80, que usou na sua formação original fichários manuais, catálogos impressos e cujo horizonte tecnológico mais avançado se situava no projetor de diapositivos (*slides*), no toca-fitas casete, no retroprojetor de transparências, na máquina datilográfica, no stencil e no mimeógrafo a álcool ou a tinta, tendo de se adaptar a cada nova tecnologia emergente desde então.

Sem incidir no “autobiografismo”, frisamos que esse tipo de experi-

ência é bastante comum a docentes formados nos anos 70 e 80 (muitos ainda em atividade) e que tiveram de vivenciar verdadeiros “pacotes de inovação tecnológica” desde meados dos anos 1990 e se adaptar aos novos “modos de fazer” a sua disciplina em termos de pesquisa e ensino. Só a título de exemplo, desde meados dos anos 90 até os dias que correm, o autor dessas linhas realizou dezenas de Oficinas Pedagógicas com uso de músicas e imagens no ensino de História, seja no ambiente de sala de aula, em cursos de formação continuada ministrados ou, de forma mais recente, no âmbito do PIBID entre os anos de 2011 e 2018. Teve de passar pelo gravador portátil, vídeo-cassete, *cd player*, retroprojektor, projetor de slides, até chegar ao *data-show* e os atuais suportes de som e imagem, que continua a se renovar a cada dia com o avanço das mídias digitais. Nas escolas, chegava a haver a sala de vídeo, cuja agenda era duramente disputada entre os docentes. Certamente nas mais carentes essa realidade ainda não tenha se tornado totalmente efetiva. E o que fazer com a montanha de equipamentos descartados? Essa é uma questão histórica com inegáveis repercussões ambientais e econômicas que não deve ser descartada sem alguma reflexão.

Ainda vale salientar que a constituição de acervos de discos *long-play*, fitas cassete, fitas de VHS, fotografia, slides, transparências, disquetes, *cd's* e outros suportes foi se estabelecendo por escolas e por docentes de forma particular com um dispêndio ponderável ao longo de anos e esses acervos foram sendo desativados ou descartados a um custo econômico e mesmo afetivo não devidamente avaliado. O que fazer com esse material?



IMAGEM 02 – Pastas com parte do acervo de transparências e slides do autor do referido artigo. O que fazer com esses suportes não-digitais?

Caminhando para um outro aspecto das possibilidades didáticas, vamos também considerar os estudos do meio¹ como prática recorrente e bastante experimentada pelo autor e muitos docentes ao longo de tempos. A ampla noção de meio (não exclusivamente o espaço extra-escolar) e de suas potencialidades foi discutida com bastante pertinência por Jean-Nöel Luc em 1981, mas numa perspectiva que ainda guarda bastante atualidade em diversos aspectos. Segundo o autor é importante perceber o meio desde que nele não se permaneça atado, ou, como ele mesmo sugere:

A utilização do meio permite à criança descobrir o passado. Concretamente. E poder dizer que existe, posto que ela o há descoberto. Não só através dos monumentos “históricos”, senão também através de todos os vestígios, todos os signos, todas as pegadas deixadas por épocas anteriores. A aproximação histórica ao meio define essencialmente um processo de *observação*, um *estado de ânimo*, um *modo de investigação do real*. Não um meio em particular. Qualquer um deles ilustra perfeitamente o conselho dado por André Gide a Nathanaël em *Os Frutos da Terra*: ‘Que **o importante está em sua observação e não na coisa observada**’. Se se aceita uma definição ampla da noção

1 Falaremos aqui muito genericamente de estudos do meio como atividades de campo ou trabalhos de campo, que envolvem parte da atual educação patrimonial (muito embora não sejam atividades sinônimas), uma vez que é possível realizar certas atividades de educação patrimonial sem ser pela via dos estudos do meio, muito embora ambas tendam a coincidir.

de vestígios do passado e de fontes históricas, todos os meios são virtualmente utilizáveis. (LUC, 1981, p. 119-120. Tradução e grifo nossos).

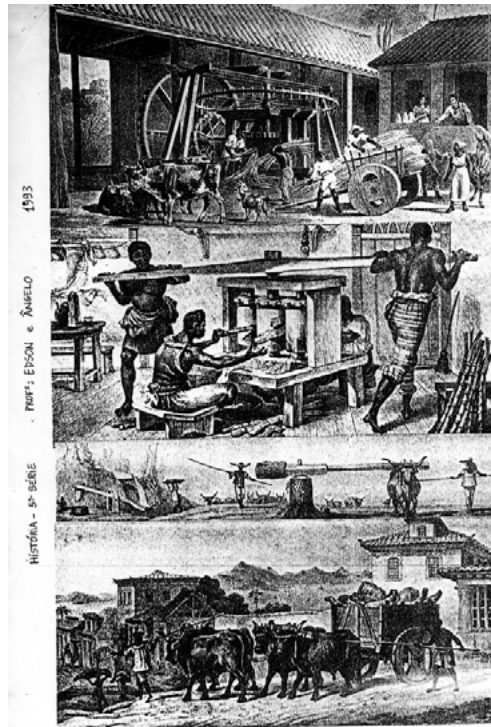
Nesse sentido, poderia um estudo do meio digital substituir as experiências sensoriais diretas de sentir cheiros, ouvir barulhos, sentir frio ou calor, interagir em encontros inesperados, perambular por espaços físicos diversos, caminhar num sobe e desce de ladeiras e outras possibilidades? Uma visita virtual a um Museu substitui efetivamente uma visita física? Salvo um desenvolvimento tecnológico ainda mais pronunciado e sofisticado do que temos hoje, que estabeleça um nível de interatividade quase que pleno, a resposta ainda continua sendo negativa. Cabe também considerar as mudanças na esfera das sensibilidades ao longo das gerações e essa ideia de experimentação direta pode ser totalmente ingênua e romântica diante do que está por vir em termos de potencial tecnológico.

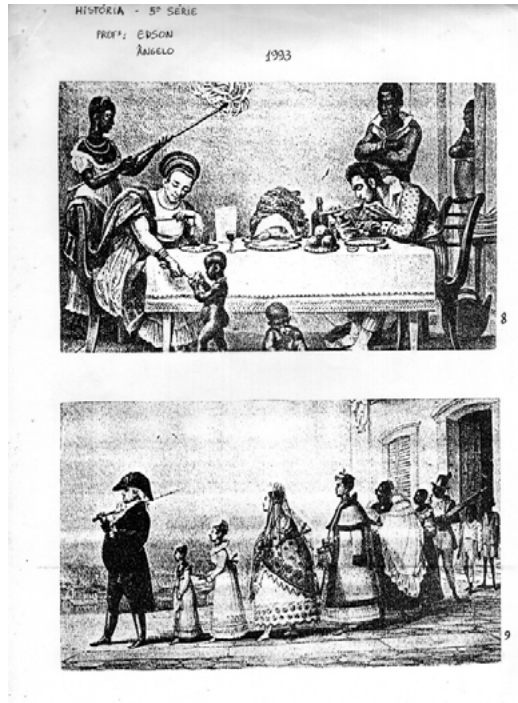
Mas voltando ao questionamento e à discussão de experiências mais gerais feitos aqui, vamos nos remeter mais especificamente a experimentos mais recentes, que buscam estabelecer um diálogo entre velhos e novos “modos de trabalhar em História”, de tal maneira que entre papeis empoeirados e mídias digitais vamos aqui pensar uma relação de complementaridade de ganhos mútuos e não de exclusão. O “amável e fugidio Sylvestre Bonnard” bem que poderia digitar no teclado de seu Smartphone de última geração e, mesmo assim, lidar com os papeis empoeirados de outros tempos.

* * *

Como já dito anteriormente, desde meados dos anos 90 vimos nos dedicando a experimentos didáticos associados à docência e pesquisa em História e isso incide em muitas formas diferentes de lidar com realidades específicas que vão de salas das antigas 5ª séries do ensino fundamental até à Graduação e mesmo Pós-Graduação (quem disse que questões didáticas estão “naturalmente” ausentes de aulas em disciplinas de Pós-Graduação?). Vamos aqui tentar sumarizar alguns desses experimentos e mostrar o seu processo de adaptação em distintas condições tecnológicas.

Desde os anos 90 temos realizado diversas formas de Oficinas de História, utilizando os mais variados recursos disponíveis em cada época. Em 1993, por exemplo, junto ao colega Professor Edson Joaquim dos Santos, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Professor Messias Gonçalves Teixeira” (Campinas-SP), definimos que a avaliação bimestral de quatro turmas de 5ª séries, divididas por ambos com duas classes sob a responsabilidade de cada um, seria realizada mediante uma “oficina com imagens”. Desse modo, usando fotocópias Xerox, elaboramos um conjunto de imagens referentes ao Brasil colonial e à escravidão e estabelecemos uma avaliação em grupos, nos quais os alunos criassem legendas e explicações para uma série de 15 imagens do início do século XIX, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (1802-1858), de tal modo que o trabalho acabou se tornando amplamente gratificante e participativo. Cumpre dizer que muitas negociações foram feitas para estabelecer horários duplos, organizar as crianças no espaço físico, que demandaram muita energia.





IMAGENS 03 e 04 – Partes da oficina em grupos realizada nas 5ª séries da EEPG “Professor Messias Gonçalves Teixeira”, pelos professores Ângelo Emílio da Silva Pessoa e Edson Joaquim dos Santos.

Certamente, em termos de conceitos, seleção de imagens, escolha dos seus autores, suportes utilizados, muita coisa haveria de ser dita e os professores responsáveis pela atividade efetivamente usariam outros critérios seletivos após quase três décadas de sua realização, mas fica o centro da metodologia de trabalho a considerar. O trabalho em grupos e em formato de oficinas é viável, mas, como dito, envolve um dispêndio considerável de energia que muitas vezes é proibitivo para muitos professores, diante das excessivas jornadas de trabalho e das condições de sua efetivação nas Escolas. Muitas vezes experiências como essas só vão à frente com muita militância de colegas espalhados por esse país afora e cumpre dizer que há uma plethora de excelentes práticas disseminadas ao longo desse tempo, muitas vezes invisíveis àqueles que só enxergam o espaço escolar (especialmente o público) pelo ângulo da crise e das carências.

Na década subsequente, já em uma nova escola pública, desta vez a Escola Municipal de Educação Fundamental “Dr. João Alves dos Santos” (Campinas-SP), com mais acesso aos meios digitais, foi possível alguma inovação dos suportes tecnológicos disponíveis, muito embora muito dos meios anteriores ainda fossem de largo uso. Eram os anos de consolidação do virtual e isso não se fez da noite para o dia. Inclusive, vale salientar que em seu Doutorado em História na USP, entre fins do século XX e começo do atual, o próprio autor lidou com essa transição, que passou do uso dos fichários manuais em arquivos e bibliotecas para aos catálogos e acervos digitais. A maior parte de nossos atuais alunos de Graduação não imagina o que são aquelas gavetinhas...

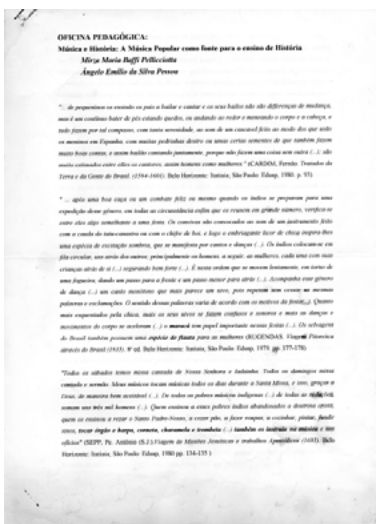
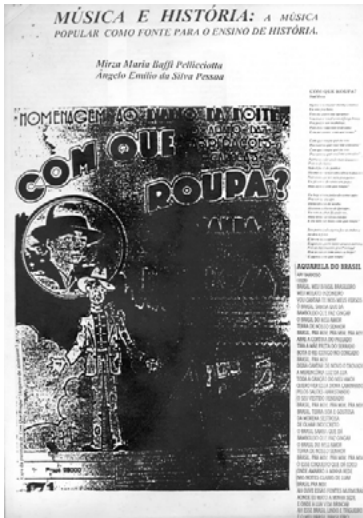
Na dita Escola foi possível desenvolver, também em equipe (o que continua sendo um ponto desafiante para professores, apesar de se dizer amiúde que “ninguém larga a mão de ninguém”), alguns experimentos, que permitiram resultados interessantes e motivadores, tais como os da Semana Cultural de 2003, que levaram a uma série de trabalhos com maquetes e painéis, construídos pelas e pelos estudantes com materiais acessíveis (isopor, cartolina, cola, fotocópias coloridas, lápis e pincéis de cores etc.), como reproduzimos imagens adiante no que tange à “Sala Temática de História”, cujos trabalhos englobavam períodos históricos diversos conforme as séries em questão.



IMAGENS 05 e 06 – Partes dos trabalhos expostos pelos alunos das 5ª séries da EMEF “Dr. João Alves dos Santos”, na sala temática de História na Semana Cultural de 2003, organizados pelos professores de História Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Eduardo Benedito de Almeida, Vitório Zago e Volney Colussi.

Ainda nesse sentido, experimentos em parceria ou individuais em sala de aula, com uso de imagens e sonoridades, viabilizaram outras possibilidades, tais como a audição de músicas e o uso de letras e reproduções de documentos articulados, de tal forma que esse conjunto permitisse uma ampla exploração das possibilidades didáticas no ensino de História. Essas oficinas fizeram parte de longa jornada docente desde os anos 90, indo das salas de aula da educação básica e de oficinas ministradas para formação continuada até ao PIBID e às salas de aula atuais. Evidentemente, os critérios de seleção, os conceitos e os formatos didáticos

tiveram de acompanhar – *mutatis mutandis* – novas tendências pedagógicas e do conhecimento histórico. Indispensável frisar que a mudança de base tecnológica levou à “aposentadoria” de vários suportes e o ingresso dessas experimentações nos formatos digitais.



IMAGENS 07 a 09 – Partes da oficina de formação continuada de docentes realizada pelos professores Mirza Maria Baffi Pellicciotta e Ângelo Emílio da Silva Pessoa na 2ª Delegacia de Ensino de Campinas e em outros espaços e ocasiões, em torno do ano de 1997.

Tentando sintetizar o acúmulo de experiências feitas em relação ao uso de músicas, imagens e reproduções documentais no ensino de História, notadamente no seu processo de adaptação entre a docência na educação básica e sua consubstanciação na coordenação do PIBID décadas depois, apresentamos a comunicação “Músicas e imagens como documentos e ferramentas didáticas no ensino de História”, no XXIX Simpósio Nacional de História (Brasília, 2017). Um dos pontos que ali ressaltamos e voltamos a reiterar aqui é que existe um acúmulo de gerações com ricas experimentações didáticas e não podemos fazer tabula rasa disso. Considerando as condições pedagógicas e tecnológicas disponíveis, foi possível perceber a busca de linguagens como quadrinhos com finalidades didáticas já nos anos 1950, embora isso não fosse despido de polêmica quanto aos seus benefícios ou malefícios pedagógicos. As imagens e músicas também são velhas companheiras em nossa bagagem de professores de História bem antes do autor dessas linhas sequer haver nascido. Em suma, não custa insistir que não inventamos tudo novo de um “ponto zero” e que as inovações têm de vir devidamente acompanhadas do balanço do anteriormente existente, sob pena de apresentarmos sob a capa da inovação algo cujo cheiro de naftalina não consegue ser disfarçado. Porque a inovação não se dá apenas no sentido estritamente tecnológico, ela tem de estar englobada na preservação dos acervos de inovadoras experiências de outras gerações e não custa lembrar que é muito possível oferecer o que há de mais antiquado sob novas embalagens, cabendo ressaltar que muitos dos atuais produtos tecnológicos precisam ser devidamente avaliados sob a indispensável crítica que faz – ou deveria fazer em todo o caso – parte do arsenal formativo dos historiadores (PESSOA, 2017).

De toda maneira, se nosso “amável e fugidio Sylvestre Bonnard” poderia ser convidado a correr suas digitais pela tela do Smartphone de última geração, porque os usuários dos referidos “aparelhos inteligentes” deveriam se furtar a manusear “papeis empoeirados” munidos das competentes máscaras, luvas e lupas? Ambas as coisas precisam ser conciliáveis?

* * *

Chegamos ao cerne do momento presente e dos desafios de lidar com as disciplinas Introdução aos Estudos Históricos e Metodologia da História no Curso de Licenciatura da UFPB em tempos de intensificação da cultura virtual e de uma pandemia que atirou gregos, troianos e paraibanos – treinados ou não nas lides da informática – no desafio de lidar com essas ferramentas digitais no seu labor cotidiano. As aulas remotas provocaram um verdadeiro “terremoto” de sinais ambíguos, que ao mesmo tempo em que apontam esperanças de inovação, sugerem certo cuidado com os conteúdos e pedagogias mais antiquadas e acrílicas em novos e vistosos pacotes.

A partir de 2006, ingressei efetivamente no ensino superior (muito embora tivesse alguma experiência em IES particulares na segunda metade dos anos 90 e início dos 2000), inicialmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – Campus de Nova Andradina) e a partir de 2008 no Campus I da UFPB. Diante dessa nova situação, tive de realizar uma transição entre a educação básica e a superior -- considerando as peculiaridades de cada segmento desses (faixa etária, conjuntura etc.) e as “traduções tecnológicas” necessárias às novas condições que se apresentavam, uma vez que muitas inovações se apresentaram nesse contexto. Tratava-se de transitar entre um material predominantemente físico e virtual, tentando recompor a trajetória formativa e profissional, passando da datilografia à digitação, da fotocópia ao digitalizado e da exibição de transparências e de diapositivos à projeção em “data-show”. Mais recentemente, outro “salto tecnológico”, súbito e compulsório, se apresentou posteriormente à pandemia, a partir do desafiante uso das mídias disponíveis para viabilizar as aulas remotas. Professores são instados a reaprender constantemente a sua profissão.

Vale salientar uma constatação subjetiva importante nesse meio tempo: após uns dois anos exercendo a coordenação do PIBID (a qual iniciamos em meados de 2011), em torno de 2014, foi possível perceber que o ensino superior e “suas austeridades” haviam, de certo modo, “matado” em si o professor de educação básica e essa constatação levava à sua decorrência de perceber que suas aulas de Introdução aos Estudos Históricos eram bem menos interessantes e desafiantes do que as de História nas 5^a séries de outros tempos. Urgia repensar e trazer de volta essa

dimensão, até porque num Curso de Licenciatura um professor não pode se furtar a responder da maneira possível ao vínculo entre o rigor teórico e a dimensão didática do conhecimento.

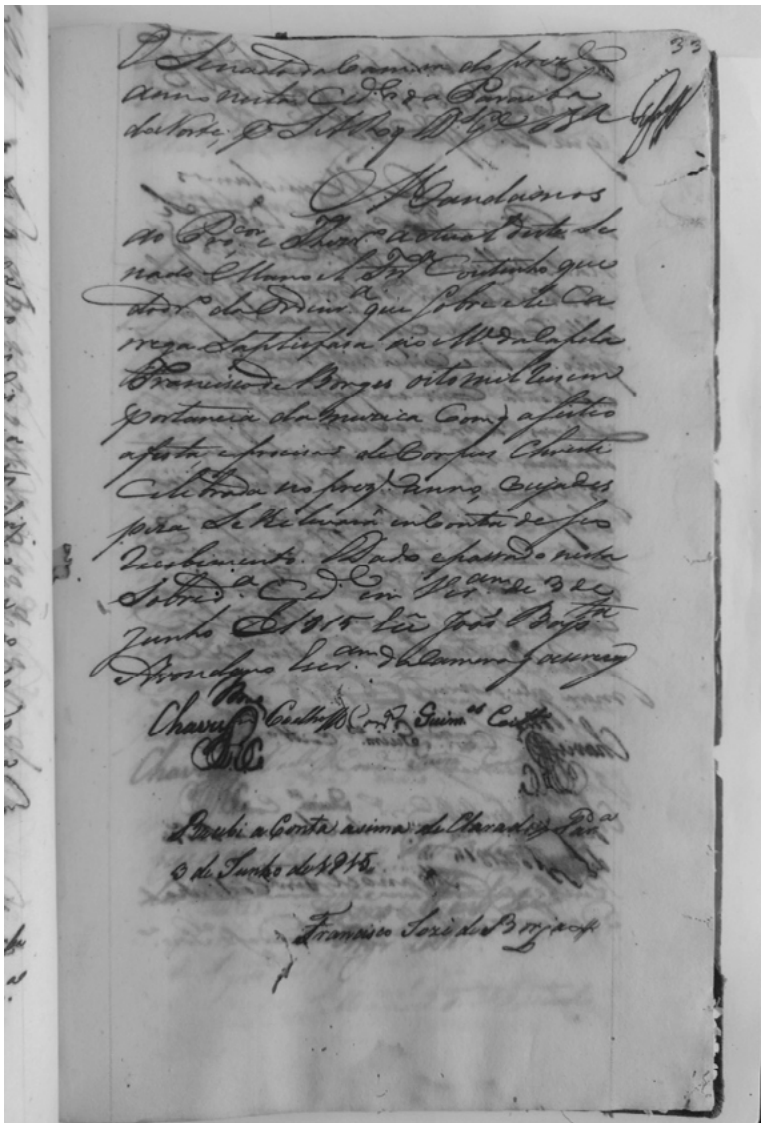
Já há tempos lidando com imagens, músicas e reproduções de documentos em suas atividades, em 2008 nos iniciamos no “mistério dos Blogs” como ferramenta de comunicação. Naquela ocasião, ainda na UFMS, criamos o Blog “Terras de História” (<https://terrasdehistoria.blogspot.com/>), que pretendia se colocar com um “espaço para registro e diálogo de questões que tenham o conhecimento histórico como foco central”. A partir do mesmo, um Blog ainda bastante sisudo, foi possível criar um segundo Blog, de pretensão mais descontraída, em 2012, singularmente intitulado “Diatomáceas da Lagoa” (<http://diatomaceasdalagoa.blogspot.com/>), que segundo seus próprios termos “desde os anos 80 pensava em criar um jornaleco com esse nome. Destinado a ideias ociosas para horas preguiçosas”. Ambos serviram de rampa de teste para três Blogs mais recentes, dois deles ligados ao PIBID-História UFPB (entre 2011 e 2014 o “Blog do PIBID História” <http://blogdopibidhistoria.blogspot.com/> e entre 2014 e 2018 o “Curtindo Histórias” <https://curtindohistorias.wordpress.com/>) e outro dele desdobrado, o Blog “História Grande” (<https://historiagrande.wordpress.com/>), bem como a página eletrônica do Grupo de Pesquisas “Saberes Históricos: Ensino de História, Historiografia e Patrimônios” (<https://sabereshistoricos.academy/>), vinculado ao PPGH-UFPB. Em todas essas situações, os referidos Blogs, à exceção dos dois primeiros, foram criados e viabilizados em parceria com estudantes de Graduação e Pós-Graduação, tendo veiculado diversos textos produzidos pelos mesmos em disciplinas ou outras atividades acadêmicas.

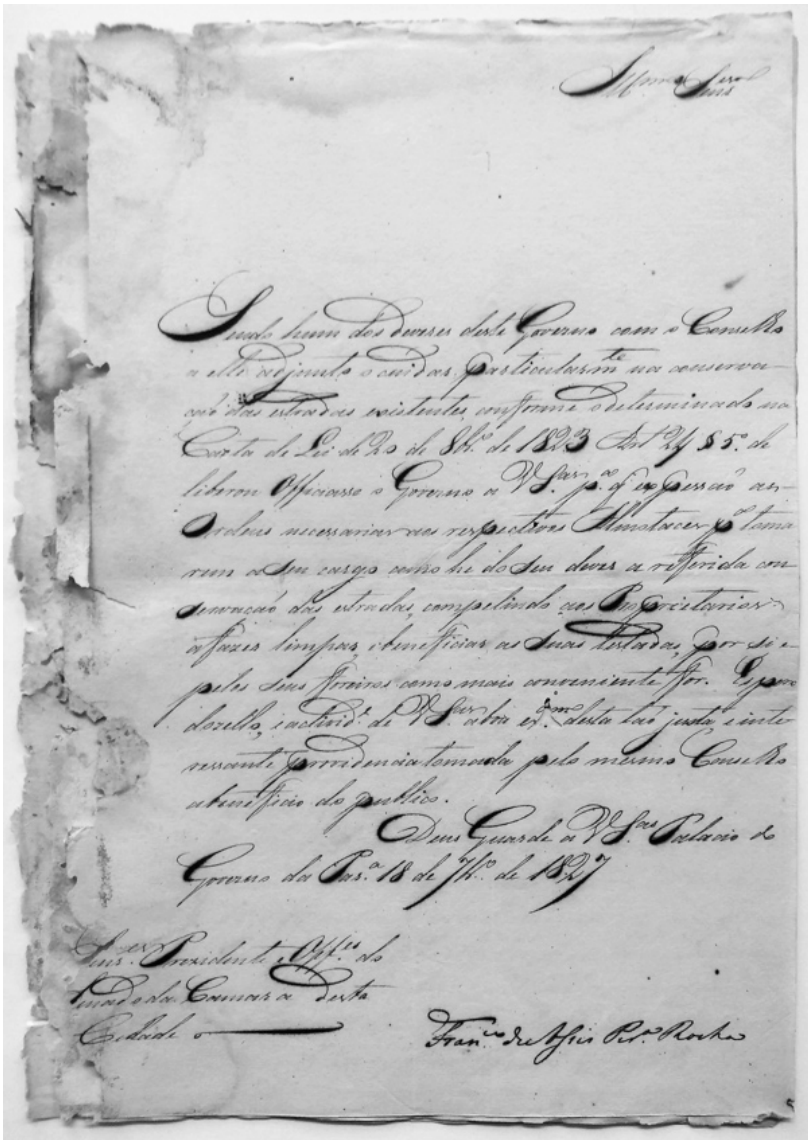
No ano de 2018, de maneira um tanto inesperada, nos deparamos com a localização de um singular conjunto fragmentário de documentos da Câmara Municipal de João Pessoa, referentes ao início do século XIX e uma pequena parte referente ao início do século XX. Desde o primeiro momento foi possível aferir a relevância de tais documentos, uma vez que a documentação camarária da cidade só recuava até 1947, sendo considerada perdida toda a documentação que deve ter sido produzida entre finais do século XVI e meados do XX, ou seja, quase 350 anos de documentos lamentavelmente perdidos por uma série de motivos que

não cabe aqui discutir. Os referidos papéis, mesmo em estado fragmentário, permitiam vislumbrar pequenas frestas para o cotidiano da velha cidade na segunda e na terceira décadas do século XIX e na segunda do XX. Certamente, outros acervos também trariam dados desses períodos, mas esses papéis permitiriam um pouco mais de incursão das lentes de pesquisadores para questões novas ou para o aprofundamento de outras.

Após uma série de gestões no sentido de sua preservação e pesquisa, a dita documentação foi transferida num primeiro momento para a Fundação Casa de José Américo e posteriormente para a UFPB, onde aguarda a normalização das atividades para prosseguimento dos processos de restauração e pesquisa. Nesse meio tempo, entre os anos de 2019 e 2020, foi possível agregar parte dos documentos digitalizados ao processo didático, particularmente à disciplina Metodologia da História II, no Curso de Licenciatura em História², experiência que vamos aqui relatar de maneira mais detida, buscando relacionar a pesquisa histórica em seus moldes mais usuais ao uso de algumas novas possibilidades tecnológicas.

2 A opção por recortar a experiência no âmbito da Graduação não implica que não tenha havido iniciativas similares para outros públicos. Nesse sentido, Oficinas foram realizadas junto ao GT de Ensino da ANPUH-PB, voltada para professores atuantes na Educação Básica, (Fevereiro de 2019), bem como para estudantes do ensino médio no Instituto Federal da Paraíba - IFPB (João Pessoa, Novembro de 2019) e IFPB - Guarabira (Abril de 2020 e 2021), essas últimas no formato remoto. Em artigo enviado para periódico, sumarizamos essas experiências e indicamos os nomes dos Graduandos e Pós-Graduandos que realizaram as Oficinas em conjunto com o autor desse artigo.





IMAGENS 10 e 11 – Reprodução de dois documentos do acervo da Câmara, o primeiro sobre a conservação de estradas [18/09/1827] e o segundo uma ordem de pagamento para o Mestre de Capela da Festa de Corpus Christi [03/06/1815]. O segundo ainda inédito.

Antes de avançar, vamos descrever sucintamente em que consistem as Oficinas de Pesquisa em sala de aula. Voltando à memória, certa vez, na época da Graduação nos anos 80, a Professora Rosa Maria Godoy Silveira comentara que seu antigo Professor de História Medieval na USP, Pedro Moacir de Campos, realizava avaliações na disciplina de uma forma muito singular, mediante a apresentação de um excerto de documento para ser analisado conforme os subsídios teórico-metodológicos obtidos nas leituras dos textos ao longo da disciplina. Dessa maneira, a “prova escrita” ganhava um aspecto “prático” de análise documental. Ainda na Graduação, a Professora Laura Baracuchy havia empregado uma sistemática muito rica de Seminários na disciplina de História do Brasil III, que se firmou como uma referência de trabalho didático.

Ao se deparar, em meados da década seguinte, com o desafio de ministrar aulas no Ensino Superior, na Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista, tentei realizar algo similar em forma de seminário/oficina e pude perceber, ainda com vários pontos a aprimorar, que o uso de tais documentos sugeria um espaço de aprendizado em geral muito prazeroso e estimulante, dados os comentários dos estudantes participantes. Esses experimentos também tinham seu quinhão na educação básica, inclusive com o uso de uma Coletânea de Documentos Históricos para o 1º Grau – 5ª a 8ª séries, produzida por professoras em 1979 (JANOTTI *et al*, 1979). Apesar de quase vinte anos de sua publicação original, a coletânea continuava a apresentar um vigor metodológico que não poderia ser esquecido. Juntar fotocópias de reproduções de documentos manuscritos e desafiar as crianças à leitura paleográfica se tornou algo, inclusive, divertido. As tentativas de decifrar palavras e a descoberta de “erros” de transcrição geravam algumas risadas durante as Oficinas.

De certa maneira, uma atitude de aprender com os seus próprios professores e buscar não esquecer as boas lições de outros tempos (reservando que também houve más lições, é bom que se diga) sempre marcou a trajetória do autor dessas linhas. Essa experimentação, sempre desenvolvendo novos formatos, migrou para a disciplina de Metodologia da História na UFMS e desaguou nas disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos e Metodologia da História na UFPB.

Em linhas gerais, em meados de cada semestre letivo nessas disciplinas, faltando cerca de um mês e meio para o encerramento, era apresentado à turma algum(s) documento(s), divididos os grupos e estabelecida uma data para sua discussão. Ao longo do tempo os documentos foram os mais diversificados, indo do Sermão de Santo Antônio, do Padre Antônio Vieira (1642), passando pelos Regimentos dos Governadores Gerais Francisco Giraldes (1588) e Gaspar de Sousa (1612), os Regimentos de Tomé de Sousa (1548) e André Vidal de Negreiros (1655), os Capítulos contra os Padres Jesuítas..., de Gabriel Soares de Sousa (final do século XVI), a Nova e curiosa relação de hum abuzo emendado ou evidências da razão, expostas a favor dos homens pretos e hum dialogo entre hum letrado, e hum mineiro (século XVIII), as peças teatrais Nathan, o sábio, de Gotthold Ephraim Lessing (1779) e A Torre em Concurso, de Joaquim Manuel de Macedo (1863), dois documentos sobre a Instrução na Província da Paraíba no século XIX, a contraposição de O Manifesto Comunista (1848) e da Encíclica *Rerum Novarum* (1891). Também em Metodologia da História I, um dossiê de documentos sobre a ditadura militar no Brasil (1964-1985), reunindo textos, imagens, sonoridades, trouxe outras possibilidades de atividade. Ao longo do tempo a escolha dos temas dos documentos foi tornada eletiva pela sala e a presença de monitores ou de estagiários-docentes do PPGH-UFPB sempre foi de valiosa colaboração.

Na essência, sem instruções minuciosas do docente, apenas apontadas as linhas mais gerais da atividade e os subsídios provindos das leituras e discussões dos textos em sala de aula, os grupos eram instados a levantar subsídios bibliográficos, sugerirem hipóteses interpretativas, a buscarem imagens ou documentos sonoros que interagissem com o tema tratado etc. A criatividade era estimulada e muitas vezes os resultados foram surpreendentes para o docente e para os estudantes. Apesar da insegurança inicial, após semanas de trabalho, as devolutivas dos participantes geralmente foram de muita satisfação com o formato da atividade.

Na disciplina Metodologia da História II, nos semestres 2019.1 e 2019.2, todas essas experiências foram combinadas numa Oficina mais complexa e de maior duração de execução (englobando todo um mês de atividades, entre transcrição, levantamento de subsídios até à apresentação). A partir da localização dos documentos da Câmara e da digitali-

zação de alguns deles, referentes ao século XIX, foram montados dossiês temáticos (usos da água na cidade, caminhos e transportes, instrução pública, festividades urbanas, vida econômica, medicina e saúde públicas etc.), de tal maneira que os grupos eram divididos por temas e durante as aulas os estudantes se debruçavam sobre o desafio da paleografia dos documentos, bem como buscavam subsídios para a construção dos trabalhos (bibliografia diversa sobre as temáticas foi sendo incorporada aula a aula)³, que passava pela produção e apresentação de um *power-point*, de um *banner* e de um texto para ser publicado no Blog História Grande. Nos ditos dois semestres (sendo que o segundo foi encerrado já em plena pandemia, devido ao calendário letivo da UFPB), foram produzidos doze artigos pelos grupos, mais quatro que haviam sido produzidos por estudantes que tiveram contato direto com os documentos⁴ e mais um de uma temática distinta, tratada no âmbito da disciplina. Lidar com reproduções de fontes manuscritas e o desafio das transcrições, além de saber que as mesmas eram inéditas ainda criou um estímulo e uma curiosidade adicionais. Não se poderia deixar aqui de registrar a presença de colegas estudantes da Graduação e da Pós-Graduação que colaboraram no acompanhamento dos grupos e também da contribuição dos Professores do Departamento de História Acácio Catarino e Mozart Vergetti, que tiraram dúvidas mais espinhosas dos meandros da paleografia.

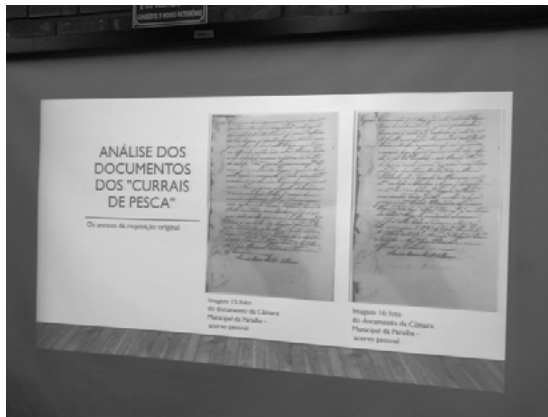
3 Nesse ponto, além de referências fornecidas pelo professor, outras foram adicionadas pelos grupos, além do uso de instrumentos de pesquisa, como manuais de paleografia, dicionários, guias de fontes, entre outros, sendo os principais CAVALCANTI (1972), MARIANO (2014), MOURA FILHA (2010), SALGADO (1985), arrolados nas referências do presente artigo. Nesse aspecto, o uso de consultas digitais via *Smartphone*, particularmente do Vocabulário Bluteau (século XVIII) foi recorrente.

4 Apesar de ter sido a intenção de que todos os estudantes tivessem contato direto com os documentos originais, apenas parte deles pode ter esse contato, dados os cuidados técnicos com o manuseio dos mesmos e a necessidade de um treinamento para isso, envolvendo historiadores e arquivistas, visando o registro do conteúdo em uma base para subsidiar futuro catálogo. Tal contato aconteceu com alguns estudantes na Fundação Casa de José Américo e no Arquivo Central da UFPB, mas o prosseguimento foi interrompido com a situação pandêmica, esperando-se a retomada tão logo possível e ainda constatando que boa parte da documentação permanece inédita.



IMAGENS 12 e 13 – Processo de trabalho dos estudantes da disciplina Metodologia II (2019.1). Um certo “pânico” inicial com as incertezas foi sendo substituído pelo prazer e curiosidade da atividade de pesquisa.

Finda a fase de investigação, os grupos rumaram para a fase das apresentações, buscando transformar os resultados em dois produtos de caráter didático: o texto para o Blog (com uma linguagem acessível para estudantes da educação básica) e um *power-point* para ser apresentado aos colegas. No caso do *banner*, um dos grupos chegou a adaptá-lo e a apresentar num evento acadêmico na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o III Seminário Nacional Fontes Documentais e Pesquisa Histórica: Cultura, Poder, Sociedade e Identidade, entre os dias 14 e 17 de Novembro de 2019.



IMAGENS 14 e 15 – Apresentação do trabalho de dois grupos em 30 de Agosto de 2019.

Como já dito, todo esse material foi publicado no Blog História Grande após o encerramento formal da disciplina, com contato entre o docente e os grupos, de forma a realizar revisões de texto, aprimorar o uso das imagens etc. Para tanto, foi indispensável a colaboração do Professor Lucas Nóbrega (egresso da Graduação e do PPGH da UFPB e atualmente atuando na Rede Básica de Educação), que de maneira diligente realiza as postagens no Blog, do qual é o principal administrador e parceiro na empreitada.



IMAGEM 16 – Texto “Alguns indícios sobre a incipiente produção têxtil na Paraíba no início do século XIX, de Obede Sant’Ana e Vera Bernal (2019.2), publicado no História Grande em 20 de Abril de 2020.

Uma ocasião especial para a experiência foi a sua realização por via totalmente remota e digital, quando pudemos aferir suas possibilidades na Oficina “Documentos são rastros de vidas: o uso de documentos como fontes para o estudo da História”, realizada no dia 27 de Abril de 2021, com 30 estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação da Paraíba – Campus de Guarabira, mediada pela Professora Maria Helena Cavalcanti Virgolino e monitoria da estudante Joiane Câmara, na Programação da V Semana de Educação, Tecnologia, Ciência e Saúde (V SEDUCITEC), tendo a duração total de três horas. Inicialmente foram montados grupos aos quais foram distribuídas pastas (de um total de sete pastas temáticas) com a reprodução de um documento digital e alguns subsídios e imagens a ele relacionados. Após a parte expositiva do professor, com uma discussão geral sobre aspectos da pesquisa em História, os participantes foram desafiados aos meandros da leitura paleográfica (apenas alguns minutos após o início da parte do trabalho em grupos é que foram entregues as transcrições), interpretação dos textos, incorporação das imagens e montagem de um *power-point* alusivo ao tema sugerido pelo documento. Após essa parte, todos os grupos retornaram e apresentaram seus resultados, frisando as dificuldades, mas também que se sentiram instigados pela experiência. Nem todos tiveram o tempo necessário para montar o *power-point*, mas ainda assim

apresentaram oralmente suas impressões da atividade. No final, o ministrante fez um balanço geral e a atividade foi encerrada. Os comentários no *chat* foram no geral bastante positivos e sugerem que a Oficina pode ser aprimorada e replicada sob outras circunstâncias, por via totalmente remota e ainda usando outras funcionalidades tecnológicas que podem ir sendo incorporadas no processo, o que se constitui num desafio em aberto.

Feitas essas apresentações, nos parece que a disponibilidade de recursos tecnológicos digitais pode ser amplamente favorável ao desenvolvimento da disciplina História no âmbito Escolar ou Universitário, desde que a tecnologia não seja considerada um fetiche (intrinsecamente bom ou ruim a depender do olhar) e que se consiga agregar um conhecimento crítico, desafiante ao uso dessas tecnologias. O acervo de experiências de historiadores de muitas gerações que nos precederam – assim como de grandes mestres em seu ensino – não pode deixar de ser considerado e o diálogo entre o trato com os papéis velhos e as mídias digitais é possível e pode ser amplamente sofisticado e inovado. O uso do mais avançado *Smartphone* não precisa prescindir do conhecimento construído pelo “amável e fugidio Sylvestre Bonnard”; a disciplina História não precisa necessariamente jogar fora todo o seu acervo de experiências para lidar com novos desafios tecnológicos e produzir história da melhor qualidade. Afinal, o mesmo Marc Bloch dizia que o tempo verdadeiro da história, que é um *continuum* e, também perpétua mudança, lida com permanências e transformações e saber divisar isso é poder perceber a vida que nos cerca com a acuidade que o olhar histórico permite. Senão, o que justificaria a existência dessa disciplina?

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Edição anotada por Étienne Bloch. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário Português e Latino...* autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses, e latinos; e oferecido

a El Rey de Portugal D. João V. 8 volumes e 2 suplementos. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728 (disponível em <https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/vocabulario-portuguez-latino-aulico-anatomico-architectonico/>)

CAVALCANTI, Archimedes. *A Cidade da Parahyba na época da Independência*. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1972.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Tradução Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

FRANCE, Anatole. *O Crime de Sylvestre Bonnard*. Tradução Álvaro Moreyra. Rio de Janeiro: Delta, 1963.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico, MESGRAVIS, Laima e LIMA, Enezila de (resp.). *Coletânea de Documentos Históricos para o 1º Grau – 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1979.

LUC, Jean-Noël. *La Enseñanza de la Historia a través del medio*. Traducción Juan Vioque Lozano. Madrid: Cincel, 1981.

MARIANO, Serioja. R. C. *A Paraíba no século XIX: sociedade e culturas políticas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

MOURA FILHA, Maria Berthilde. *De Filipéia à Paraíba: uma cidade na estratégia de colonização do Brasil – séculos XVI-XVIII*. João Pessoa: IPHAN: Superintendência na Paraíba, 2010.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Músicas e imagens como documentos e ferramentas didáticas no ensino de História. *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História*. Brasília: ANPUH, 2017. (disponível em https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1510169631_ARQUIVO_MUSICASEIMAGENS.COMODOCUMENTOSEFERRAMENTAS_DIDATICAS.NO.ENSINO.DE.HISTORIA.pdf acesso em 15/03/2021).

SALGADO, Graça (Coord.). *Fiscais e Meirinhos: a Administração no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/Arquivo Nacional, 1985.

EDUCAÇÃO 4.0 E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: MÍDIAS DIGITAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIAS ATIVAS PARA O SÉCULO XXI

Alexandre de Sousa Jr

INDÚSTRIA E ENSINO NA VERSÃO 4.0

As mudanças vivenciadas pela humanidade no século XX foram mais impactantes para as sociedades humanas que as alterações ocorridas nos mil anos anteriores. A rapidez, cada vez maior, engendrou uma geração de amantes da velocidade. Nesse contexto, Milton Santos chamou atenção para essa aceleração contemporânea que “impôs novos ritmos ao deslocamento dos corpos e ao transporte das ideias” (1993, p. 11). Tal concepção é fundamental para entender o ritmo da humanidade ao adentrar o terceiro milênio, ou seja, um ritmo que busca se adequar à velocidade das máquinas com tecnologias que têm se renovado constantemente. Por isso, dá-se ênfase à importância em conhecer, interagir e dominar os usos de novas tecnologias, sob pena de se tornar um(a) profissional anacrônico(a), incapaz de dialogar com o próprio tempo em que vive.

A problemática que se apresenta é: qual o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)¹ no processo de ensino-aprendizagem? É claro que existem muitas variantes envolvidas na composição de uma solução para essa perquirição, mas, certamente, elas passam por uma educação engajada às questões do tempo presente e,

1 Termo derivado de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Existe ainda outro acrônimo que se refere à Tecnologia de Comunicação e Informação para o Desenvolvimento (TICD), conforme indica Airton José Ruschel (2009) ao se referir a Rede Colaborativa de Software Livre e Aberto - América Latina e Caribe (RCSLA), projeto de software idealizado a partir de parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a UFMG. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/ticd-tecnologia-de-comunica%C3%A7%C3%A3o-e-informa%C3%A7%C3%A3o-para-o-desenvolvimento>. Acesso em: 27 fev. 2021.

sem dúvida, com a participação de educadores críticos e reflexivos habituados aos recursos e tecnologias digitais. Para tanto, é interessante não apenas conhecer, mas oportunizar aos estudantes o contato com as mais atuais metodologias e recursos educacionais em três etapas: a) saber que existe; b) saber usar; c) saber tornar significativo. Assim, aparentemente, a problemática que se apresenta é sobre a necessidade de fazer um *up-grade* nas metodologias pedagógicas e se tornar um educador ou educadora 4.0.

Não é novidade que a melhor forma de conduzir o ensino-aprendizagem é por meio da participação ativa dos envolvidos. É preciso – para promover uma formação crítica e significativa – a compreensão do perfil geracional dos estudantes. Assim, adequando linguagem, metodologias e formas de ensino para que os educandos atuem como protagonistas nesse processo. É fundamental promover um ensino capaz de integrar conteúdos e as novas tecnologias de forma dinâmica, ampliando redes de cooperação e conhecimento, possibilitando a construção de saberes.

A globalização vem encurtando distâncias e integrando todas as comunidades do mundo ao longo dos séculos. Tal dinâmica ganhou novo impulso com as revoluções tecnológicas – comumente chamadas de Revoluções Industriais – as quais se fizeram sentir globalmente e transformaram profundamente todas as esferas da vida humana, seja o trabalho, a produção de riqueza ou a educação. A própria estrutura das escolas integradas por um sistema de educação nacional surgiu para possibilitar às novas gerações a aquisição dos conhecimentos enciclopédicos perpassados pela primeira revolução industrial (Indústria 1.0), marcada pelo advento da máquina à vapor. Desde então, outros dois grandes saltos ocorreram: a segunda revolução industrial (Indústria 2.0), que abriu novas possibilidades de geração de energia com o uso do petróleo e eletricidade, ainda no século XIX; e terceira revolução industrial (Indústria 3.0), já na segunda metade do século XX, que trouxe a era da computação e automação (DRATH; HORCH, 2014). Acompanhando a nomenclatura tecnológica, os sistemas educacionais concomitantes a tais mudanças nas ciências e nas técnicas foram igualmente numerados, por uma literatura recente,² como Educação 1.0, 2.0 e 3.0.

² Versam sobre o assunto, dentre outros, PRETTO (2011), ANTUNES (2017), BACICH (2018) e FÜHR (2019).

Todas essas transformações nas sociedades nem sempre foram acompanhadas pelos componentes curriculares e sistemas de ensino. O modelo tradicional de educação escolar por meio de livros impressos e cadernos em um espaço físico limitado e definido, típico da Educação 1.0 e 2.0, ainda é o cenário mais comum entre os ambientes de aprendizagem. Assim constata Ronaldo Nuzzi ao buscar uma resposta para questão “A escola do século XIX tem solução?” (NUZZI, 2016). Ratificando tal percepção, Mariano Pimentel e Felipe Carvalho (2020) apontam que uma das dificuldades da educação do século XXI está no atraso dos modelos escolares ainda não adaptados ao trabalho em redes de colaboração, havendo um descompasso entre a sociedade contemporânea e suas escolas.

Para Dyego da Silva e Jacqueline Gomes (2019) a problemática não orbita em torno da figura docente ou de uma resistência conservadora ante ao “progresso”, mas, antes, seria um projeto do Estado brasileiro que adotou uma postura de desinvestimento na educação: “afirmamos que observar o modelo educacional da atualidade é mirar no futuro e acertar o passado”. Com isso, percebe-se que, independentemente da esfera, responsabilidade ou intencionalidade, no Brasil, “temos escolas do Século XIX, com professores do Século XX para alunos dos Século XXI” (ALMEIDA, 2017). Com isso a Educação 3.0, que propõe uma relação professor-aluno menos verticalizada, ou a Educação 4.0, que preconiza a descentralização da produção do conhecimento através de um ensino-aprendizagem colaborativo e mediado pelo uso das novas tecnologias, são, no Brasil, limitadas pelo baixo investimento em TDIC.

O impacto sobre as relações humanas é notório, muitos dos sistemas educacionais mostram dificuldades de acompanhar o ritmo das transformações, especialmente durante a pandemia de Covid-19. Essa lacuna dos currículos em TDIC, tem gerado prejuízos à educação básica e afetado a sociedade de forma mais ampla pois impede que o país alcance uma Educação em sua versão mais atual. Em entrevista publicada na revista *Diálogo com a Economia Criativa*, Manuel Castells defende que “a estrutura em rede e as tecnologias em rede incrementam a capacidade de informação, de auto-organização e de ação de qualquer agente, individual ou coletivo, da sociedade.” (2016, p. 8).

Para melhor compreensão da Educação 4.0 é basilar conhecer o contexto na qual o termo se aplica. Desde 2011, quando na feira de Hannover, na Alemanha, foi introduzido o conceito de “Indústria 4.0”, começou a ser sistematizada e difundida a ideia de que a segunda década do século XX estaria gestando uma quarta revolução industrial.³ Mas apenas em 2016, especificamente, com a edição anual do Fórum Econômico Mundial, em Davos, cujo tema foi “Para dominar a Quarta Revolução Industrial”, é que Klaus Schwab, fundador e, à época, presidente do Fórum, apresentou com maior organicidade os limites, possibilidades e desafios que caracterizam a quarta revolução industrial. Segundo ele,

[...] a assombrosa profusão de novidades tecnológicas que abrangem numerosas áreas: inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica, para citar apenas algumas. Muitas dessas inovações estão apenas no início, mas já estão chegando a um ponto de inflexão de seu desenvolvimento, pois elas constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico. (SCHWAB, 2016, p.15).

Como apontou Pierre Bourdieu (1998), o saber escolar agrega conhecimentos externos às aulas, ou seja, a escola não cobra apenas os saberes por ela ensinados. Isso gera desigualdades dentro dos ambientes formais de ensino, pois estudantes com acesso a outros cursos, estudos, experiências e tecnologias fora dos muros da escola conseguem, com isso, adquirir maior cabedal de conhecimentos sistematizados e garantir melhor desempenho escolar. A compreensão do conceito de Capital Cultural é basilar para o entendimento de que o atraso da estrutura escolar e dos currículos, em relação às mudanças ocorridas em outras esferas de construção do conhecimento, é potencialmente prejudicial à formação dos estudantes. Felizmente, com a ampliação do acesso à internet, é possível garantir que os mais diversos tipos de conhecimento cheguem a um número cada vez maior de pessoas, assim o cenário atual aponta para estratégias de redução dessas desigualdades.

3 Entre 2011 e 2014 a feira de Hannover avocou papel de destaque nas inovações referentes às novas tecnologias na Indústria 4.0. Disponível em: <https://www.deutschland.de/en/topic/business/globalization-world-trade/industry-40-at-hannover-messe>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Pensando em termos de equidade e redução da desigualdade, é basilar a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ambas as instituições apontam para a educação como marco mundial integrador de objetivos para o desenvolvimento sustentável, estando, por conseguinte, no centro de esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos.

A UNESCO elegeu o desenvolvimento sustentável como uma preocupação central para a educação e tem reafirmado uma abordagem humanista, além da proposta de formulação local e global de políticas para a educação em um mundo complexo, sustentando a recontextualização da educação e do conhecimento como bens comuns mundiais.⁴ Nessa conjuntura, pelos objetivos da OCDE aferidos pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), a educação deve buscar desenvolver nos estudantes o interesse e habilidade para engajar-se em questões relacionadas à ciência. Isso porque uma pessoa cientificamente letrada é hábil a compreender debates racionais sobre ciência e tecnologia, o que requer competências que auxiliam a explicar fenômenos cientificamente.⁵

Já bastante difundidos desde a obra de Delors (1996), os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) formam o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação, sendo considerados pela UNESCO como fundamentos norteadores das ações educativas. Em um contexto internacional de composição curricular e de seleção de conteúdos – partindo do relatório de 2018 do PISA –, é importante atender a três objetos de avaliação: *Reading literacy; Mathematics literacy e Science literacy* (OCDE, 2020).⁶ Vale ainda ressaltar que nenhum desses eixos deve ser trabalhado sem articulação com o

4 Assim sugere o compêndio “Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?”, lançado pela UNESCO em 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 10 fev. 2021.

5 Dados do relatório de análise dos resultados do PISA 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. Acesso em: 10 fev. 2021.

6 Competência leitora; Literacia matemática ou “numeracia” e Literacia científica.

desenvolvimento do Letramento Digital, conferindo às redes colaborativas de ensino-aprendizagem um lugar de destaque.

De acordo com a UNESCO, é importante definir três conceitos básicos: Conhecimento, como modo por meio do qual indivíduos e sociedades atribuem significado a suas experiências; Aprendizagem, sendo esta tanto um processo quanto seu resultado, tanto uma prática individual como um esforço coletivo por meio do qual se adquire conhecimento, e, por fim, Educação, que é a aprendizagem com um fim determinado. Esta pode ser organizada em algum grau de institucionalização (educação formal), ou pode ser não institucionalizada (educação informal ou não formal).

No Brasil, os objetivos de aprendizagem da educação básica se constituem a partir de uma base comum que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sob os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A legislação brasileira – tratando das orientações e componentes apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica – deu destaque a noção de ensino por competências. Conforme Guiomar Namó de Mello (2020), além das diferentes correntes de pensamento dos Estados Unidos que dão destaque a um ensino profissional no sentido de desenvolver *skills* (habilidades), o conceito de competência da Base Nacional não difere, substancialmente, do que foi apresentado por Philippe Perrenoud ao definir competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Não por acaso, no Brasil, nesta segunda década do século XXI, é emergente o debate sobre a implementação de escolas que oportunizem uma educação integral que vai muito além da simples ideia de “passar o dia na escola”. Ensino em Tempo Integral e Educação Integral são coisas distintas, esta abrange várias dimensões do desenvolvimento humano, seja na a parte cognitiva

e intelectual, seja nos aspectos físicos, socioemocionais e culturais.

A BNCC se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.⁷ Entretanto, no senso comum, a palavra competência é, em geral, tomada como um qualificativo individual, definindo pessoas como competentes ou incompetentes. Já na BNCC, assim como na obra de Perrenoud (2000), são apresentadas dez competências mais abrangentes pautadas no saber-fazer, engajamento e protagonismo. Há também uma aproximação conceitual da Base com as ideias apresentadas por Brandão e Guimarães (2001), definindo-se competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas características são distribuídas, na BNCC, em competências Gerais e Específicas inerentes a cada área do conhecimento e etapas de aprendizagem.

Pelo panorama até aqui exposto, conclui-se que é de suma importância a ação de educadores engajados, atuantes na implementação de estratégias que utilizem as TDIC em favor da educação. Com a disseminação dos meios de comunicação na era digital, exige-se um novo paradigma didático focado em demandas próprias do século XXI, que seria a Educação 4.0, voltada para integração dos conteúdos, redes de colaboração, protagonismo discente, preocupação com a sustentabilidade e metodologias que incentivam a criatividade.

RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS TDIC

Conferir maior autonomia aos estudantes nos ambientes de aprendizagem não é uma preocupação tão recente entre os pensadores da educação. Há pelo menos meio século, já se indicavam algumas formas que o processo de ensino poderia assumir, sendo o modelo tradicional apenas uma dentre outras possibilidades como a abordagem humanista, em que

⁷ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

a experiência pessoal subjetiva seria o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído; ou a abordagem sociocultural, em que o conhecimento seria criado a partir da consciência do sujeito sobre sua historicidade pois o “processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 91). Todavia, com a popularização do computador pessoal, internet e, mais recentemente, com a universalização do acesso a rede pela massificação do uso de *smartphones*, as formas de aquisição e transmissão do conhecimento foram postas em xeque.

O momento atual é de emergência de conceitos e de novas tecnologias em função da educação. Termos como Tecnopedagogia, Tecnodocência, Mídia-educação, EdTech, ou mesmo a terminologia seriada em Educação 4.0, são, certamente, apenas algumas das nomenclaturas e neologismos que se pode encontrar para definir o uso das TDIC aliadas com o processo de ensino-aprendizagem.⁸ Uma outra questão de cunho pedagógico ligada diretamente às críticas que se faziam aos modelos educacionais – incidindo de forma veemente sobre o dito “modelo tradicional” – é que este, antes de qualquer relativismo, seria anacrônico em relação à geração dos chamados de Nativos Digitais,⁹ termo adotado por Marc Prensky (2001) para definir os estudantes do terceiro milênio, aqueles já “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.

Portanto, aqueles que por toda a vida foram usuários de computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, telefones celulares, *tablets* e as demais ferramentas da era digital, seriam nativos digitais. Em média, a maior parte de suas interações com o mundo e com outras pessoas é por meio de uma interface digital. Como resultado deste ambiente onipresente e com grande carga de interação com a tecnologia,

8 As nomenclaturas relacionadas ao uso das TDIC no ensino são um campo em disputa. Trabalhos como os de Maria Luiza Belloni (2012) e Luciana de Lima et al. (2019) ajudam na compreensão de tais neologismos. E, também, as ações do Laboratório Digital Educacional (LDE), que conta com uma comunidade com mais 150 mil inscritos em seu canal do YouTube, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional (PPGTE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) – principalmente através do projeto de extensão “Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica” – podem auxiliar àqueles que buscam uma visão panorâmica da temática, ou ainda, a quem recebe tais termos com estranhamento. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ldeufc>. Acesso em: 05 mai. 2021.

9 É possível ainda utilizar os termos “N-gen [*Net*] ou D-gen [*Digital*]” (PRENSKY, 2001, p. 1), para se referir as gerações de Nativos Digitais.

tais indivíduos pensam e processam as informações de modo diferente das gerações anteriores.

Para se comunicar com os nativos digitais evidenciou-se, aos professores, a necessidade de aprenderem essa nova “linguagem”, de se familiarizarem com as novas mídias e de analisar como tais tecnologias seriam incorporadas ao cotidiano escolar, ou seja, de migrarem para este novo lugar, o ambiente virtual, tornando-se assim Imigrantes Digitais. Esses que não nasceram no mundo digital, mas em alguma outra época da vida, incorporaram muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias em sua rotina e hábitos. Portanto, “os imigrantes digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu ‘sotaque’, que é, seu pé no passado.” (PRENSKY, 2001, p. 2). Havendo ainda, inclusive, aqueles que por alguma razão não migraram e que ganharam a depreciativa alcunha de analfabetos digitais.

Na Educação 4.0, o contato com ferramentas digitais e de armazenamento são essenciais para o trabalho de qualquer profissional que precise transferir informações. O *mainframe* dos conteúdos escolares não se limita mais aos livros didáticos e cadernos, ou mesmo aos professores, os quais detinham o conhecimento a ser “transferido” aos estudantes em um espaço físico já definido e materialmente limitado. Pensar a evolução da computação do *mainframe* à nuvem serve como analogia para pensar uma questão central da Educação 4.0: o protagonismo discente. *Mainframe* é a denominação dada aos computadores mais robustos não só com função de processamento, mas de armazenamento de informações. Aos computadores mais “fracos”, sem poder de processamento, restava apenas a função de terminal de visualização de informações.

A computação em nuvem demanda uma maior capacidade de processamento de cada terminal, ou seja, para melhor efetividade do trabalho em nuvem, melhor devem ser as configurações individuais de cada equipamento ligado à rede. Da mesma forma, aquilo que os sistemas educacionais da atualidade buscam promover, o protagonismo, é justamente o desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes, mas isso alinhado com a promoção dos objetivos da comunidade, do coletivo. Isso

porque a melhoria da capacidade individual de cada terminal é também uma melhoria estrutural de toda a rede. Por isso, as propostas de desenvolvimento das competências curriculares são estruturadas em redes de colaboração, assim como ocorrem com os ambientes de produtividade em nuvem.

Conhecer as possibilidades de trabalho e usos de plataformas em nuvem serve para otimizar processos educacionais e rotinas escolares. Aulas gravadas podem ser disponibilizadas *online*, materiais didáticos, planos de aulas, mapas de notas, etc. Mas a possibilidade mais interessante é a do trabalho colaborativo em rede; várias pessoas podem abrir o mesmo documento ao mesmo tempo e modificá-lo, dando maior dinamismo e outro ritmo aos trabalhos em grupo. Outra vantagem está diretamente ligada a parte burocrática da rotina docente, pois provas e testes realizados *online* já entregam planilhas de notas e resultados prontos, além de possibilitar a análise de desempenho individual ou coletivamente, tanto de alunos como de atividades, ou mesmo de dados referentes a uma questão específica dentro de uma determinada tarefa.

É auxiliando os estudantes na aplicação dos conhecimentos disponíveis para o desenvolvimento de competências que devem atuar os educadores da contemporaneidade – sendo mediáticos e midiáticos – combinando planejamento e pesquisa com efetividade na condução do processo de ensino-aprendizagem por meio da participação ativa dos estudantes, promovendo uma formação contínua e centrada no protagonismo discente.

Em tempos de aceleração tecnológica e ampliação do acesso à informação, demanda-se um maior empreendedorismo docente, efetivado por educadores e educadoras que aceitam o desafio de inovar rumo a efetivação de um ensino-aprendizagem deveras significativo. A recontextualização de metodologias educativas que objetivam colocar os estudantes no centro do processo de construção de saberes, as chamadas Metodologias Ativas, multiplicam suas potencialidades quando aliadas às TDIC.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As meto-

dologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Informática, telemática, automação, cibercultura, etc; todas as palavras que as últimas gerações do século XX viram surgir, mas que sempre fizeram parte do vocabulário dos nativos digitais. Piaget (1976) afirma que compreender é transformar e dar-se conta das leis da transformação. Mas diferente das mudanças tecnológicas anteriores, a linguagem digital não é apenas mais uma linguagem, ela é possibilidade de integração de todas as outras, literatura, música, fotografia, cinema, jogos, texto e hipertexto. Tudo agora é integrado em um único aparelho que conecta pessoas por meio de uma, ou várias interfaces virtuais. Essa nova realidade de integração *online* demanda também um outro *mindset*, pois alguns já são nativos, outros imigrantes, e outros ainda não migraram, permanecendo *offline*.

Nesse contexto de ciberaprendizagem, muitas instituições contratam educadores especializados no manuseio das ferramentas tecnológicas e investem na formação continuada a partir de cursos teóricos e práticos. Os profissionais que não acompanham ou resistem diante da evolução das novas tecnologias acabam sendo dispensados do mercado educacional. (FÜHR, 2019, p. 100).

Na procura por integrar as demandas do mundo globalizado com o ritmo multitarefa dos nativos digitais é que ganham destaque os modelos disruptivos de ensino. Possibilitando a personalização, eles promovem a reorganização do tempo e espaço da aprendizagem. Com isso, emerge um variado *Menu* de metodologias ativas, dentre as quais, evidencia-se, aqui, apenas um dos modelos possíveis:¹⁰ o ensino híbrido – *blended learning*, ou *b-learning* – que consiste em um amálgama de recursos que

10 Existem muitos modelos de metodologias ativas, para citar alguns: *desing thinking*; Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (PBL); estudo de caso; *just in time teaching*; sala de aula invertida; gamificação; modelo de rotação.

combinam ferramentas didáticas mediante uso das TDIC, buscando flexibilidade e efetividade das rotinas pedagógicas.

A combinação facilitada pela ampliação do acesso à internet consiste em integrar as aulas presenciais e as tecnologias educacionais disponíveis para o ensino-aprendizagem à ação colaborativa entre estudantes e professores na produção do conhecimento. A transferência de conteúdos que o docente tradicionalmente realiza, agora, dá-se não mais apenas pelos professores ou apenas sob indicação direta destes por um único material específico. Os alunos estudam em diferentes situações e ambientes. A escola, enquanto espaço físico, torna-se o lugar da troca de conhecimentos mais do que da aquisição destes, apenas.

Por conta da pandemia de Covid-19, que forçou o distanciamento social e até suspensão das aulas presenciais, a modalidade de ensino híbrido ganhou bastante notoriedade em 2020. Diferente do ensino remoto, que coloca as demandas escolares em dependência das TDIC, ou do Ensino à Distância (EAD), que possui foco na eficácia do ensino-aprendizagem, ou seja, no desempenho avaliativo dos estudantes, o ensino híbrido se preocupa com o desenvolvimento educacional dos alunos e alunas. Por conseguinte, é comum que, nesse modelo, lance-se mão da utilização de todos os recursos disponíveis para manter o acompanhamento de alunos e alunas, buscando a manutenção das redes de colaboração e apoio educativo.

No ensino híbrido, predomina a lógica da pluriatividade. O foco está na efetivação do processo de ensino-aprendizagem. A integração entre atividades remotas e presenciais configura uma dinâmica acolhedora e não punitiva. Assim, os estudantes não são prejudicados por avaliações herméticas pois abre-se um leque de possibilidades para atividades avaliativas. Com isso, os educandos podem desenvolver habilidades e competências que melhor se alinhem com seu perfil e projeto de vida, e, ainda, considerando as potencialidades da instrumentalização didática dadas a partir da integração de várias etapas e ferramentas, as aulas passam a ser o momento de aprendizado por meio da resolução de problemas ou estruturação de projetos com a mediação docente; mas também é, como já dito, momento da construção de saberes de maneira colaborativa com os demais estudantes.

O MEIO É A MENSAGEM

Por tudo que foi até aqui enunciado, ou seja, que a ampliação das tecnologias educacionais vem transformando, sobremaneira, a realidade das práticas pedagógicas, espera-se ser possível, com isso, tecer uma crítica melhor embasada ao tecnicismo da era digital. Retomando o jargão “Alunos do século XXI, são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX” que – como todo jargão, é superficial e reducionista – já foi completamente desconstruído em trabalhos como a dissertação de Ana Patrícia C. Queiroz (2016), mas que segue sendo amplamente utilizado, como citado por José Pacheco em entrevista à Notícias Magazine (2017). O referido clichê é geralmente usado para desmerecer paradigmas escolares sem levar em conta a pluralidade de sujeitos e discursos que permeiam o cotidiano das escolas no Brasil, justificando o que se chama, aqui, de anacronismo pedagógico, isto é, quando, por qualquer motivo, a percepção sobre os ruídos que interferem na efetivação do processo de ensino-aprendizagem recaem sobre um suposto conflito geracional entre os agentes envolvidos no processo.

Por tal viés, professores atrasados não seriam capazes de estabelecer uma efetiva comunicação com seus alunos, ou mesmo, educadores mais progressistas seriam tolhidos no desenvolvimento de práticas docentes mais “contemporâneas” por conta de um modelo escolar retrógrado. Deste modo, muito do insucesso dos sistemas de ensino é atribuído à “ponta de lança”, recaindo sobre os atores finais de toda uma cadeia produtiva que tem como linha de frente a relação professor-aluno.

O anacronismo pedagógico, enquanto conceito, ao que parece, não possui uma autoria específica, isso porque aparece concomitantemente em vários trabalhos recentes (CAMARGO, LIMA e TORINI, 2019; BENATTI e TERUYA, 2019), alguns sem cruzamento de referências e nem sempre significando a mesma coisa. Todavia, aqui, o entendimento de anacronismo pedagógico é pautado em Carlos Alberto Marques (2020), que associa o chamado anacronismo pedagógico a um certo grau de tecnofobia (aversão à tecnologia) por parte dos docentes brasileiros, sobretudo no ensino superior; já que, na educação básica, a problemática envolveria mais uma carência na formação dos profissionais da educação, além da

própria falta de investimentos nas áreas de ciência e tecnologia. Entretanto, antes de qualquer outra aceção, infere-se que “anacronismo pedagógico” é uma definição simplista e epistemicida, pois desconsidera o rigor da crítica científica para os inúmeros cenários educacionais possíveis.

Contrariamente ao reducionismo imbuído no conceito de anacronismo pedagógico, na percepção histórico-crítica das ações pedagógicas, há uma preocupação com a aquisição pelos estudantes dos conhecimentos sistematizados, mas não antes de considerar as questões objetivas e subjetivas de cada realidade, além da análise das condições materiais de existência, bem como da historicidade dos agentes envolvidos no processo, com isso considerando as diferentes temporalidades possíveis. A diferenciação entre as abordagens de ensino (ou modelos de ensino), sejam sincrônicos ou diacrônicos, está antes na abertura ou não para a aceitação das diferentes realidades, espaços e temporalidades da consciência histórica dos atores envolvidos.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. (FREIRE, 1996, p. 70).

O tecnicismo ainda se sustenta, de modo imaturo, no mito do futurismo positivo. Nessa construção, a felicidade humana está em algum lugar no futuro, possível de ser alcançada apenas pelo progresso tecnológico, e se, de alguma forma, esta felicidade coletiva não chegar, seria pela falta de acesso ou, sendo mais simplista ainda, pela falta de habilidade humana na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis.¹¹ Muitos

11 Um forte indício, no Brasil, de que se está diante de um discurso tecnocrata reside na linguagem empregada, a saber; quando: trabalho ou serviço virar *job*; projeto ou experiência virar *case*; ou, ainda, mentalidade ganhar a alcunha de *mindset*. São todos termos que tentam imprimir uma lógica de mercado às relações sociais e que, na educação, são indícios de uma desumanização do processo de ensino-aprendizagem.

dos autores citados até aqui como Lilian Bacich, Klaus Schwab, Manuel Castells, Mariano Pimentel, Jacques Delors e Regina Führr, denotam tal compreensão.

Nesse sentido é que a História, enquanto disciplina escolar, ganha uma importância fundamental. A contribuição crítica e transformativa da educação histórica é capaz de desnaturalizar a noção tecnocrata de processo ao colocar presente, passado e futuro em perspectiva. Partindo de questões atinentes ao saber escolar e ao ensino de História no pensar sobre uma práxis pertinente à disciplina em si, conforme Della Cruz e Souza (2013), o saber histórico escolar, grosso modo, assenta-se sobre a historiografia, ou seja, o saber histórico produzido em sala de aula lança mão daquilo que os historiadores produzem, mas é traduzido por sujeitos que agregam “outros conhecimentos de seu cotidiano e particularidades de sua comunidade, constituindo um conjunto de experiências que resultarão em um saber muito peculiar.” (*Ibidem*, p. 59). Contudo, não se pode tratar o saber escolar como uma “peculiaridade”, ele deve atuar na literacia histórica em prol da mobilização de uma consciência histórica crítica e reflexiva.

Sem os crivos analíticos que a educação histórica ajuda a despertar, é possível observar construções narrativas do passado que produzem equívocos na busca de apreender o passado apenas com o filtro do senso comum. Isso ocorre porque análises dedutivas ou indutivas são necessárias à ciência – dadas as limitações do espaço amostral de qualquer pesquisa – e uma leitura descomprometida com a ética humanista e com o bem-estar coletivo pode desumanizar quaisquer dados, acontecimentos ou discursos, colocando o conhecimento humano contra a humanidade. Entretanto, é assim que o revisionismo não científico afeta de forma contraproducente a construção do conhecimento de maneira simplista e desonesta, desconsiderando variáveis importantes, mascarando dados quantitativos e qualitativos, bem como evocando uma pretensão de verdade.

Desde que os avanços tecnológicos livraram a humanidade da armadilha malthusiana¹², foram lançadas as bases do futurismo, e, com ele,

12

Thomas Malthus foi o pastor e economista inglês autor da obra “Um ensaio sobre o princípio da

veio a crença em que os problemas mais graves da humanidade seriam resolvidos pela tecnologia. Ideologia esta que se alinha perfeitamente à concepção linear de história e de progresso reforçada constantemente por narrativas hegemônicas que contribuem para a domesticação dos corpos e afetos. Essa mentalidade pode ser resumida no clichê do “final feliz”. Contudo, não se trata de retirar a esperança de futuro melhor ou de uma vida melhor para as camadas pobres e miseráveis de uma sociedade; é justamente o contrário. Trata-se de conferir protagonismo, retirar da passividade e mobilizar a consciência histórica¹³ em prol de ações que levem à melhoria das condições materiais de existência.

As TDIC também são um fenômeno cultural. Sendo assim, é equivocado supor que uma determinada metodologia ou grupo de metodologias prontas dará conta de solucionar quaisquer problemáticas educacionais tão heterogêneas. Ademais, em educação, método não se copia. Cabe a cada agente envolvido no processo educativo colaborar na abertura de caminhos para se chegar à efetivação do ensino-aprendizagem no desenvolvimento do saber escolar. Neste início de terceiro milênio, várias temporalidades se cruzam em um mundo cada vez mais conectado. O que se chama de globalização não é um evento, mas um processo que vem se desenvolvendo há pelo menos cinco séculos.

Sendo a educação uma construção histórica – seja ela formal, não formal ou informal – é válido, então, considerar, antes de qualquer ação educativa, compreender as relações de dominação que ordenam a sociedade e refletir sobre as posições na hierarquia social cujos agentes envolvidos ocupam no “teatro” do sistema econômico; sempre buscando agregar os saberes dos agentes na urdidura do conhecimento. Geralmente, tal sistemática ganha outro nome nos ambientes formais de ensino, chama-se “partir da realidade dos estudantes”,

população” que, no século XIX, afirmara que a população crescia em uma velocidade maior que a capacidade de produção de alimentos. Para tanto, ele propusera como solução o controle populacional. Entretanto, a Revolução Industrial possibilitou um acentuado aumento na produção de alimentos, ainda no século XIX, fazendo da Inglaterra o primeiro país a superar a chamada “armadilha malthusiana”.

13 Conforme os alicerces teórico-metodológicos aqui adotados “se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens [e mulheres] interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

[...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir; recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1996, p. 35).

Como já apontava Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas antes de tudo, produzi-lo. Para melhor discorrer sobre o papel da educação como prática transformadora da realidade, como dito, é necessário considerar todos os aspectos e dados disponíveis sobre essa realidade conforme ela se apresenta, tanto em nível micro quanto macro, bem como as influências mútuas e fatores objetivos e subjetivos na elaboração de uma práxis educativa. Por isso, cabe rememorar algumas definições trazidas pelo marco legal, atualmente vigente, sobre a educação no Brasil:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).¹⁴

É certo que não se pode desassociar o papel da educação formal na inserção dos estudantes ao mundo do trabalho, todavia sendo o mercado de trabalho, antes de qualquer eufemismo, competitivo por ser limitado, surge um dilema supercilioso da sociedade de classes que pode ser traduzido em uma pergunta que, em si, expressa uma das contradições do capitalismo e sua carga de violência simbólica: “o que você quer ser quando crescer?”. Claro que essa é uma questão desterritorializada e atemporal, mas é comum que as expectativas de respostas apontem para

14 A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, estabeleceu como finalidade da educação “Art.2º [...] O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

categorias de inserção no mercado de trabalho, tornando essa pergunta, aparentemente infantil, não limitada à infância. Pelo contrário, faz-se uma questão central para os estudantes dos anos finais da educação básica.

Em pesquisa realizada em abril de 2021 com as duas turmas da 3ª série da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EEEMTI) Cel. Prof. José Aurélio Câmara, em Fortaleza, os estudantes, com idades entre 17 e 20 anos, foram questionados com relação ao futuro próximo, após concluírem a educação básica. Para conferir com maior pessoalidade as respostas, as questões foram feitas no formato de “complete a frase” para as quais foram dadas três ou quatro opções de escolha, conforme segue:

Quadro 1 – Aferição sobre planejamento profissional e projeto de vida.

Após concluir o Ensino Médio eu quero...	Respostas em %	Pretendo trabalhar...	Respostas em %	Eu preciso trabalhar porque...	Respostas em %
Trabalhar	50%	como autônomo, dono do meu próprio negócio.	20%	quero ter mais independência financeira.	80%
Fazer um curso técnico.	20%	como autônomo, prestando serviço por aplicativo.	0%	minha família tem dificuldades financeiras.	20%
Fazer um curso superior	30%	ajudando no negócio da família.	0%	quero sair de casa e morar só.	0%
		emprego formal com carteira assinada.	80%	quero dinheiro para continuar estudando.	0%

Fonte: O autor (2021).

A atividade foi disponibilizada *online* via Google formulários e os dados foram colhidos em tempo real durante o horário regular de aulas ministradas remotamente – pela plataforma de webconferência *meet*, também da Google – desde o início da suspensão das aulas presenciais

em março de 2020. Mesmo sendo um levantamento breve, como *survey*, pode servir de parâmetro para analisar o universo de estudantes da 3ª série do ensino médio nas escolas da rede pública em grandes centros urbanos.

Pode-se inferir que o acesso ao ensino superior é uma meta de apenas 30% dos respondentes, e que o ingresso no mundo do trabalho é prioridade mesmo para aqueles que não enfrentam dificuldades financeiras. A maioria (80%) percebe o trabalho como ampliação das possibilidades de consumo pois, para 20% apenas, o trabalho se liga à necessidade de sobrevivência. Nota-se também que 20% almejam ter um negócio próprio, mas que nenhum pretende conseguir isso dando continuidade a um empreendimento familiar, portanto ou não querem seguir o caminho de um negócio familiar, ou querem começar “do zero” uma outra atividade autônoma. Por fim, vê-se que 80% dos estudantes respondentes tem como explícito objetivo o emprego formal com carteira assinada. Com isso, é possível concluir que os quase três anos que esses jovens passaram na escola de tempo integral pautada, pelo menos no Brasil, na lógica do empreendedorismo competitivo, não imprimiu em suas consciências uma alienação neoliberal quanto aos direitos e vantagens trabalhistas conferidas pelo vínculo empregatício formal. Ademais, vale lembrar o avanço da uberização sobre as relações de trabalho que está, cada vez mais, precarizando as relações laborais sob a forma de prestação autônoma de serviços. Trabalhar para, ou via, aplicativos é uma realidade que vem absorvendo muita mão de obra urbana, mas os jovens estudantes oriundos do ensino médio não querem tal realidade em suas vidas..

Conforme Silvio Bock (2002), o peso da escolha profissional surge com a instalação do capitalismo em sua forma hegemônica. Forma e conteúdo que estruturam o ser humano passam a segundo plano. O sujeito, aos poucos, deixa de ser identificado pela sua historicidade e torna-se o serviço que realiza ou os objetos que produz. Essa metonímia materialista encontrou na alienação da força de trabalho a sua versão mais sutil. A partir do momento em que o trabalho passa a ser “livre”, pode-se optar por uma profissão a ser seguida, fator determinante à mobilidade social, dado que na pirâmide econômica das sociedades capitalistas há apenas uma forma de ascender: acumulando bens. Deste modo, o ser humano

passa a ser aquilo que possui em forma de bens de consumo, por conseguinte as profissões que possibilitam maior acumulação gozam de maior *status* perante a sociedade. Por fim, na contemporaneidade o “ter” passou a ocupar o lugar do “ser” e os valores que antes regiam as sociedades como ética, religião, moral; são substituídos por um único valor comum: a renda.

Inseridos em um contexto de globalização regida pelo capital, em que o trabalho se consolida como um objetivo explícito da educação escolar, estão os jovens impelidos a fazerem escolhas que lhes garantam “sucesso”; sendo que esse é comumente associado a retribuição financeira, o que determina também a preocupação com a inserção dos estudantes do ensino médio no mundo do trabalho, este, por sua vez, associado ao papel que cada um irá desempenhar em uma relação de troca. Fica em segundo plano a forma como os sujeitos podem contribuir com suas potencialidades para o meio social. “Um dia, temos essa esperança, o progresso já não se limitará a essa camuflagem mercantil.” (FREINET, 1998, p. 115).

Analisando a realidade da educação histórica quanto as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, é basilar perceber sobre qual estrutura se assentam as ações educativas. Apesar da globalização, existem aspectos regionais e locais que não podem ser negligenciados. Mesmo essa parecendo uma ressalva óbvia para profissionais da educação, é fundamental alinhar teoria e prática em qualquer projeto de ensino. Michel Foucault nos lembra que em uma sociedade de vigilância o sistema de ensino engendra a produção de um conhecimento disciplinado por minuciosas relações de poder, parte delas, institucionalizadas, como é o caso do espaço escolar. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe.” (FOUCAULT, 1987, p. 167).

Complementando a pauta da discussão necessária tanto para a inteligibilidade de fatores intrínsecos à crítica, quanto às bases conceituais desta análise, entenda-se que: a escola é, inexoravelmente, um espaço em disputa; o ‘espaço’ é um ‘lugar’ praticado e, um lugar

[...] é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto ex-

cluída a possibilidade, de duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” distinto que o define. (CERTEAU, 2003, p. 201).

Michel de Certeau (2003) apresenta dois conceitos caros para a construção de lugares: “estratégias” e “táticas”. Uma estratégia traz a marca de uma instituição da ordem dominante, geralmente estatal. Já as táticas são empregadas nas formas de resistência, são mais elásticas pois derivam das necessidades dos ‘usuários’. Quanto a estes últimos, Certeau não emprega ‘sujeitos’ para ressaltar que as pessoas são agentes ativos nas relações cotidianas, mas que são usuários e escolhem (táticas) quais produtos da ordem dominante (estratégias) irão consumir.

É inegável o amplo alcance das categorias conceituais apresentadas por Michel Foucault e Michel de Certeau, e a contribuição desses autores, especialmente, para compreensão das sutis relações sociais de poder. Porém, toda elaboração epistemológica deve, também, ser posta em perspectiva. Isso não significa o abandono de leituras tidas como “datadas”, mas sim a compreensão sobre a necessidade de releituras e atualizações das categorias epistêmicas. Ambos os autores supracitados não chegaram a conhecer o mundo conectado à internet nem a era atual da Internet das Coisas (IoT)¹⁵. “A sociedade de hoje não é primordialmente uma sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho, que está cada vez mais se desvinculando da negatividade das proibições e se organizando como sociedade da liberdade” (HAN, 2017, p. 79).

ENSINO E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao refletir sobre o Ensino, apresenta-se como propícia uma aproximação com a Teoria da Complexidade¹⁶ de Edgar Morin – em que se con-

15 IoT é a sigla para Internet of Things. Refere-se a interconexão de objetos entre si, assim, a internet também possibilita a interatividade entre objetos (veículos, eletrodomésticos, portas, janelas, construções, etc).

16 Afirmando que existem elementos inseparáveis nos fenômenos humanos e, ao definir por complexo aquilo que foi tecido junto, Edgar Morin (2000, p. 38) infere que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as

sidera o ser humano como falho e limitado à própria condição humana, mas detentor de imensuráveis potencialidades –, que ao lançar sobre o outro um olhar que busca o compreender como complexo, caminha-se em direção à construção de uma visão de alteridade. Além disso, no rol dos saberes elencados por Morin (2009) como necessários à educação, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura, existe uma diferenciação entre ‘conhecimento’ e ‘conhecimento pertinente’. O conhecimento seria aquilo que é ensinado como certo e verdadeiro, por isso mesmo ilusório. Já o conhecimento pertinente é aquele que busca contextualizar o saber, sendo simultaneamente analítico e sintético.

Dentro da contemporaneidade capitalista – em que ainda imperam profundas desigualdades nas condições materiais de existência – corrobora-se, aqui, com as ponderações feitas por Dermeval Saviani¹⁷ ao observar-se que, com a relação ensino-aprendizagem, tanto os modelos liberais não-críticos quanto as concepções crítico-reprodutivistas da educação defendem uma formação progressista e democrática, voltada ao pleno exercício da cidadania. Por isso, alegando uma dificuldade em distinguir qual modelo seria realmente efetivo ao desenvolvimento de uma escola “articulada com a construção de uma ordem democrática” (1999, p. 59), Saviani, ao buscar incorporar os avanços e superar os limites das correntes teóricas por ele esquadrinhadas, lançou as bases do que veio a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, concebendo um modelo crítico não-reprodutivista.

Por isso, entenda-se que a dita Educação 4.0, antes de qualquer programa inovador, é um modelo não-crítico formado pela justaposição dos pressupostos da Escola Nova com um tecnicismo reforçado pelas TDIC. Outro aspecto a considerar com relação a esta “Paidéia Digital” (FÜHR, 2019) é sobre o uso do celular, principalmente a partir da popularização dos *smartphones*. Sem dúvida um tema complexo e polêmico dentro e

partes entre si.” (MORIN, p. 42). Compreenda-se como complexo aquilo que não for linear.

17 Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (1999) apresenta uma importante classificação de teorias educacionais em dois grupos: de um lado as teorias não-críticas, abrangendo as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista; de outro as teorias crítico-reprodutivistas, englobando a teoria do sistema de ensino, enquanto violência simbólica, teoria da escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

fora do espaço escolar, tanto que ensejou a positivação de um instrumento normativo.¹⁸

A literatura sobre o uso do celular como ferramenta de aprendizagem é controversa pois, apesar de algumas práticas apontarem que a proibição não é uma boa alternativa, discute-se quais interesses de mercado estejam estimulando o consumo tecnológico no ensino-aprendizagem. Assim, ampliam-se os estudos que sugerem ser importante uma maior preocupação da sociedade, de forma geral, mas também das instituições de ensino, com o uso excessivo dos aparelhos celulares e o aumento dos casos de nomofobia.¹⁹ Talvez o cerne deste tema não seja apenas endossar ou proibir o uso das tecnologias de bolso ou *gadgets*²⁰, mas procurar compreender qual apelo os torna tão interessantes e problematizar sua funcionalidade.

Durante a pandemia de Covid-19, dada a necessidade de distanciamento e isolamento social, ficou patente a procura por soluções tecnológicas para continuidade das mais diversas atividades laborais. Seguindo a lógica de mercado, que nada mais é do que transmutação de tudo em mercadoria, a maior tragédia humana em mais de um século virou “oportunidade”, sendo este o mais usual eufemismo da burguesia neoliberal sempre ávida de lucros. Como exemplo, note-se a atuação da plataforma de aprendizagem online Udemy, em 2020, quando o número de matriculados *online* saltou de 9 milhões para 25 milhões. “É claro que estamos muito animados com isso”, disse Gregg Coccari, CEO da Udemy, em entrevista à revista Forbes (2020). No Brasil, é emblemático o caso da curitibana Kultivi.

Impulsionada pelo isolamento social no Brasil, que fez com que as pessoas passassem mais tempo em casa nos últimos meses e buscassem formas para potencializar os estudos ou, até mesmo,

18 A lei nº 14.146/08 dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará durante o horário das aulas.

19 Nomofobia é o termo que designa o vício em tecnologias de comunicação, especificamente, a dependência em aparelhos celulares com implicações negativas sobre a produtividade e aprendizado, temática de alguns trabalhos como os de Fátima Herrera e Gioriet Ochoa (2018); e, também, Leite et al. (2020).

20 Palavra em inglês usada para designar o conjunto dos dispositivos eletrônicos portáteis, aparelhos e aplicativos de informática de funções específicas, dentre os quais o celular é o mais conhecido.

aprender novos conteúdos, a Kultivi registrou um crescimento de mais de 300% desde a chegada do novo coronavírus ao Brasil. (JORNAL DIA A DIA, 2020).

Perceba-se que o “êxito” de tais empreendimentos toma por parâmetro os lucros obtidos, não o real aprendizado dos alunos por eles formados. Essa “metrologia da prosperidade” subverte todos os princípios educacionais, sejam pedagógicos ou andragógicos pois o sucesso é posto sobre a quantidade de produtos e programas de ensino vendidos e não na eficácia e eficiência de seus modelos de ensino-aprendizagem. Um outro exemplo disso é a plataforma StartSe que se apresenta como uma escola de negócios preparada para oferecer “a nova educação para o novo futuro”.²¹ No curso *online* “Nova Educação” ofertado pela StartSe, encontra-se um invejável e diversificado corpo docente de especialistas a pós-doutores oriundos de Instituições de Ensino como MIT, USP, Columbia University, PUC-RJ, Unicamp, Stanford e Berkeley, com isso agregando valor ao currículo e certificados emitidos pela plataforma, porém ofuscando o que realmente é importante à própria lógica de mercado, os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Emergem então algumas questões sensíveis sobre este panorama educacional. Como mensurar os resultados práticos desses programas de ensino? Quais os resultados concretos e dados quantitativos da efetividade do ensino-aprendizagem por tais plataformas? Qual competência formativa possuem as *StartUps* nos sistemas formais de ensino?

Denota-se, portanto, que a escola é um espaço complexo, palco de variadas relações cotidianas de poder. Neste ‘espaço’ em disputa, que também engloba o ciberespaço, admite-se mais de um ‘lugar’. O lugar do estudante pode não ser o lugar da aula pois, se o espaço é um lugar praticado, as práticas dos alunos e alunas podem ter objetivos alheios ao processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de compreender a realidade discente.

Assim, na tentativa de superar tanto o poder ilusório (Teorias não críticas), como a impotência (Teorias crítico-reprodutivis-

21 StartSe. Curso Nova Educação. Disponível em: <https://www.startse.com/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

tas), entende-se que é na elaboração do saber que se devem engajar os que lutam pela garantia de um ensino de qualidade [...] Percebe-se pois, que, mesmo veiculando a cultura e a ideologia burguesa, a escola que instrumentaliza, que ensina, que leva o aluno a aprender; refletir, criticar, oferece condições de fazer valer os interesses não só da burguesia, mas também dos outros setores. (PORTO, 2002, p. 26).

Retomando o fenômeno da aceleração contemporânea, entende-se que: aceleração é uma grandeza responsável pela variação da velocidade em relação ao tempo, dá-se com isso que “acelerado” é o movimento que o módulo da velocidade aumenta e “retardado” é aquele cujo qual o módulo de velocidade diminui no decorrer do tempo. Foi André-Marie Ampère (1775 – 1836), com a obra *Philosophie des Sciences*, quem denominou de Cinemática a análise sobre o movimento dos corpos. Já no século XIX, a Cinemática passou também a buscar compreender fenômenos da luz e do som (BISCUOLA; MAIALA, 2000). Todavia, como lembra Regina Bonjorno (1993), a Cinemática é o estudo dos movimentos, mas sem preocupar-se com as causas. Já a parte da Mecânica que busca analisar as causas que produzem ou modificam o movimento, bem como as relações de força, é denominada Dinâmica. Na Física, os estudos em Mecânica podem ser divididos em, pelo menos, três grupos: Mecânica Clássica, com Newton; Mecânica Quântica, a partir de Planck; e, a Mecânica Relativista, com Einstein.

O que se busca aqui não é resgatar nenhuma “física social”, mas sim tecer uma crítica ao neocartesianismo, sendo esse nada mais que a permanência do racionalismo mecanicista na educação. Isso porque muitas das metodologias que se propõem dinâmicas, não o são. Comumente, utiliza-se a palavra dinâmica como antônima de estático para evocar a intenção de movimento, porém essa percepção aponta para uma falta de esmero na utilização de conceitos e expressa uma polarização perigosa que em nada favorece a produção científica. Nem toda prática educativa dinâmica é progressista, além de que o próprio conceito de progresso precisa ser relativizado. Enfim, precisa mais que o simples fato de não ser estática para que se possa considerar uma ação educativa como dinâmica, apenas o fato de atualizar-se não garante dinamismo.

As “inovações” propostas pela chamada Educação 4.0 impõem aos docentes a necessidade de dar uso a tecnologias, por vezes, desnecessárias e ineficientes na consecução do processo de ensino-aprendizagem. Um risco maior, nesse cenário, é abrir caminho para uma possível Educação 5.0, que anula a figura docente, retirando o professor, enquanto sujeito de carne e osso, relegando às máquinas a regência do ensino, desumanizando por completo a educação e, limitando a produção do saber ao acesso às tecnologias. Por conseguinte, muitas das metodologias educacionais que se dizem dinâmicas são, na verdade, apenas cinemáticas. Para ser dinâmica uma ação precisa preocupar-se com as causas por trás das relações de força. As diversas propostas cinemáticas de ensino-aprendizagem que compõem a chamada Educação 4.0 devem ser analisadas de maneira radical, caso contrário, dar-se-á livre passagem para a robotização do ensino.

O que está posto é um projeto desigual de acesso ao conhecimento, explicitamente excludente, desumanizador e, provavelmente, ineficaz. A única conclusão inovadora deste cenário é que nunca se esteve tão próximo da realidade apresentada pelas irmãs Wachowski no filme *Matrix* (1999) com máquinas gestando, criando e controlando os seres humanos, seus corpos e consciência.

Tempo, Fato e Sujeito são pilares da história, enquanto área do conhecimento, da narrativa histórica ou mesmo do ensino de história. Entretanto, nem sempre presentes no estudo do passado, haja vista que se tenha apregoadado a existência de uma “história sem sujeitos” ou mesmo que o factual seja contestado e relativizado, ou ainda, que as temporalidades sejam desmembradas. Se há um equilíbrio elementar em uma tripartição funcional categórica, em História, esta triangulação certamente confere a disciplina o que lhe é próprio. Por isso mesmo, não são tais categorias que, sozinhas, conferem à ciência da história ou ao ensino de história sua potencialidade epistemológica, nem ao ensino de história uma prática menos verticalizada e centrada na figura docente.

Uma aprendizagem histórica pode se deter ao factual e cronológico tradicionalismo, com uma perspectiva de tempo linear, narrando atos de grandes “heróis”, em uma sequência imutável e cerrada em um passado

apartado do presente. Todo o aparato tecnológico que as TDIC compilam podem atuar de forma simplista, apenas como sofisticadas plataformas de memorização e reprodução em nada contribuindo para o desenvolvimento de uma história crítica e transformativa. Quando se incentivam narrativas laudatórias sobre o passado, atrelando a história aos vencedores, produz-se uma consciência histórica etnocêntrica, excludente e reducionista. Ademais, corroborando a ideia de passividade e desmerecimento daqueles que foram silenciados, invisibilizados, alienados do direito à própria memória. O perigo das TDIC reside em atribuir uma roupagem dinâmica a um ensino cinemático.

Cabe então questionar: “Qual o lugar da disciplina escolar História no Ensino Médio?” (BRASIL, 2017, p. 9). Essa pergunta abre a seção de História no guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).²² Em nenhum dos 22 critérios específicos para o componente curricular História listados pelo Programa aparece o termo “consciência histórica”. Entretanto, um dos itens orienta aferir se o material “propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 13). Com isso, o PNLD explicita uma preocupação com o pensamento histórico dos estudantes. Para tanto, é fundamental uma prática docente atenta à composição da consciência histórica.

A história não é um amontoado de acontecimentos independentes da vontade daqueles que, no presente, olham para o passado. A História tem uma lógica, uma práxis e uma didática que lhes são próprias.²³ Portanto, uma literacia histórica na educação básica precisa articular tais fundamentos na formação de uma consciência histórica, entendida aqui como sendo

[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária. [...] se entende

22 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma ação voltada para a distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários da educação básica com atualizações periódicas. Devido a pandemia de Covid-19, a escolha das coleções e obras de 2020 foi adiada para 2021.

23 O conhecimento histórico é, pela sua natureza, (a) provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico), (b) seletivo (mas não, por isso inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto, só “verdadeiro” dentro do campo definido (THOMPSON, 1981, p. 49)

por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 56-57)

Em História, a constituição metódica da ciência histórica proposta por Rüsen lança as bases de uma objetividade científica do conhecimento histórico buscando afastar-se do “cientificismo” e aproximando de uma aprendizagem histórica voltada para a vida prática. É em Rüsen que se encontra a sistematização do conhecimento histórico que fundamenta uma educação histórica de base científica e não excludente, pois “todo pensamento histórico, em quaisquer das suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica.” (*Ibidem*, p. 56).

É possível inferir, pela literatura, que uma educação histórica pautada na literacia disciplinar como proposição didática deve levar em conta que, em História, “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes.” (BARCA, 2006, p. 95). Portanto, para aprimorar o pensamento histórico, deve-se contar com uma estrutura dinâmica “capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura.” (LEE, 2006, p. 147), considere-se, ainda, a historicidade dos estudantes, entendendo-se que “a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico.” (SCHIMDT, 2019 p. 48).

Se o que se almeja na atualidade é a estruturação de modelos educacionais que formem sujeitos capazes de estabelecer redes de colaboração laboral e difusão do conhecimento, então temos uma explícita divergência (ou não) dos objetivos da educação em relação a sociedade em que serão inseridos os sujeitos oriundos dos modelos escolares propostos pois a lógica do mercado de trabalho é primordialmente seletiva, portanto, individualista e excludente. Por isso, Byung-Chul Han (2017) chamou de

Sociedade do Cansaço, a sociedade produzida pela Indústria 4.0. Nessa conjuntura uma organização da vida em função de metas acentua o individualismo e difunde uma cultura narcisista, colocando a subjetividade e a objetividade da vida em contradição.

Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso e gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está correndo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem. (HAN, 2017, p. 85)

Daí a necessidade da inclusão de competências socioemocionais nos currículos escolares. Tenciona-se atenuar os impactos do estresse e do esgotamento emocional que, no século XXI, figura como dentre os principais motivos de licenças de afastamento do trabalho. Todavia, essa domesticação de corpos e mentes, é apenas um paliativo, um tratamento sintomático, pois a solução definitiva demandaria a radicalização; como dito, buscar agir nas raízes do problema que, ainda é, a exploração excessiva da força de trabalho em função do capital. Em 2016, no Brasil, aproximadamente 199 mil pessoas se ausentaram do mercado e receberam benefícios relacionados a enfermidades mentais (ÉPOCA, 2017). Com o cenário atual de pandemia, pesquisas indicam aumento significativo no percentual de casos de depressão, estresse e ansiedade (FIOCRUZ, 2020).

No século XXI, os ambientes virtuais demandam que os profissionais atuem integrando o ensino com tecnologias que se renovam em um ritmo cada vez maior. Para isso, é imprescindível não somente conhecer os recursos disponíveis, mas saber como estruturar as atividades e estratégias pedagógicas para atingir os objetivos definidos. É óbvio que o universo virtual importa à educação, assim como reconhecer o potencial pedagógico das novas tecnologias, também. Entretanto, é indispensável saber a quem elas servem e como afetam o comportamento humano, a vida e a sociedade. Há quase meio século, Mc Luhan (1979) refutara a tese da neutralidade das tecnologias da informação, posto que:

[...]ao transmitir a mensagem, afirmava ele, o meio transmite também algo mais que lhe é inerente, e que age sobre o conteúdo, transformando-o. Este algo mais é o que hoje chamamos “linguagens” das mídias eletrônicas. (MC LUHAN apud BELLONI, 2012, p. 6).

Refletir e repensar o processo de ensino-aprendizagem se faz uma constante para todos que zelam por uma educação transformadora e buscam a superação da abordagem tradicional verticalizada e centrada na figura docente. Para tanto, é essencial que os estudantes sejam protagonistas não apenas do consumo de tecnologia, mas problematizadores de tal necessidade, não apenas usuários de produtos da ciência, mas comprometidos com o método científico. Se o que se almeja é a formação de pessoas engajadas e preparadas para o pleno exercício da cidadania é fundamental um ensino-aprendizagem crítico, consciente e questionador.

A melhor forma para efetivação do processo de ensino-aprendizagem é a radicalização no sentido de buscar expor as raízes dos problemas, assim efetivando a construção partilhada de saberes através da resolução de problemas, mas compreendendo que um problema de pesquisa é, antes de tudo, uma questão abordada por um viés de natureza epistemológica. Com isso, a proposta é que mais é menos. Menos dicas, menos receitas, menos fórmulas para reinventar a roda. Método é caminho, e, seja qual for o caminho que se escolher como percurso na construção do saber escolar, é basilar que os estudantes aprendam a aprender e saibam questionar.

O importante é desnaturalizar tudo aquilo produzido pela mão humana. Portanto, para uma educação realmente transformadora, talvez o primeiro requisito seja colocar um ponto de interrogação em todas as coisas, repensando tudo aquilo que não se sustenta quando submetido ao crivo científico e testando os próprios limites do conhecimento. Isso implica em uma postura questionadora como fundamento das investigações que levam à produção de saberes. O “conto de fadas” tecnicista se ancora na ideia de que os recursos tecnológicos – computação na nuvem, ambientes colaborativos de aprendizagem virtual, ciberespaço voltado à cultura *maker*, ensino híbrido com aprendizagem baseada em projetos,

laboratórios móveis, gamificação digital, robótica, aprendizagem personalizada e currículo aberto – apresentam-se como as melhores práticas educativas, mas não são.

Não se trata de apontar práticas “melhores” ou “piores”, a diferença não está no mérito, mas na abordagem. Cabe aos profissionais da educação encararem as “ferramentas pedagógicas” como “objetos de estudo”, atuando como analistas das próprias práticas, desvelando as ideologias que carregam cada modelo didático, cada tecnologia, revelando-se as bases de cada uma delas, se inclusivas ou excludentes. Mesmo assim, não se deve evocar algo do que foi posto aqui como inovação, estando antes para um “museu de grandes novidades”. Compreenda-se que o óbvio não é aquilo que todos sabem, é, antes, aquilo que não pode deixar de ser dito. Assim, é pertinente sempre reiterar que “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. “[...] é a própria concepção de História que deve ser repensada” (KARNAL, 2003, p. 11).

REFERÊNCIAS

ADAMS, Susan. Startup de educação Udemy já vale US\$ 2 bilhões. *Forbes*, 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/11/startup-de-educacao-udemy-ja-vale-us-2-bilhoes/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

AGÊNCIA O GLOBO. Mais de 75 mil pessoas foram afastadas do trabalho por depressão em 2016. *Época Negócios*, 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/02/mais-de-75-mil-pessoas-foram-afastadas-do-trabalho-por-depressao-em-2016.html>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ALMEIDA, Paulo. “Temos escolas do Século XIX, para ser simpático, porque algumas são do Século XVIII, com professores do Século XX, para alunos do Século XXI.” [Entrevista]. *O Mirante*, 11 de mai. de 2017. Disponível em: <https://omirante.pt/semanario/2017-05-11/>

entrevista/2017-05-11-Temos-escolas-do-Seculo-XIX-com-professores-do-Seculo-XX-para-alunos-do-Seculo-XXI. Acesso em: 05 mai. 2021.

ANTUNES, Juliana. *A Educação 4.0 já é realidade!* Disponível, 2017 (online) em: <https://www.positivoteceduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.) *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma Abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Izabel. *Literacia e consciência histórica*. Educar, Curitiba, v. 22, n. Especial, 2006, p. 93–112.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENATTI, Lucas Men; TERUYA, Teresa Kazuko. Anacronismo e disjunções pedagógicas contemporâneas. *Koan – Revista de Educação e Complexidade*, Maringá, n. 7, dez. 2019. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/educacao-n-7-jun-2019/arquivos-n-7/6-anacronismo-e-disjuncoes-pedagogicas-contemporaneas>. Acesso em 11 mar. 2021.

BISCUOLA, Gualter José; MAIALA, André Cury. *FÍSICA: Mecânica, Termologia, Ondulatória, Óptica e Eletricidade*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BOCK, Sílvio Duarte. *Orientação Profissional: A Abordagem Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

BONJORNO, Regina Azenha. *Física fundamental: 2º grau*. São Paulo: FTD, 1993.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDAO, Hugo Pena; GUIMARAES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *ERA – Rev. Adm. Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, Mar. 2001

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília*. DF: Presidência da República, Casa Civil [1996].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

CAMARGO, Ricardo Zagallo; LIMA, Manolita Correia; TORINI, Danilo Martins. *Educação, mídia e internet: desafios e possibilidades a partir do conceito de letramento digital*. Rev. bras. psicodrama, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 106-116, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 11 mar. 2021.

CASTELLS, Manuel. *A Economia Criativa deve se organizar como uma indústria*. [Entrevista concedida a] Sandra Mesquita Sanches e João Luiz de Figueiredo. *Diálogo com a Economia Criativa*, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 6-12, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução: Efharaím Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003.

DELORS, Jaccques (Org.) *Educação a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

DRATH, R.; HORCH, A. *Indústria 4.0: Hit or Hype?* [Industry Forum]. In: *IEEE Industrial Electronics Magazine*, vol. 8, no. 2, pp. 56-58, 2014, doi: 10.1109/MIE.2014.2312079.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, Celestin. *A Educação do Trabalho*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÜHR, Regina Cândida. *Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial*. Curitiba: Appris, 2019.

GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. *Fiocruz Brasília*, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.com.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Pretrópolis: Vozes, 2017,

HERRERA BEJARANO, Andreina Fatima; OCHOA CHURAMPI, Gioriet Lisbeth. *Estudio cualitativo de la nomofobia en adolescentes de la I.E. Francisco Mostajo de Tiabaya Arequipa 2018*. – 2018. 189p. (Mestrado): Escuela Profesional de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, 2018. AREQUIPA, 2018. Disponível em: <http://http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7632>. acesso em: 10 mai. 2020.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, v. 22, n. Especial, 2006, p. 131–150.

LEITE, R.J.L.; WELTER, M.M.; BARRETO, L.K.S.; GONÇALVES, D.M. e ROCHA NETO, M.P. *É possível sobreviver sem o celular? Uma revisão bibliográfica sobre o tema nomofobia*. *Revista ESPACIOS*, Caracas, v. 41, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n03/20410311.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIMA, Luciana de. *et al.* *Tecnodocência na Formação de Licenciandos:*

interdisciplinaridade e tecnologias digitais da informação e comunicação. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). *Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

MARQUES, Carlos Alberto. *Tecnofobia, anacronismo pedagógico e responsabilidades institucionais na UFSC*. Florianópolis: APUFSC sindical, 2020. (online). Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/06/11/tecnofobia-anacronismo-pedagogico-e-responsabilidades-institucionais-na-ufsc/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MC LUHAN. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MELLO, Guiomar Namó de. Pensadores na Educação: Perrenoud e o desenvolvimento de competências. [Entrevista concedida a] Instituto Claro. *Instituto Claro*, 17 de jan. de 2020. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/videos/pensadores-na-educacao-perrenoud-e-o-desenvolvimento-de-competencias/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; Carvalho, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NUZZI, Ronaldo. A escola do século XIX tem solução? *Ronaldo Nuzzi: gestão empresarial e estratégica*, 14 de abr. de 2016. Disponível em: <https://www.ronaldonuzzi.com.br/?p=307#:~:text=Na%20semana%20em%20que%20os,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mozart%20Neves%20Ramos>. Acesso em 05 mai. 2021.

OECD, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

PACHECO, José. Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX. [Entrevista concedida a] Sara Dias Oliveira. *Notícias Magazine*. Rio de Janeiro, (online), 26 abr. 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! *SBC Horizontes*, 23 de mai. de 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em 05 mai. 2021.

PORTO, Bernadete de Sousa. QUE CAMINHO DEVO SEGUIR? Alice Procuo Uma Alfabetização Crítico e Lúdica... *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 24, v.1, n.43, 2002. p. 26-37.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, Vol. 9 No. 5, out 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. *O desafio de educar na era digital: educações*. Revista Portuguesa de Educação, Braga, vol. 24, núm. 1, 2011.

QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcanti. *Escolas do século XIX, professores*

do século XX e alunos do século XXI? A subjetivação no discurso sobre a educação escolar. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SANTOS, Daniel Suzumura dos. Educação gratuita: startup de ensino a distância cresce mais de 300% durante a pandemia e atinge a marca de 1 milhão de alunos. *Jornal Dia a Dia*, 2020. Disponível em: <http://jornaldiadia.com.br/2020/2020/11/04/educacao-gratuita-startup-de-ensino-a-distancia-cresce-mais-de-300-durante-a-pandemia-e-atinge-a-marca-de-1-milhao-de-alunos/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v.35, n.74, 2019, p. 35 – 53.

SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Dyego Oliveira da; GOMES, Jacqueline de Souza. Dificuldades de aprendizagem? A escola do século XIX se arrasta até o século XXI. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/dificuldades-de-aprendizagem-a-escola-do-seculo-xix-se-arrasta-ate-o-seculo-xxi>. Acesso em: 05 mai. 2021.

THE Matrix, Direção e roteiro: Lilly Wachowski e Lana Wachowski, produção de Joel Silver. EUA: Warner Bros. EUA, 1999. (136 min).

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Educação. *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação para Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris, UNESCO, 2016.

O ABSOLUTISMO MONÁRQUICO EM PODCASTS: RELATO DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NO OESTE BAIANO (2019)

Aline Vanessa Locastre
Douglas Novais da Silva

De modos distintos a tecnologia está presente em nosso cotidiano, e tem alterado nossa maneira de comunicar, de ter acesso à informação e como afirmou Manuel Castells, configurado um novo modelo de produção econômica. Em seu termo, Era da Informação (CASTELLS, 1999), o poder e a riqueza estariam vinculados ao processamento e lucratividade obtidos com o gerenciamento de conteúdo. Hoje, na segunda década do século XXI, é indiscutível o impacto de tecnologias, em especial das mídias digitais nas dinâmicas sociais, especialmente quando uma nova lógica de acumulação de dados e da personalização de conteúdo torna-se preponderante no modo de agir de grandes corporações (ZUBOFF, 2018). Utilizadas para o trabalho ou para o entretenimento, demandas e valores de grupos distintos têm possibilitado que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mediem processos de transformações disruptivas e de grande impacto social, econômico e político.

Cada vez mais presentes no ambiente escolar, crianças e jovens, assim como seus professores, acessam tecnologias para realizar pesquisas e projetos, preparar aulas ou mesmo auxiliar na gestão escolar. Sites, aplicativos, plataformas de aprendizagem, ambientes virtuais imersivos e redes sociais estão presentes na escola e têm alterado as relações estabelecidas entre seus agentes e conduzido a caminhos inovadores para a produção do conhecimento escolar. As novas possibilidades que na atualidade se manifestam em relação à autonomia destes atores, são oriundas

de amplas discussões situadas dentro e fora dos muros escolares. Conceitos distintos associam a escola à construção de conhecimentos próprios, dotando de protagonismo alunos e docentes que, cotidianamente, constroem e reconstróem sentidos e significam suas experiências vividas (FRANÇA; PRADO 2016). Autores como Dominique Julia (2001), Andre Chervel (1990), Jorn Rösen (2001), Maurice Tardif (2014), José Carlos Libâneo (1994) ou mesmo Paulo Freire (1996) e conceitos como *cultura escolar*, *disciplinas escolares*, *consciência histórica*, *saberes docentes*, *mediação escolar* e *pedagogia da autonomia*, respectivamente, são cruciais para que compreendamos esta literatura que revela um lugar e uma função social da escola ampliada e revisada. Tais pensamentos possibilitam que docentes e discentes se percebam a partir de papéis ressignificados e posturas distintas.

O que buscamos abordar neste capítulo é a possibilidade de se trabalhar com mídias digitais no Estágio Supervisionado Curricular, visando uma reflexão de metodologias condizentes à prática docente. Re(pensar) metodologias docentes que sejam inovadoras, e que busquem superar problemas no ensino-aprendizagem a partir de uma ação conjunta e mobilizadora dos saberes docentes foram alguns de nossos desafios. Como salientou Paulo Freire (1996), educar não é a transferência de conhecimento, mas um ato constante de reflexão sobre a prática e comprometimento com uma formação que confira autonomia e liberdade aos educandos. Buscamos estimular por meio do Estágio Supervisionado um exercício profissional no magistério a partir de encaminhamentos dotados de criatividade, possíveis de tecer uma relação plural e interativa entre os alunos.

Nossa discussão visa apresentar o relato de uma experiência sobre o ensino de História e as TDIC que ocorreu na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no segundo semestre de 2019. Ele está dividido em três momentos. O primeiro faz uma breve discussão sobre os desafios de uma formação docente no alvorecer das mídias digitais. No segundo, buscamos uma definição para uma metodologia disruptiva denominada *sala de aula invertida*. E por fim, apresentaremos um relato de experiência e os resultados obtidos com as Metodologias Ativas no Estágio Supervisionado Curricular, atividade realizada pelos autores deste capítulo, enquanto estagiário e orientadora do componente curricular.

DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE NO ALVORECER DAS MÍDIAS DIGITAIS

Aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de algumas¹ licenciaturas no Brasil, têm sido integrados, nos últimos anos, seja como elementos obrigatórios ou eletivos, componentes curriculares que possuem como temática principal a tecnologia voltada à prática docente. Desde discussões que foram intituladas como “informática aplicada à educação”, “Tópicos especiais de História e multimeios” ou mesmo “Ensino de História e Novas Tecnologias”, a preocupação que muitos profissionais dos cursos de formação de professores possuem, mostram-se pertinentes aos impactos cada vez mais expressivos no mundo social advindos das tecnologias, especialmente das mídias digitais e de seu potencial arrebatador nos modos de comunicação e difusão de informações.

Tais componentes curriculares são fundamentais para consolidar uma formação de professores atenta aos novos delineares desta década, onde essas mídias digitais têm sido parte integrante não apenas do acesso ao entretenimento, mas tem remodelado os meios publicitários, informacionais, econômicos e políticos. Mídias, algoritmos² e grupos poderosos que trabalham na perspectiva (lucrativa) da desinformação, tem corroborado para colocar em xeque a crença em um mundo digital mais democrático e plural, inaugurando um momento perigoso para as instituições (entre elas a escola e a universidade), que tem na pós-verdade uma prevalência do que é forjado e emocionalmente justificado sobre “(..) a transparência e os factos objetivos” (CÁDIMA, 2020, p.58).

No âmbito acadêmico, pesquisas vinculadas à História Pública³,

1 Citamos alguns exemplos de currículos de cursos de História/ Licenciatura que integram de modo obrigatório ou eletivo, disciplinas voltadas à reflexão sobre História e tecnologias. Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), optativa: “Ensino de História e Novas Tecnologias”; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), obrigatória: “Informática aplicada à educação”; Unopar Virtual, obrigatória: “Educação e Tecnologia”; Universidade Federal do Paraná (UFPR), optativa: “Tópicos especiais de História e multimeios”.

2 Termos como “capitalismo da vigilância”, cunhado por Shoshana Zuboff (2018), sinalizam como nossos dados que estão escancarados na internet são matérias-primas brutas para a criação de produtos voltados ao nosso próprio consumo.

3 Tomamos a definição de Jurandir Malerba quando pontua que a História Pública se relaciona àque-la produção que saiu da tutela acadêmica e tem sido praticada por leigos, ou que possui um conteúdo voltado a um público não apenas acadêmico (MALERBA, 2017).

também sinalizam que o conhecimento histórico não se faz e não se acesa apenas por meios tradicionais (MALERBA, 2017). Livros, ou demais materiais impressos, dividem espaço com as mídias digitais, uma vez que são meios acessíveis àqueles que possuem conexão e têm sido usuais para a difusão da historiografia, onde o acesso a documentos históricos online ampliam e viabilizam a construção do conhecimento. O efeito nocivo que tais meios permitem é que a utilização de fontes históricas das mais diversas, ou prevalência da memória individual como saber conclusivo sobre fatos históricos, fomenta a difusão de revisionismos ideológicos e negacionismos, largamente lidos por um público amplo, que nesta validação, refutam teses solidamente aceitas pela comunidade científica.

Conforme enfatiza Marcos Napolitano (2019), podemos situar modos distintos de revisionismos. Os estudos revisionistas com credibilidade acadêmica são os que insurgem contra teses hegemônicas e elitistas, que privilegiaram (e ainda privilegiam) determinados grupos, ancorados em epistemologias do norte a partir de um discurso colonizador (SANTOS; MENESES 2009). Tais estudos possuem fundamentação teórica e metodológica, portanto, são cruciais para compreender os processos históricos de modo amplo. Os demais revisionismos requerem muito cuidado, especialmente pelo fato de tecerem interpretações equivocadas de fontes e bibliografias. Por fim, há também uma corrente mais radical, em evidência nos últimos anos. Os chamados negacionistas são extremistas que agem a partir de uma postura anticientífica e sustentada por postulados falsos, desconectados da realidade e difundidos, majoritariamente, em sites, blogs ou redes sociais.

Este cenário, nocivo para a compreensão de mundo a partir de pressupostos científicos e democráticos, requer da escola uma ampliação de suas metodologias a fim de fomentar o *letramento digital*, ou seja, estímulo do entendimento de práticas de leitura e escrita distintas, tipicamente digitais ou dadas nesse ambiente (REZENDE, 2015) e criticidade para lidar com as complexidades contemporâneas. Dois documentos recentemente aprovados respaldam tais necessidades, um voltado à formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica) e o outro à organização curricular do Ensino

Básico, com o apontamento de habilidades e competências necessárias aos estudantes dos sistemas público e privado do país (Base Nacional Comum Curricular).

Aprovadas em junho de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as DCN evidenciam os princípios, procedimentos e fundamentos a serem observados tanto nas políticas, quanto na gestão de programas e cursos de formação. A partir dessas diretrizes, a organização e a prática curricular podem ser reestruturadas, de modo que o licenciando tenha na sua formação teórica e prática, meios para tratar de questões pertinentes às demandas crescentes e que perpassam a Educação Básica. Entre um dos pontos salustres das DCN, que ampliou a carga horária prática na formação docente, ressaltamos o destaque dado ao exercício profissional atento à dimensão tecnológica, que molda e exige o domínio de conteúdos e metodologias condizentes às suas especificidades. Também ganha destaque a compreensão de que as TDIC ampliam o arcabouço cultural dos professores e alunos quando utilizadas de modo a aprimorar a prática pedagógica (BRASIL, 2015).

No que se refere à formação dos estudantes do Ensino Básico, a recém-aprovada⁴ BNCC, em sua quinta competência⁵ geral aborda a Cultura Digital. A defesa que se faz é de uma educação que estimule os estudantes a estabelecerem um posicionamento crítico em relação ao mundo social em tempos de ferramentas digitais. Ao mesmo tempo, instrumentalizá-los a entender os mecanismos de produção de tecnologias, de possibilidades de comunicação e do comprometimento ético que o manejo de tais recursos requerem (BRASIL, 2018a). Pensar em um trabalho docente

4 A Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1995, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, deram origem às discussões entre 1997 e 2013 sobre a necessidade de uma Base Nacional Curricular. Em dezembro de 2018 vimos aprovada a última etapa deste documento, voltado ao Ensino Médio, incorporando a anteriormente aprovada Base Comum do Ensino Fundamental. O parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE) encerrou uma ampla construção, que agregou educadores, alunos e sociedade civil durante anos de discussões por meio de contribuições online, seminários e audiências públicas.

5 As dez competências gerais para a educação brasileira sinalizam as aprendizagens essenciais aos quais os estudantes têm direito. Segundo a BNCC, é imprescindível que conceitos e procedimentos, bem como habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais voltadas a uma integração do estudante com a cidadania e demandas de sua vida individual e coletiva, estejam presentes nos currículos. Significa que se busca uma educação integral, levando em consideração a formação de um ser humano em diversas frentes, não apenas acadêmica e uma atuação ativa sobre as demandas deste século, não limitando sua aprendizagem a uma recepção passiva de conhecimentos prontos e sem conexão com a realidade (BRASIL, 2018).

pautado nos multiletramentos (ROJO; MOURA 2012), passíveis de abarcar a linguagem digital, são pontos de partida para que estudantes entendam as possibilidades que as TDIC oferecem. Informação e comunicação em tempo real e acessível a todos que possuem acesso à rede, traz suas implicações, exigindo dos produtores de conteúdo, tanto os profissionais quanto os amadores, conhecimento e responsabilidade nos possíveis desdobramentos políticos, econômicos e culturais que seus produtos oferecem àqueles que os consomem.

Acreditamos que a referência ao conceito de Cultura Digital trazida no texto final da BNCC, permite que tratemos o digital em uma perspectiva ampla e crítica na construção curricular, sendo possível romper com as questões meramente técnicas que a envolvem, possibilitando caminhos de análise sobre seu impacto na política, economia, cultura e nas subjetividades. Assim, a quinta competência geral da BNCC para a formação no Ensino Básico e as DCN para Formação de Professores corroboram com nossa preocupação em formar profissionais do Magistério capazes de lidar com as ferramentas digitais, e tornarem esses recursos meios para fomentar um letramento digital nos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que não se limite ao domínio operacional de *hardwares* ou *softwares*, mas de relação crítica e apta à construção do conhecimento escolar.

Por fim, salientamos o papel crucial das escolas do país no trato com o mundo digital, uma vez que tais ambientes são, muitas vezes, os únicos locais onde os alunos possuem contato com computadores e acesso à internet. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua (PNAD) de 2018, os lares brasileiros possuem baixos índices de acesso às ferramentas digitais, especialmente se considerarmos os microcomputadores ou *tablets*. Somente 32,8% desses domicílios possuem microcomputadores e o acesso à internet fica ausente em muitos casos, especialmente porque muitas famílias consideram os eletrônicos caros (4,1%); nenhum morador domina tal acesso (26,1%) ou consideram o custo da internet muito alto (25,9%). A conexão mais utilizada é a banda larga móvel (80,2% das residências), com planos pré-pagos 3G ou 4G (BRASIL, 2018b), que sabemos serem conexões limitadas para download e tempo de navegação, sendo insuficientes para fins didáticos.

Desse modo, sabemos que este acesso limitado divide espaço com uma demanda crescente para o uso dessas tecnologias na vida dos estudantes brasileiros. Estabelecer um posicionamento de enfrentamento ao negacionismo ou revisionismos ideológicos, por meio de debates sérios e pautados em fatos objetivos, em pressupostos científicos, capazes de promover o diálogo, respeito às diferenças e à democracia, faz-se urgente. Quando *fake news* afetam eleições, colocam sob suspeita a eficácia de vacinas, a esfericidade do Planeta Terra, a importância de órgãos de cooperação internacional, ou quando o desconhecimento no manejo com a internet fomenta a vulnerabilidade perante crimes cibernéticos ou cyberbullying, estamos diante de questões que precisam ser debatidas na escola.

E mesmo que a realidade se imponha (poucos equipamentos, pouca conexão à internet, formação inicial e continuada de docentes insuficiente para o trabalho em rede) acreditamos ser preciso começar de algum modo. Para cada *byte* de mentira e negação que a formação docente esteja ancorada em perspectiva de uma prática passível de consolidar conhecimento escolar, resultante da análise crítica de documentos e debate historiográfico. Face a uma escola com poucos recursos e formação docente insuficiente para lidar com as demandas da *cultura digital*, componentes curriculares como o Estágio Supervisionado, podem ceder espaço para que os licenciandos pensem em sua atuação no magistério a partir das mídias digitais e de sua utilização para fins pedagógicos.

METODOLOGIAS ATIVAS EM AMBIENTES HÍBRIDOS

Alguns termos vêm sendo abordados recentemente, estampando *outdoors* de colégios e evocados como novas possibilidades para a educação, aptos a despertar o interesse, potencializar a capacidade de compreensão e dotar os estudantes de meios para a aprovação em universidades renomadas ou prepará-los, simplesmente, para as demandas do mundo contemporâneo. As *Metodologias Ativas* e o *Ensino Híbrido*, especialmente em tempos de Ensino Remoto⁶, têm sido incorporadas cada vez mais

6 O Ensino Remoto Emergencial (ERE), tem sido adotado nas escolas e universidades do Brasil,

ao vocabulário de docentes e discentes pelo país e suscitado diversas questões sobre suas especificidades, limites e possibilidades.

Como destacam José Moran e Lilian Bacich, o modo como homens e mulheres aprendem, desde seu nascimento, dá-se predominante por processos ativos, indutivos, que envolvem o enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. Sabendo que a aprendizagem não é apenas aquela que ocorre em instituições de ensino, os autores destacam que a compreensão sobre diversos assuntos de nossa vida pessoal ou profissional não necessariamente se molda por intermédio da educação formal. Assim, aprendemos por processos múltiplos: formais, informais, intencionais ou não intencionais, em ambientes e tempos diferentes (síncronos ou assíncronos), individualmente ou em grupo (BACICH; MORAN, 2018).

Considerando o advento das mídias digitais e do maior acesso de jovens e adultos à internet, o ensino formal, aquele que se dá em sala de aula, tem muitas vezes ocorrido de modo híbrido, ou seja, quando se agrega ao ensino presencial possibilidades de aprendizagem por meio das tecnologias digitais (TREVISANI, 2015). Embora sejam conceitos atualmente em evidência nos estudos sobre ensino, metodologias ativas e ensino híbrido não necessariamente precisam estar associados. É possível trabalhar com atividades que despertem uma aprendizagem ativa sem recorrer às tecnologias, uma vez que de diferentes maneiras o professor pode mediar aulas passíveis de despertar a curiosidade, as emoções, a interpretação ou a aplicação de teorias pelos estudantes.

As *metodologias ativas de aprendizagem* têm como diferencial a defesa de um ensino capaz de romper com concepções tradicionais, fundamentado em uma proposta metodológica onde os estudantes assumem uma postura ativa frente ao processo de ensino-aprendizagem. Metodologias como a de transmissão do conteúdo ou de aulas expositivas, sozinhas, não comportariam mais toda a demanda surgida na atual

desde os primeiros meses da pandemia da Covid-19, que se propagou rapidamente pelo planeta. As principais orientações para a contenção do contágio dizem respeito ao distanciamento social, que impede que aulas presenciais ocorram nos espaços formativos físicos. O ERE permite que o processo de ensino-aprendizagem ocorra via ferramentas digitais, de modo que sejam preservados o distanciamento de alunos, professores e funcionários. No dia 10/12/20, o Ministério da Educação (MEC) validou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizando a permanência do ensino remoto nas escolas públicas e particulares no país enquanto durar a pandemia.

dinâmica escolar. Para José Moran, a escola tradicionalista, que ensina e avalia por meio de transmissão e recepção do conteúdo, acaba por não possibilitar que competências cognitivas, pessoais e sociais sejam suficientemente desenvolvidas (MORAN, 2017; 2018).

Essa aprendizagem ativa se constrói quando o estudante fala, debate, argumenta e discute, construindo seu próprio conhecimento e deixando de ser simplesmente um receptor de saberes prontos. Nesse ambiente, o professor funciona como um orientador, um supervisor, direcionador da aprendizagem. Nesse sentido, ao utilizar *metodologias ativas* em sala de aula, o professor está possibilitando que estudantes observem sua realidade por meio de situações concretas e reflitam, posteriormente, sobre os pressupostos teóricos que as sustentam cientificamente.

A defesa por um ensino baseado em uma postura mais ativa do estudante não é uma perspectiva recente na educação brasileira. A Escola Nova, tendência liberal surgida no Brasil no século XX, esteve associada a intelectuais que entendiam a educação enquanto caminho para a modernização do país. Oriunda das ideias do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952), a defesa de uma educação democrática e liberal só se mostrava possível em um ambiente que estimulasse no aluno um desenvolvimento intelectual, emocional e físico. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, marco inicial desse movimento no Brasil, propunha um ensino laico, sedimentado sob os conhecimentos científicos, público e de responsabilidade do Estado. Seus principais defensores foram Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho onde defendiam um ambiente escolar estimulador, de modo que o professor pudesse fomentar no estudante o interesse por aprender e uma autoaprendizagem (ALVES, 2007).

A “Escola Libertadora”, de Paulo Freire, integra a corrente de tendências pedagógicas conhecidas como progressistas. Para Freire o ensino deveria ser capaz de emancipar o indivíduo de modo que ele pudesse transformar sua realidade. Por meio de temas geradores, a realidade ao qual estavam integrados os estudantes poderia ser construída e desconstruída a partir da reflexão dos conteúdos abordados, deslocados daqueles comumente pertencentes às elites. Quanto à postura do professor, se

ela fosse vertical ou autoritária não traria nenhum resultado para uma efetiva transformação social (MENEZES; SANTIAGO, 2010).

A partir de papéis ressignificados, tanto os docentes quanto os discentes assumem, na atualidade, posições menos hierarquizadas e hierarquizantes. Também se valem das possibilidades que o mundo digital oferece, e é nesse sentido que podemos entender as metodologias ativas como alternativas viáveis para um ensino que tem ocorrido de modo híbrido. Entre as principais *metodologias ativas* destacamos: aprendizagem baseada em projetos disciplinares, intra ou transdisciplinares; gamificação; aprendizagem baseada em problemas e sala de aula invertida (BACICH; MORAN, 2018). O que une tais estratégias didáticas é a abertura que se faz a um ensino capaz de emancipar o aluno a partir de abordagens menos homogeneizantes, respeitando os interesses, os tempos e os caminhos de aprendizagem de cada um.

De modo breve, salientamos os aspectos mais relevantes dessas estratégias. A *aprendizagem baseada em projetos* é popular nas escolas públicas e privadas e ocorre por meio de feiras (de ciências, culturais) ou projetos sobre assuntos variados que podem ser restritos a uma disciplina ou agregar outras. Essa aprendizagem pode ser pensada a partir das demandas da comunidade escolar presentes no Projeto Político Pedagógico, ou surgir por questões pontuais que mereçam uma abordagem mais dinâmica. Projetos também pressupõem avaliações mais flexíveis como os *feedbacks* e a autoavaliação e geram resultados visíveis por meio de apresentações culturais, murais, experimentos, maquetes e outros produtos didáticos (MORAN, 2018).

Outra metodologia ativa citada refere-se à *gamificação*, que é a abordagem didática baseada em games e jogos. Games famosos como *Age of Empires*, *Assassin's Creed*, *Call of Duty*, disponíveis nas plataformas *Playstation*, *Xbox* e *Microsoft Windows*, são comuns entre os adolescentes e jovens, e podem ser boas estratégias para se trabalhar com temas como: feudalismo, cruzadas, antiguidade, Revolução Francesa e guerras como a do Vietnã ou Segunda Guerra Mundial. Também salientamos a *aprendizagem baseada em problemas*, onde situações-problema reais ou ficcionais envolvendo o cotidiano são a base para que métodos e teorias

sejam compreendidos a partir da situação inicialmente exposta (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Por fim, o relato de experiência que descreveremos neste capítulo refere-se à sala de aula invertida (*Flipped Classroom*). A característica dessa metodologia é possibilitar ao aluno um acesso prévio ao conteúdo, que pode ser on-line ou impresso, deixando para a sala de aula os momentos para discussão com os colegas e com o professor. Metodologia capaz de agregar as tecnologias digitais, a sala de aula presencial passa a ser o local onde se tira dúvidas, fomenta debates, dialoga e se realiza atividades práticas. Processo contrário ao tradicional, onde se aprendia a teoria em sala de aula e em casa se praticava por meio de exercícios, a *sala de aula invertida* torna a escola um local de protagonismo e de aprendizagem ativa (VALENTE, 2014).

No que diz respeito às tecnologias, a *sala de aula invertida* não requer tecnologias complexas, mas é focada na interação entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem, problematizando o conteúdo, incitando perguntas e questionamentos e a resolução de problemas e dúvidas. O professor pode iniciar a inversão do processo de aprendizagem nesta metodologia estimulando leituras prévias, produções, pesquisas a partir de sua orientação (MORAN, 2017). Dessa forma, a sala de aula se torna um ambiente mais interativo, participativo e dinâmico, no qual, ocorre uma mudança no paradigma tradicional do ensino: as tarefas que costumavam ser direcionadas para casa passam a ser feitas em sala de aula (MORAN, 2018).

Como benefícios, a *sala de aula invertida* possibilita: que os docentes tragam a teoria a partir de videoaulas, textos, podcasts preparados em horários distintos e por meio de diversos recursos, entre eles as redes sociais; que os estudantes reflitam o conteúdo com mais atenção e concentração em ambientes diferentes e que realizem debates mais aprofundados em sala de aula ou sejam estimulados a exercícios práticos tendo como suporte a mediação docente e dos próprios colegas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ancorados nesta perspectiva das possibilidades e contribuições das TDIC e das *metodologias ativas* à educação é que o plano de aula intitulado “Uma viagem pelo Absolutismo Monárquico e as Teorias Absolutistas” foi proposto. Realizado no ano de 2019, ele integrou as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em História II da UFOB, que ocorreu na turma do Primeiro Ano “C” do Ensino Médio no Colégio Estadual Herculano Farias, localizado na cidade de Barreiras, no Oeste baiano.

A ideia da realização de um plano de aula a partir de *metodologias ativas* e tecnologias surgiu a partir das observações de aulas, atividade prática que integra o programa do Estágio Supervisionado em História II da UFOB. Nesses primeiros momentos de observação e de contato com a classe e com o professor supervisor, foi possível detectar uma turma muito ativa e com bastante familiaridade às tecnologias. Composta por trinta e oito estudantes, os mesmos, muitas vezes, mostravam pouco interesse às aulas expositivas e sempre que tinham oportunidade, manuseavam seus aparelhos de telefone celular, mesmo em momentos que não necessitavam dessa ferramenta para fins didáticos.

Ao percebermos a relação de domínio e interesse pelo celular, buscamos uma *metodologia ativa* que pudesse agregar tal ferramenta a uma participação ativa dos estudantes com o conteúdo. No entanto, mesmo percebendo a presença deste aparelho em todas as aulas por parte de muitos estudantes, aplicamos um questionário em papel, que ocorreu em uma das aulas de observação, buscando mensurar o acesso ao aparelho, a relação estabelecida com o mesmo e o acesso à internet, visto que as realidades dos estudantes da escola pública são heterogêneas, cabendo ao professor bastante cuidado ao fazer uso de outros materiais além do livro didático. À vista disto, conhecendo mais a realidade da turma, a oficina começou a ganhar seus primeiros contornos com a escrita do Plano de Aula a ser aplicado. A escolha do título “Uma viagem pelo Absolutismo Monárquico e as Teorias Absolutistas” deu-se em virtude da professora supervisora trabalhar este conteúdo e da necessidade apontada por ela deste diálogo com o que os alunos estavam aprendendo neste período de

aplicação da atividade.

Problematizado os arcabouços teóricos, foi necessário refletir a metodologia que seria utilizada e a oficina foi pensada a partir da metodologia da *sala de aula invertida*, com atividades orientadas fora e dentro da sala de aula, mediadas com tecnologias, como computadores e celulares. Partindo dessa perspectiva, Plano de Aula foi planejado em dois momentos distintos: o primeiro, que antecederia a aula, os estudantes teriam acesso a uma explanação sobre o conteúdo “Teorias Absolutistas” a partir de uma videoaula veiculada em um canal do Youtube (criado pelo estagiário). O segundo ocorreria em sala de aula e consistiria no debate sobre o tema previamente apresentado na videoaula e na proposição de uma atividade prática: a criação de Podcasts utilizando os celulares dos próprios alunos para a realização da pesquisa, gravação e edição do material.

Organizado o Plano de Aula, debatido com a supervisora e orientadora do estágio, foi o momento de colocá-lo em prática. Na última observação de aula, no qual antecedeu em duas semanas a oficina, foi divulgado o Canal do Youtube *DougHistory*⁷ com a videoaula para que os estudantes a acessassem previamente antes da atividade em sala. A partir dessa ferramenta foi possível observar o quantitativo de estudantes que visualizaram o canal, como também acompanhar e dialogar com os mesmos por meio dos comentários, dúvidas, apontamentos e elogios elencados no espaço de comentários disponíveis na plataforma. Na produção da videoaula buscamos apresentar uma linguagem clara, com atenção à faixa etária dos estudantes e a sua articulação às discussões teóricas. Para isso, fez-se o uso do livro didático utilizado pelos estudantes, como também de bibliografia complementar.

Colocado em prática o momento e-learning⁸, a segunda etapa ocorreu em sala de aula com a presença da professora supervisora e da orientadora do Estágio, em duas aulas de 60 minutos/cada, começando às 9h45min e terminando às 11h45min. Tendo em vista se tratar de um

7 Link de acesso ao Canal do Youtube Doug’History: https://www.youtube.com/watch?v=_ooZgWB-gXOs.

8 Segundo Valente (2014) o e-learning é um modelo educacional que corresponde a uma educação que se apoia nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC’s).

horário após o intervalo, no qual os estudantes retornam para a aula agitados, a proposta da atividade foi pensada pressupondo um dinamismo, na qual estava estruturada em etapas, ou melhor, em estações como uma viagem de trem com o objetivo central a compreensão da centralização do poder nas mãos do rei por meio da análise das teorias absolutistas. É importante ressaltar que todo o percurso que iria ser trilhado foi detalhado e distribuído inicialmente em folha impressa, o que motivou os estudantes a participarem mais efetivamente, conseguindo chamar a atenção dos mesmos desde o início.

Na primeira estação intitulada “Hora do Embarque” foi apresentada o clip musical “*Do the evolution*” de 1998 da Banda *Pearl Jam*, refletindo a soberania humana em torno do processo evolutivo ocorrido ao longo da história do mundo. Em seguida, foram levantadas algumas questões referentes às percepções dos estudantes em torno do clipe, direcionando questionamentos à classe, como: *Que sentimentos a apresentação nos proporciona? Quais interpretações podem ser obtidas? Como o clipe apresenta o poder e o embasamento para o homem como ser absoluto?* Tais questões visaram a reflexão e problematização da soberania do homem como ser absoluto, detento do poder total.

Ocorrido o embarque, deu-se início o período de aferimento em relação à compreensão do conteúdo, tendo como ponto de partida a videoaula disponibilizada no Canal do Youtube. A etapa foi intitulada “Turbulência a vista”, na qual para finalizá-la era necessário que os estudantes expusessem algumas de suas questões em torno das principais teorias que sustentaram o poder absolutista no século XV. Assim, eles fizeram questionamentos referente à temática, compartilharam suas impressões, reflexões e conhecimento prévio de modo oral.

A etapa seguinte consistiu no desembarque, que foi intitulado como “O Estado sou Eu”, onde pressupunha o momento da prática. A partir de sorteio, a sala foi dividida em quatro grupos, na qual cada um ficou responsável por um dos teóricos absolutistas que sustentavam o poder dos monarcas no século XV: Nicolau Maquiavel, Jean Bodin, Thomas Hobbes e Jacques Bossuet. A escolha pelo trabalho em grupo levou em consideração a maior participação dos estudantes na produção da atividade, onde

cada um poderia se manifestar perante seus colegas e conseguir um papel ativo dentro da proposta. Por meio de *Podcasts*, os alunos deveriam expor as teorias absolutistas formuladas por esses pensadores e em primeira pessoa, narrariam as justificativas dos mesmos sobre o poder absoluto dos reis.

Podcasts são ficheiros multimídia em formato predominante de áudio, que pode ser hospedado em sites, plataformas de música ou em redes sociais, com temáticas e duração diversas. A escolha por trabalhar com esta mídia deu-se por sua popularidade entre os jovens e por ser um meio de comunicação em ascensão. Nosso objetivo não pressupôs a postagens dessas produções em sites. Buscamos sua divulgação apenas para a turma onde a atividade ocorreu, uma vez que nosso foco esteve assentado sobre o estímulo ao conhecimento sobre as etapas de produção e posterior questionamento sobre o tipo de informação que pode ser difundida para informar a sociedade. Também por se tratar de uma possibilidade para os estudantes terem contato com a pesquisa e a partir deste, produzir conhecimento histórico escolar.

A produção dos *Podcasts* foi dividida em várias etapas, nas quais primeiramente os estudantes realizam um trabalho de pesquisa no livro didático e na internet referente ao teórico a ser abordado. Em seguida, analisaram os resultados e do que foi obtido, iniciou-se a escrita do roteiro. A gravação demandou um tempo maior de execução e alguns grupos se retiraram da sala para realizá-la em outros ambientes da escola. Dois dos grupos não conseguiram concluir nas aulas planejadas, sendo solicitado que a apresentação continuasse na aula da semana posterior.

Na semana seguinte, foram apresentados os resultados dos *Podcasts* por meio dos celulares, no qual, ao final, todos puderam comentar o material trazido pelos outros grupos, suscitando discussões e reflexões interessantes, que envolviam curiosidades sobre o processo de produção, até questões pontuais sobre cada teórico absolutista. Assim, foi solicitado aos estudantes que se expressassem a respeito da experiência da construção desses ficheiros multimídia e do trabalho de pesquisa em História. Neste momento, o estagiário anotou no quadro da sala pontos pertinentes levantados pelos alunos, a qual serviu como base para levantar reflexões finais sobre o conteúdo, sobre o trabalho do historiador e

suas fontes e sobre as possibilidades do uso do celular enquanto uma ferramenta didática.

A avaliação da oficina se deu a partir de todo o processo de aplicação, desde o momento da observação da videoaula e das discussões iniciais até o trabalho final com a produção e socialização dos *Podcasts*. Os estudantes participaram ativamente da atividade, desde a observação da videoaula no Youtube, até o desenvolvimento da gravação em sala. A utilização do celular enquanto ferramenta didática e a produção dos *Podcasts* atraiu a atenção dos adolescentes, por ser algo de seu cotidiano, por lhes dar protagonismo e pelo resultado ser compartilhado entre os colegas de sala. Nesse sentido, foi possível, junto aos estudantes, pensar e pôr em práticas novas possibilidades metodológicas que não se limitaram ao livro didático, além de possibilitar novas alternativas da produção e socialização de discursos historiográficos na Educação Básica, desenvolvendo nos estudantes o interesse pela História e criticidade para lidar com alguns aspectos do mundo digital.

CONCLUSÃO

Desde pensadores como John Dewey (1859-1952), onde uma Escola Nova foi pensada, ou Paulo Freire (1921-1997), que vem sendo defendida uma ideia de educação que parte das indagações e do protagonismo dos alunos, possibilitando a construção de currículos que façam sentido às expectativas e questionamentos desses estudantes. Com o desenvolvimento das mídias digitais, redes sociais e a possibilidade de criação de conteúdo por meio de distintas plataformas, o protagonismo desses jovens no ambiente virtual tem estado em evidência, especialmente porque é na escola e na sala de aula que um letramento digital pode ser fomentado, capaz de questionar as novas configurações sociais, políticas ou econômicas emergentes e de situar os estudantes a atuarem nessa realidade de modo crítico.

Nesse contexto de transformações, entendemos a necessidade que há em integrar metodologias que fomentem aprendizagens mais ativas e a tecnologia nas práticas pedagógicas. A aplicação de *metodologias ativas*

tem se mostrado estratégia viável para lidar com tais demandas, especialmente em espaços cada vez mais híbridos de ensino e aprendizagem. Um ensino que pouco dialoga ou que não se vale das ferramentas tecnológicas surgidas nos últimos anos, pode fomentar um desinteresse pelo aprender, pelos professores e pela escola. Desse modo, é necessário diversificar as práticas pedagógicas e integrar, efetivamente, os estudantes na sala de aula, possibilitando a formação de pessoas críticas, autônomas e reflexivas.

Assim, para que as *metodologias ativas* sejam aplicadas de maneira significativa, é preciso que o professor tenha conhecimento sobre suas características. A gradual inserção de componentes curriculares que abordam as relações entre o ensino e a tecnologia nos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras, apontam a percepção de que se faz urgente a reflexão sobre a Cultura Digital e as metodologias condizentes ao uso das mídias digitais na formação inicial.

Tanto as DCN-2015, voltada à construção dos currículos das licenciaturas e, também a quinta competência geral da BNCC para a formação básica, trazem a preocupação com currículos que pensem a dimensão digital, o letramento e a inclusão digital, bem como os impactos sociais, políticos e econômicos da tecnologia nos desdobramentos contemporâneos. Trazer tais discussões em componentes curriculares como o Estágio Supervisionado podem ser caminhos viáveis para iniciar este debate na formação dos licenciandos. Por meio da *sala de aula invertida* e a experiência descrita neste capítulo, apontamos algumas possibilidades para o uso das tecnologias em sala de aula, rompendo com metodologias mais tradicionais, como aulas expositivas. Os resultados colhidos mostraram que aulas que estimulam a criatividade e autonomia dos estudantes podem ser possibilidades para a utilização crítica e ética das mídias digitais e ferramentas auxiliares na construção do conhecimento histórico escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago., 2007.
- BARROS, D.M.V.B. *Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- BACICH, Lilian; MORAN, José [orgs]. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios Contínua*. Brasília, DF: IBGE, 2018a.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018b. In: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 08 de Março de 2021.
- BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA, J. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.
- CÁDIMA, Francisco Rui. Tempo, memória, distopias: fraturas do digital. In: RÊGO, A. R; QUEIROZ, T; HOHLFELDT, A. *Tempo e memória – interfaces entre os campos da Comunicação e da História*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2020.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, pp. 177-229, 1990.
- FRANÇA, Cyntia S; PRADO, Guilherme do Val. Formação inicial e continuada de professores: espaços, tempos e invenções curriculares.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2 N. 3 – pág. 24-37, Out - Jan 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LIBÂNEO, José. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Espaço do currículo*, v. 3, n. 1, p. 395-402, 2010.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José [orgs]. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. O incentivo oficial para que quartéis comemorem o golpe de 64. Entrevista cedida a Estevão Bertoni. *Jornal Nexo*, 26 de março de 2019.

REZENDE, M. V. *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa para Era Digital*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RÜSEN, Jorn. *Razão Histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.).

Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97.

ZUBOFF, Shoshana. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda et al. (org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo: Boitempo, 2018.

DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA NAS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS: INVERTENDO AS AULAS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM ATIVA

Tadeu Moura de Almeida
Paulo Tarcísio Moura de Almeida

Recriar, refazer, recompor, reformular e reelaborar são sinônimos de uma palavra que esteve presente no vocabulário de muitos professores que desenvolveram atividades de forma remota, no início da pandemia com o distanciamento social e fechamento das escolas, no ano de 2020. Se você fizer a seguinte pergunta para algum professor que esteve inserido nesse modelo de educação emergencial devido a pandemia da Covid-19: “O que ele teve que fazer para se adequar ao ensino remoto?” Sem dúvida nenhuma, a palavra “reinvenção” não ficará destoada no seu discurso. Outras duas palavras que também foram popularizadas nesse contexto educacional foram: assíncronas e síncronas. As duas dizem respeito a comunicação e, quando se refere a sala de aula, podemos concluir o seguinte:

Nas aulas assíncronas, temos justamente a diferença entre o tempo em que o conteúdo é postado e quando os alunos o recebem, tendo eles o poder de decidir o quanto e quando é melhor estudarem [...] as aulas síncronas ocorrem em tempo real através de uma plataforma de videoconferência em comum e com interação entre aluno e professor.¹

Pensando nisso, o artigo tem a finalidade de relatar e refletir sobre algumas experiências durante o ensino emergencial remoto no ano de

1 Disponível em: <http://blog.gruporabbit.com.br/2020/04/23/aulas-online-sincronas-ou-assincronas/>, acesso dia 15 de setembro de 2020

2020, bem como, as novas possibilidades de ensino, metodologias e desafios encontrados mediante o trabalho com os alunos de uma escola da rede particular, onde atuo como professor de História, dessa forma, expor a potencialidades das aulas invertidas no ensino de História. Diante disso, pontua-se a seguinte problemática acerca das práticas educacionais: quais desafios e possibilidades para aprendizagem ativa nas aulas síncronas durante o distanciamento social e fechamento das escolas em meio a pandemia? Por ora, percebe-se que, as metodologias ativas, por meio da modalidade sala de aula invertida, proporcionaram um engajamento dos alunos nas aulas e como as aulas personalizadas contribuíram para aprendizagem mais significativa dos alunos no período emergencial remoto, em 2020.

Para responder ao questionamento, iniciou-se uma pesquisa bibliográfica uma vez que ela potencializa, segundo Boccato (2006) o desenvolvimento do conhecimento daquilo que já foi produzido, chamando atenção para as resoluções de problemas que pretendem ser sanados por pesquisadores a partir de materiais elaborados por outros pesquisadores.

Tendo em vista os desafios das aulas remotas e desenvolvimento de metodologias ativas, busca-se contribuir de forma significativa para ampliação da prática docente no que diz respeito às novas tendências do ensino, assim como, norteia novas ideias no campo de pesquisa sobre o Ensino de História.

A pesquisa se deu no município de Capanema, Pará, localizado no Nordeste paraense, aproximadamente 170 km da capital, Belém. Para sua realização, foram utilizados os seguintes métodos: discursão teórica a partir dos debates sobre metodologia no Ensino da História, destacando as abordagens teóricas de Circe Bittencourt, José Antônio Vasconcelos e Selva Guimarães Fonseca. No que diz respeito as metodologias ativas no ensino, destaca-se as contribuições de José Moran e Lilian Bacich. Busca-se também relatar experiências de aulas personalizadas para maior engajamento dos alunos em uma rede particular de ensino, na 1ª Série e 2ª Série do Ensino Médio.

EDUCAÇÃO EMERGENCIAL: TRANSIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS PARA O ENSINO REMOTO

Desde os primeiros casos confirmados da Covid-19, no Brasil (fevereiro de 2020), algumas medidas profiláticas em relação a pandemia foram tomadas, dentre elas, o distanciamento social. Inicialmente foi a alternativa mais viável para conter o contágio.

A pandemia chegou ao Brasil e devido a situação, vários serviços foram suspensos para evitar aglomerações e proliferação do vírus. Os impactos na educação foram imediatos, segundo a UNESCO² em publicação no seu site, mais de 850 milhões de estudantes ficaram sem aulas até meados de março quando foi publicado o estudo.

Mais de 850 milhões de crianças e jovens — aproximadamente a metade da população estudantil mundial — permanecem afastados das escolas e universidades, com fechamentos nacionais efetivos em 102 países e fechamentos locais em outros 11 (cifra atualizada nesta terça-feira 17 até o último momento). Isso representa mais do dobro em quatro dias do número de estudantes aos quais se proibiu acudir às instituições educacionais, e espera-se que essa cifra cresça ainda mais. A escala e a velocidade dos fechamentos de escolas e universidades representa um desafio sem precedentes para o setor da educação. Os países do mundo inteiro se apressam para preencher a lacuna com soluções de educação a distância. Elas abrangem desde alternativas de alta tecnologia, como videoaulas em tempo real realizadas a distância, até opções de menor tecnologia, como a programação educativa em canais de televisão ou rádio³

No do Pará, o governador Hélder Barbalho, no dia 17 de março anuncia, via rede social,⁴ a suspensão imediata das aulas da educação básica e superior pública vinculada ao Estado.

2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

3 Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-lanca-coalizacao-mundial-acelerar-implantacao-solucoes-aprendizagem-distancia>, acessado dia 12 de julho de 2020.

4 As redes sociais como Twitter e Instagram durante a pandemia foram um dos principais canais de comunicação do Estado para informar a população sobre a pandemia e medidas de contingências.

Esta medida é em respeito a todos os servidores, a todos os alunos e seus familiares. Pedimos que possam aproveitar desse momento para ficar em casa, evitar a circulação. Isso tudo colabora na prevenção [...] muitos deles [alunos] usam a merenda como único alimento com equilíbrio calórico e energético adequado. E, portanto, nós asseguraremos esses alimentos, e cada aluno poderá ir buscar na escola em que está matriculado.⁵

A partir de então, cada escola começa a planejar suas estratégias para o ensino remoto. Porém, é importante observar que as experiências no início das aulas remotas foram acompanhadas de incertezas, inseguranças e desafios em lidar com novas tecnologias que em alguns casos, até então, não eram inseridas nas práticas docentes no âmbito educacional, tais como: Plataformas de videoconferências, elaboração de videoaulas, aplicativos de edição, entre outros.

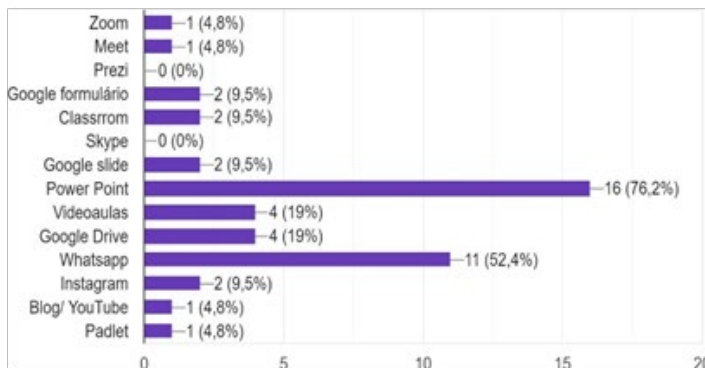
Em muitos casos, os professores tiveram que aprender sem qualquer suporte técnico e/ou formativo das escolas onde trabalham. Sobre isso, analisaremos uma pesquisa feita com professores de diferentes áreas de conhecimento e escolas do município de Capanema-PA no que diz respeito a adaptação dos trabalhos remotos.

Para dimensionar os impactos das aulas remotas e adaptações dos professores, realizamos uma pesquisa entre os dias 10 e 15 de julho de 2020, pela plataforma *google forms*. Foram consultados 21 professores que estavam trabalhando de forma remota em diferentes escolas do município. O resultado foi 76,2% trabalham em escolas particulares, 19% em escolas públicas e 4,8% em escolas conveniadas (público, privado). A forma de trabalho desses professores variava entre aulas síncronas e assíncronas. Dentre outros questionamentos e resultados obtidos, destaca-se os seguintes:

Quando perguntado sobre: “Qual dessas ferramentas ou software você usava antes da pandemia nas suas aulas?” As ferramentas tecnológicas mais comuns nas escolas foram *Power point* e *WhatsApp*.

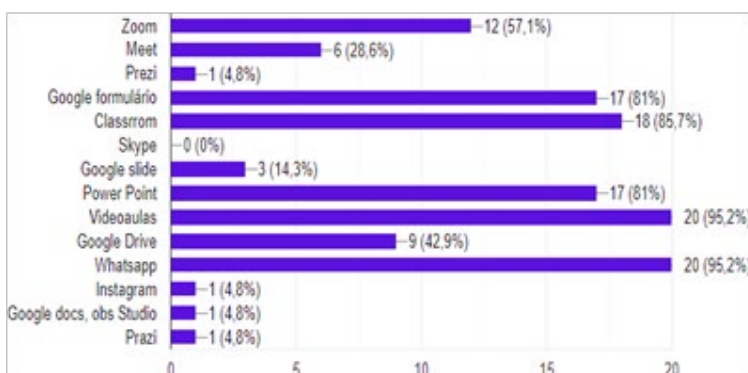
5 Transcrição de um trecho do vídeo anunciando a suspensão das aulas pelo Governador do estado, disponível em, <https://www.instagram.com/helderbarbalho>, acesso dia 12 de julho de 2020.

Gráfico 1: Principais ferramentas tecnológicas ou software usadas pelos professores antes da pandemia



As plataformas de videoconferência, como *zoom*, *Meet*, *google formulário*, *videoaulas*, *classroom* e *WhatsApp* como ferramentas educacionais no ensino remoto foram inseridos nesse processo de ensino e aprendizagem com maior ênfase como exemplifica o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Principais ferramentas tecnológicas ou software usadas durante as aulas remotas



Nem sempre a inserção dessas novas tecnologias nas práticas educacionais emergenciais remotas foi acompanhada de um processo formativo. No questionário foi feita a seguinte indagação: “A escola que você trabalha fez alguma formação, Workshop e/ou minicurso para utilização de novas ferramentas para aulas a distância? (antes de começar as aulas remotas)”. 57,1% responderam que não e 42,9% sinalizaram de forma afirmativa, que sim, houve um processo formativo.

Aqueles professores que não contaram com processo formativo deveriam responder: “Caso sua escola não tenha feito nenhum curso de formação para as aulas a distância, comente aqui como foi que você organizou suas ferramentas para as aulas”. Uma parcela significativa concordou no mesmo sentido: um trabalho autônomo e compartilhamento de saberes com os demais colegas em direcionar trabalhos.

Professor 1: “Não houve formação, a escola indicou algumas ferramentas, porém, o modelo que tenho utilizado em minhas aulas é fruto de pesquisa individual”

Professor 2: “Passei as férias estudando e fazendo cursos na internet sobre ensino remoto e aprendendo sobre ferramentas e programas. Posteriormente compartilhei com meus colegas, e fizeram trocas de experiências”

Professor 3: “Uso ferramentas indicadas pela escola, mas não houve formação para nisso. Outras ferramentas que uso foram indicações de colegas de trabalho”

Professor 4: “A organização das aulas só foi possível graças a um conjunto de situações, pesquisas e muita ajuda dos colegas, assim conseguimos aprender a utilizar algumas ferramentas nunca utilizadas”.⁶

De início, as aulas foram suspensas por quinze dias, no Estado do Pará, porém, à medida que a pandemia se alastrava no Estado, ficou inviável o retorno presencial das atividades e permanecendo, assim, durante todo o ano letivo de 2020, nas escolas públicas. Algumas escolas particulares do município, no final do ano, retornaram parcialmente de forma presencial, porém, com restrições de acordo com as normas de biossegurança.

6

Respostas de alguns professores a pesquisa realizada entre os dias 10 e 15 de julho de 2020.

Nesse viés, a partir do retorno incerto das aulas, as escolas particulares começaram a traçar mecanismos para se adequarem ao novo cenário que se estabeleceu no contexto da pandemia. O período de transição das aulas presenciais para aulas a distância começou a ser moldado.

Início de junho, recomeçou as aulas, porém não presencial. Agora com um plano estratégico para as aulas a distância por videoaulas e/ou videoconferência. Neste ínterim, é importante estabelecer aqui a diferença entre aulas remotas e modalidade Ensino a Distância (EAD).

Segundo José Moran (2002), EAD é uma modalidade de ensino que utiliza de forma mais intensificada as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), na qual professores e estudantes separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Ainda na perspectiva de estabelecer a distinção entre aulas remotas e Ensino a Distância (EAD), Litto infere que a

Educação a distância: termo mais amplo, genérico, é historicamente mais usado, cuja abreviação é EAD; estudo por correspondência: material impresso, kits, cds, cd-roms ou dvds enviados ao aluno pelo correio; aprendizagem blended ou híbrida: aprendizagem que mistura, ou alterna, métodos presenciais e a distância; e-learning: o uso de um computador conectado a redes eletrônicas, para apresentar ou distribuir algum tipo de conteúdo e atividades ligados à aprendizagem. (LITTO, 2014, p. 62)

O ensino a distância é sistematizado e compreende a uma modalidade de ensino onde temos normativas e questões legais própria⁷.

⁷ Sobre as normativas e leis regulamentadoras do EAD, destaca-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e base da Educação nacional e Decreto nº 9.057/2017 que regulamenta e define oficialmente o que é EAD.

INVERTENDO AS AULAS NO ENSINO REMOTO: UM DESAFIO INOVADOR COMO POSSIBILIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA

Com as aulas remotas, iniciaram um novo processo de ressignificação das práticas docentes. Tínhamos a responsabilidade de não somente levar a escolarização, mas também, a aprendizagem. O ensino remoto começou, e agora, professor? Foi essa a indagação que fizemos.

Levando em consideração as experiências pessoais como professor de História, em algumas turmas, nos primeiros contatos nas aulas de História, sempre surge a pergunta “clichê” do primeiro encontro entre professor e aluno: “Quem gosta de estudar História aqui?” Não era surpresa que poucos alunos da turma levantem a mão. Então, partindo desse parâmetro, um dos desafios dos professores é a indiferença que muitos alunos têm em relação a disciplina.

Fonseca (2009) nos faz pensar a respeito do porquê uma parcela significativa dos alunos não gostam de estudar a disciplina, e dentre as explicações, esse não gostar de História, uma das possibilidades está ligado ao modo como a disciplina foi apresentada na escola, fruto de um ensino tradicional. “Não gostam de estudar História porque a escola só apresentou nome de reis, rainhas ou decorar datas e fatos distantes” (FONSECA, 2009, p. 145). A História é vista somente como um estudo do passado estático, sem relação com a vida cotidiana do aluno. O aluno, em muitos casos não se sente sujeito da História, ou seja, pertencente a ela.

Nesse cenário de rejeição por parte de alguns a disciplina e sua dinamicidade, como então mudar esse aspecto de indiferença? Ainda na perspectiva de Fonseca (2009), o caminho é tentar renovar cotidianamente nossas práticas. Se nas aulas presenciais, nós professores éramos desafiados a deixar as aulas mais dinâmicas e significativa para o aluno; no período emergencial, esse desafio aumentou, pois estamos em ambientes diferentes e a relação entre professor e aluno é virtual, a distância e sem contato físico.

Sabe-se que há diversos tipos de metodologias que podem ser aplicadas ao ensino de História, como por exemplo, o ensino tradicional,

cujas características baseiam-se na passividade do aluno diante do conhecimento, professor é o único a exercer o papel ativo na relação ensino-aprendizagem e nessa abordagem tradicional, o aluno apenas memoriza o conteúdo. Porém, apesar de estarmos em um ambiente virtualizado, com novas tecnologias digitais inseridas na educação, isso não é o suficiente para tornar a aprendizagem mais significativa, ou ser sinônimo de inovação metodológica, como destaca Circe Bittencourt:

Método tradicional pode ser utilizado com tecnologia avançada. Pode estar presente com o emprego de computador, desde que a finalidade principal do uso desse suporte seja apenas para facilitar a transmissão do conhecimento, sem estabelecer as necessárias relações entre conhecimento do aluno e escolar. (BITTENCOURT, 2004, p. 230)

Percebe-se que o uso inadequado de ferramentas no ensino, pode proporcionar apenas reprodução de métodos antigos por meio de recursos novos, uma espécie de “atualização do tradicional”. Entretanto, a mudança desse enfoque só pode acontecer se entendermos o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELOS, 2012). É nessa busca de tornar o ensino mais participativo que as metodologias ativas são inseridas nas aulas no ensino remoto, pois o desafio era tornar a aprendizagem mais significativa, mesmo com a distância. “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (BACICH; MORAN, 2018, p. 38). A modalidade de metodologia ativa destacada nesse trabalho é a sala de aula invertida, elas foram feitas com duas turmas do Ensino Médio (1ª e 2ª Séries).

A sala de aula invertida é uma modalidade de ensino híbrido, onde pressupõe a inversão da lógica tradicional de ensino. Ao invés do professor apresentar e trabalhar o assunto, os alunos, de forma prévia, têm acesso ao conteúdo e se preparam para diálogos em sala de aula. Tal preparação pode ocorrer de diferentes formas, seja por videoaula, materiais impressos ou pesquisas, sendo sempre mediada pelo professor. Na sala de aula invertida, os alunos participam de forma colaborativa e pode ser

feita a partir do momento que os alunos tenham domínio de escrita e leitura, Segundo José Moran:

Hoje, depois que os estudantes desenvolvem o domínio básico de leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, podemos inverter o processo: as informações básicas sobre um tema ou problema podem ser pesquisadas pelo aluno para iniciar-se no assunto, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando-os com referências dadas pelo professor (curadoria) e com as que o aluno descobre nas inúmeras oportunidades informativas de que dispõe. O aluno então pode compartilhar sua compreensão desse tema com os colegas e o professor, em níveis de interação e ampliação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos, discussões e sínteses, em momentos posteriores que podem ser híbridos, presenciais e on-line, combinados. (MORAN, 2018, p. 52)

Porém, por que inverter a sala de aula? Essa modalidade de ensino híbrido, enfatiza o protagonismo do aluno nas aulas, promove maior interação, envolve pesquisa, autonomia do aluno em aprender e o professor é apenas um mediador nesse processo. Devido o contexto que estávamos inseridos, era necessário engajar mais os alunos na disciplina, haja vista que, as situações que os alunos estavam inseridos eram completamente emergenciais: aulas remotas. É importante compreender que a sala de aula invertida não é um único modelo híbrido⁸ e não há somente uma forma de aplicação, podendo ser aprimorada (BACICH, 2015).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As aulas apresentadas a seguir foram feitas respectivamente nas turmas da 1^a e 2^a Série do Ensino Médio, na disciplina História durante as aulas emergenciais remotas.

Nosso primeiro relato é de aulas com o tema o Iluminismo. O objetivo era a identificação por parte dos alunos conceito de iluminismo

⁸ Para saber mais sobre ensino híbrido, consultar: BACICH, Lilian. TANZI, Neto. TREVISANI, Fernando. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

e, por fim, a análise das principais ideias de alguns filósofos iluministas. O desafio da aula era fazer um mural virtual colaborativo. As etapas das aulas foram dinamizadas como mostra a tabela:

Tabela 1: Organização das aulas invertida

Professor	Paulo Tarcísio Moura de Almeida
Turma	2º Ensino Médio
Disciplina	História
Conteúdo	Iluminismo
Principais Recurso	Plataforma de videoconferência, acesso à internet, Slides interativos, <i>Padlet</i> , imagens e textos didáticos
Aula	Síncrona por videoconferência “Zoom” correspondendo a 2h/a (hora-aula) por semana equivalente a 90min. Quantidade de aulas: 6 aulas
Objetivo	Compreender o conceito de Iluminismo, analisar as principais características, identificar os principais filósofos, investigar a participação da mulher no processo científico que culminou o movimento intelectual iluminista
Etapas do processo	
Etapa 1 Pesquisa do tema a ser trabalhado	Solicitou-se aos alunos uma pesquisa prévia (uma semana de antecedência) sobre o conteúdo Iluminismo para ser debatido na semana posterior (início do conteúdo)
Etapa 2 2h/a (hora-aula)	Debate introdutório: Construir o conceito Iluminismo junto com os alunos <ol style="list-style-type: none">1. Aula pelo “Zoom” (momento inicial): Alunos deveriam escrever no bate papo da plataforma qual as informações encontradas na pesquisa (primeira sondagem avaliativa)2. Fomentou-se debate em relação ao tema com a participação dos alunos3. Começou-se a construção do conceito de iluminismo a partir das pesquisas dos alunos, na ocasião foi analisado também a obra “No salão de Madame Geoffrin”4. Ao final da aula foi delegado aos alunos pesquisas individuais sobre temas específicos do iluminismo, tais como: Conceito, características, filósofos do iluminismo, participação da mulher, movimentos influenciados pelo iluminismo dentro e fora da Europa. Os alunos deveriam postar cada informação no <i>padlet</i>

Etapa 3 2 h/a (hora-aula)	Compreender as principais características do iluminismo, assim como as ideias de alguns pensadores iluministas, divulgação dessas ideias e a participação da mulher nesse movimento <ol style="list-style-type: none">1. Envolvimento dos alunos nas aulas por meio de compartilhamento de suas pesquisas, postadas no <i>Padlet</i>. No andamento das aulas, os alunos foram expondo suas pesquisas e fui mediando os debates2. Sondagem de aprendizagem por meio de um “quiz” (aplicação de uma proposta lúdica)
Etapa 4 2h/a (hora-aula)	<ol style="list-style-type: none">1. Continuação dos debates entre alunos e professor2. Exercício de verificação de aprendizagem pelo Google formulário

Fonte: Tabela produzida pelos autores

Como se nota na tabela, foram utilizadas tecnologias educacionais, tais como: o *Padlet* e a Plataforma de videoconferência Zoom. *Padlet* é um mural virtual colaborativo que os alunos podem acessar e fazer postagens. É necessário o professor fazer *login* e depois disponibilizar aos alunos um *link* onde eles podem ter acesso ao mural colaborativo. O envio dos links, das aulas e do *Padlet* eram feitos via grupo *WhatsApp*, nosso principal meio de comunicação. É importante orientar os alunos sobre como fazer as postagens, haja vista que foi o primeiro contato com a ferramenta. Além de orientar de forma on-line, também foi disponibilizado um tutorial aos alunos.

Em uma das etapas foi usado a ludicidade: “Quiz interativo”. O quiz foi dinamizado da seguinte forma: na aula on-line, fazia perguntas relacionadas ao conteúdo e todos os alunos deveriam responder no bate papo (reservado), o último que respondesse deveria executar uma tarefa escolhida em consenso com turma: dançar, cantar ou outra de acordo com a escolha dos alunos. Isso tornava as aulas mais “leves”, pois os alunos estavam submetidos a uma carga horária on-line exaustiva.

Sobre a ludicidade, pontua-se que a mesma ocorre quando você associa o conteúdo a uma “brincadeira” ou dinamiza de forma mais lúdica suas aulas.

Na educação infantil, o lúdico é muito presente, mas, à medida que vai ser alcançando novas etapas, esses aspectos vão diminuindo. No En-

sino Médio, por exemplo, a prática é quase inexistente. Segundo Borba (2006), há essa diminuição das práticas lúdicas no Ensino Médio, pois a brincadeira está entre as atividades avaliadas por alguns professores como tempo perdido.

Nesse contexto de abordagem sobre o lúdico e o relato de experiência, abaixo pode-se acessar pelo *Qr code* os trabalhos feitos pelos alunos no *Padlet* e, também um vídeo postado em uma rede social sobre a aula.

QR code 1 *Padlet* feito pelos alunos



QR code 2 vídeo sobre a aula invertida



Em relação aos benefícios das tecnologias digitais na educação, podemos destacar os seguintes pontos:

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas. (BACICHI; MORAN, 2018, p. 49)

Além das plataformas de videoconferência que foram imprescindíveis para as aulas remotas, outras tecnologias digitais contribuíram para a personalização do ensino durante as aulas remotas. A personalização do ensino é uma das características das metodologias ativas, pois a personalização, [...] “é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu po-

tencial, a motivá-los, a engajá-los em projetos significativos”. (BACICHI; MORAN, 2018, p. 42)

A segunda experiência foi feita com os alunos da 1ª Série Ensino Médio. Não era a primeira vez que propunha a turma esse modelo de aula invertida. Desde as aulas presenciais, eles já haviam sido apresentados a essa modalidade de ensino. Importante destacar que, em alguns contextos, essa transformação nas metodologias do tradicional para as metodologias ativas precisa passar por uma mudança de mentalidade (BACICHI; MORAN, 2018). E em muitas situações a inserção das metodologias ativas são processuais, pois os alunos estão muito habituados a modalidade convencional de ensino.

A proposta era montar um jornal, com o título com as temáticas que ainda iríamos estudar durante o bimestre, assuntos relacionados ao conteúdo sobre Idade Média. A turma foi dividida em equipes e foi elaborado um roteiro para que os alunos pudessem seguir como orientação, e cada equipe deveria gravar um vídeo de acordo com que foi estabelecido em consenso. O jornal tinha como eixo temático os conteúdos relacionados a Idade Média e foi dinamizado da seguinte forma: primeiro, de forma prévia, antes de iniciar o conteúdo, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo ficou responsável por uma temática que começaríamos a estudar na semana seguinte, tais temáticas como: Renascimento Comercial e Urbano, Peste Negra, Cultura Medieval, Cruzadas e Tecnologias Medievais. As equipes deveriam fazer um vídeo no estilo de uma reportagem com a temática de seu grupo. E na semana que fosse debatido aquele tema a equipe deveria dialogar sobre sua pesquisa. Observe que a atividade envolve pesquisa dos alunos de forma prévia. Depois da pesquisa, os alunos deveriam produzir um vídeo de cunho jornalístico. Na semana que fosse debatido o tema que as respectivas equipes ficaram responsáveis, eles deveriam apresentar as informações. Além das orientações em sala, foi disponibilizado o roteiro como pode ser observado abaixo.

Tabela 2: Roteiro da produção do jornal

Proposta metodológica: Jornal	
Nome do Jornal	Visão Histórica
Objetivo	Estudar previamente temáticas que serão abordadas no bimestre
Como gravar o vídeo?	Posição do celular na horizontal, falar de forma correta, de acordo com a temática sugerida e não ser prolongado o vídeo
Entregar reportagem	24.08.2020
Orientação	
Cada equipe deve montar seus vídeos sem contato pessoal (de forma virtual, se organize via <i>WhatsApp</i>)	
<ul style="list-style-type: none"> • Escolher um da equipe para ser o repórter • Os demais membros podem ser responsáveis pela edição dos vídeos etc. • Cada equipe deve ter um coordenador • Todos devem estudar o tema da sua equipe • Aplicativos para edição vídeo: inShot • Aplicativo para fazer apresentação: mojo • Aplicativo para criar designer gráfico: Canva 	
Importante	
Na semana que o conteúdo for trabalhado a equipe deve fazer contribuições sobre sua pesquisa. Todos devem estudar cada tema proposto para equipe.	
Pontuação	
Se cada equipe fizer de forma organizada e cumprir as duas partes do trabalho: gravar vídeo reportagem e participar na aula / 5.0 pontos do quantitativo e 2.0 pontos do qualitativo. Total: 7,0 pontos	
Roteiro	
Abertura/ Escala	Reportagens sugeridas (Professor)
1. Reportagem 1 Coord. Fabíola	<p>Tema: Renascimento comercial e urbano Idade Média</p> <p>Como vai ser a chamada do professor no vídeo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agora vamos falar ao vivo com a/o repórter..... ela/e vai trazer as informações sobre crescimento comercial na Idade Média Sua continuidade <p>Sua continuidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que foi esse crescimento comercial e urbano • Falar em forma de reportagem • Simular como está ao vivo

<p>2. Reportagem 2 Coord. Eduarda Aragão</p>	<p>Tema: Peste Negra</p> <p><u>Como vai ser a chamada do professor no vídeo?</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Agora vamos falar de saúde pública: Está acontecendo em toda Europa e tudo indica que será a maior pandemia dos últimos 100 anos, alguns estão chamando de “peste negra” e quem traz as informações sobre é o/a repórter... Como que está a situação? Já se sabe as causas? <p><u>Sua continuidade</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Responder à pergunta e logo em seguida falar outros pontos da peste negra (Fazer como se fosse reportagem)• Sugestão: você pode fazer como se fosse uma reportagem, entrevistar e fazer edição mostrando algumas imagens relacionadas ao tema. Use sua criatividade
<p>3. Comercial Coord. Anne</p>	<p>Tema: Comercial medieval (baseado na cultura medieval)</p> <p><u>Como vai ser a chamada do professor no vídeo?</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Nós vamos para um breve intervalo e já, já voltamos Sua continuidade• Sua equipe deve montar dois comerciais (40s cada um)• Pode ser anúncio de uma novena, como estamos falando de um período medieval• Fazer propagandas que relacione a vida medieval• Use a criatividade, mas deve ser relacionado ao “mundo medieval”
<p>4. Reportagem Coord. Ingrid</p>	<p>Tema: Tecnologias medievais</p> <p><u>Como vai ser a chamada do professor no vídeo?</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Para o trabalho no campo, novas ferramentas que foram criadas e quem vai trazer essas novidades é a/o repórter• Pesquisar e apresentar as principais inovações tecnológicas medievais
<p>5. Reportagem Coord. Júlia</p>	<p>Tema: Cruzadas</p> <p><u>Como vai ser a chamada do professor no vídeo?</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Quer dizer que a igreja agora que conquistar a “terra santa”?... conta mais sobre isso... <p><u>Sua continuidade</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Falar sobre as cruzadas em forma de reportagem, dizer o que foi, por que foi organizada e falar como se fosse um repórter• Vai ser como se fosse entrada ao vivo

6. Reportagem Coord. Nícolas	Tema: Igrejas Góticas Medievais <u>Como vai ser a chamada do professor?</u> <ul style="list-style-type: none">Há uma nova tendência arquitetônica nas construções das igrejas católicas.....o/a repórter fez uma série especial sobre as igrejas góticas, a nova tendência medieval <u>Sua continuidade</u> <ul style="list-style-type: none">Falar sobre as igrejas góticas, características e mostrar exemplos no vídeo
7. Comercial Coord. Otávio	Tema: Comercial medieval (baseado na Cultura medieval) <u>Como vai ser a chamada do professor no vídeo?</u> <ul style="list-style-type: none">Nós vamos para um breve intervalo e já, já voltamos Sua continuidadeSua equipe deve montar dois comerciais (40s cada um)

Fonte: Tabela produzida pelos autores

Acima, está demonstrado de forma descritiva o roteiro seguido pelos alunos para que houvesse a edição do jornal. A parte de edição ficou a cargo do professor. O vídeo completo da produção do jornal junto com os alunos você pode acessar no *Qr code* abaixo:

QR code 3 vídeo do jornal visão Histórica.



Nessa perspectiva de sala de aula invertida, é importante tornar o aluno responsável. Jonathan Bergman, é um dos pioneiros do movimento sala de aula invertida, a respeito da responsabilidade do aluno ele infere o seguinte: “Os alunos precisam saber que vão ser responsabilizados pelo trabalho que fazem. Uma forma de responsabilizá-los é atribuir uma nota [...]” (BERGMANN, 2018. p. 33). Isso nos permite entender que é necessário criar uma cultura no aluno em relação as aulas invertidas. BACICHI e MORAN (2018) pontuam que o aluno também é responsável nesse processo, por isso é importante fazer uma avaliação contínua e não no final do processo. Esse reforço positivo, torna o aluno responsável também pelo processo, pois ainda temos uma cultura na educação brasileira do “fazer somente se valer ponto”. Atribuir uma quantidade de ponto

pela realização da tarefa é um dos pontos que possibilitam que os alunos possam desenvolver seu trabalho, por isso que em ambas as atividades recorri a pontuação. Como a escola avalia os alunos por três viés avaliativo: Qualitativo, Quantitativo e Avaliação (prova), atribui uma pontuação significativa para que os alunos fossem motivados a fazer, mas sobretudo, torná-los responsáveis no processo de sala de aula invertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 foi uma ruptura abrupta das práticas docentes. Os professores que estiveram de forma mais assídua promovendo a aprendizagem tiveram que se adaptar de forma emergencial a nova lógica de ensino: aulas remotas. Essa adaptação ao ensino remoto, na maioria dos casos foi autônoma e não acompanhada por uma ação formativa por parte das instituições de ensino e/ou incentivo público, impulsionando, desta forma, os docentes a buscarem, por conta própria, novos conhecimentos, para que houvesse o andamento dos trabalhos remotos.

Com isso, nesse desafio de tornar o ensino de História mais significativo nas aulas síncronas, haja vista, que a disciplina por si já é vista com indiferença por parte de muitos alunos, as metodologias ativas foram parte da solução para esse impasse.

A proposta híbrida, a partir da sala de aula invertida possibilitou durante o período de aulas remotas uma ressignificação do ensino, ou seja, levando em consideração o tempo de aprendizagem, mais autonomia dos alunos ao processo de ensino aprendizagem, eles no centro desse processo e maior engajamento dos alunos nas aulas.

Sabemos que a modalidade remota não é o processo de ensino adequado para os alunos pois, a forma que esses discentes foram inseridos nessa modalidade foi de maneira emergencial, porém, podemos constatar que os alunos a partir das metodologias ativas, tiveram uma aprendizagem significativa para eles.

Nesse contexto, a sala de aula invertida, associada as novas tecnologias educacionais proporcionaram um processo de ensino e aprendi-

zagem mais significativos para os alunos, bem como, um processo autônomo de aprendizagem, pois o professor tornou-se mediador com a personalização do ensino, bem como, engajando os alunos de forma mais significativa ao ambiente de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adoldo; TREVISANI, Fernando M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018

BERGMANN, Jonathan. *Aprendizagem invertida para resolver problema do dever de casa*. Porto Alegre: Penso, 2018

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 2006 set-dez; 18(3)265-74. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 28 de Novembro de 2020.

LITTO, F. M. As Interfaces da EAD na Educação Brasileira. *Revista USP*, n. 100, p. 57-66, dez/Jan/Fev., 2013-2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/documentos/as_interfaces_da_ead_prof_Litto.pdf. Acesso em: 15 set. 2020

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009

MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. *Revista Pátio*. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, ano X, n. 39, p. 10-13, dez. 18/fev. 19.

MORAN, José. *Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados* Acessado em Janeiro de 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran>

VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de História*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Sites

<http://blog.gruporabbit.com.br/2020/04/23/aulas-online-sincronas-ou-assincronas/>, acesso dia 15 de setembro de 2020

<https://www.msn.com/pt-br/news/brasil/escolas-est-c3-a3o-fechadas-em-todo-o-brasil-saiba-o-que-mais-pandemia-afetou/ar-BB11tBcr>, acesso dia 10 de julho de 2020

<https://pt.unesco.org/news/unesco-lanca-coalizacao-mundial-acelerar-implantacao-solucoes-aprendizagem-distancia>, acessado dia 12 de julho de 2020

<https://www.instagram.com/helderbarbalho>, acesso dia 12 de julho de 2020.

ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E *FAKE NEWS*: UMA EXPERIÊNCIA COM O APLICATIVO CÔMICA

Keliene Christina da Silva

Os estudiosos das teias de Clio sabem que no tecer delas há pontos de conexão, encadeamentos, eventos entrelaçados, outros muito distantes, e existem os espaços de ruptura, uma parte do tecido em que as ações envolvidas mudam, seja por decisão de pessoas ou por um acontecimento independente da vontade humana. As viradas sempre acontecem. O ano de 2020 é um desses momentos de virada, e vem provocando mudanças em todas as esferas da sociedade.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Como medida para contenção do avanço da doença, a OMS orientou os países a adotarem estratégias de isolamento social, haja vista se tratar de uma nova cepa de vírus para a qual não havia tratamento eficaz nem vacina existente. Todas as atividades cotidianas precisaram ser revistas, embalagens de produtos passaram a ser lavadas, foi estimulada a adoção do uso de máscaras em ambientes públicos, orientações sobre constante limpeza das mãos e a necessidade de se evitar aglomerações se tornaram recomendações recorrentes, na tentativa de reduzir a velocidade de propagação do vírus e mitigar os impactos da pandemia.

Sendo locais de aglomeração e grande circulação de pessoas, logo, um ambiente favorável a contágios, as escolas se encontravam entre os estabelecimentos que precisariam ser fechados durante o período de isolamento social. Assim, desde o dia 18 de março de 2020 as escolas da rede municipal de João Pessoa, assim como a grande maioria das escolas públicas de outros estados do país, encontram-se com suas atividades presenciais suspensas.

Como forma de minimizar os impactos do isolamento social na aprendizagem dos alunos, e de manter as atividades educacionais diante do contexto de pandemia, a partir de abril de 2020 as escolas da rede municipal de João Pessoa adotaram práticas de ensino remoto de acordo com a realidade da comunidade onde se encontram inseridas. Algumas adotaram a plataforma *Google sala de aula*, outras recorreram a aplicativos de mensagem instantânea, como o *whatsapp*, ou desenvolveram apostilas impressas para serem distribuídas aos alunos. Ainda algumas escolas mesclaram todas essas atividades buscando atender cada grupo de alunos dentro da sua especificidade.

Neste texto compartilhamos uma experiência de ensino remoto realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Leônidas Santiago, localizada no bairro do Rangel, e que atende alunos da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais. A escola é unidade de trabalho da autora do texto desde o ano de 2009. Dentre as modalidades possíveis de ensino remoto, a referida unidade de ensino adotou duas linhas de atuação: a veiculação de atividades através do aplicativo de envio de mensagens *whatsapp*, para os alunos com algum acesso à *internet*, e a entrega de apostilas impressas para os alunos sem acesso à *internet*. A escolha do referido aplicativo para as atividades *on line* deu-se por dois motivos: o primeiro foi a facilidade do acesso e a familiaridade do público-alvo com o manuseio da ferramenta, o segundo motivo foi devido ao baixo consumo de dados que o aplicativo demanda, sendo em muitos casos oferecido com acesso ilimitado por vários pacotes de serviços das operadoras de telefonia, e mesmo quando o acesso é por *wi-fi*, este é compartilhado, que ocorre quando uma casa assina um plano de *internet* e compartilha custos e senha com os vizinhos, situação que se por um lado permite compartilhar o acesso por outro sobrecarrega o tráfego digital.

Assim, atravessados por uma condição totalmente atípica e sem previsão de saída a curto prazo, foi necessário encontrar novos caminhos para viabilizar dinâmicas de aprendizagem que articulassem os conteúdos curriculares a atividades práticas que engajassem os alunos no propósito do conhecimento e, ainda, estimular habilidades e competências através de abordagens interdisciplinares e conectadas com a realidade dos alunos.

Dessa maneira, foi desenvolvida a ação pedagógica que compartilhamos neste capítulo, realizada por meio de uma parceria entre as disciplinas História e Língua Portuguesa, esta ministrada pela professora Flávia Sirino de Oliveira, e que se propôs a discutir *fake news* no contexto de pandemia tendo como finalização a confecção de histórias em quadrinhos com o uso do aplicativo *Comica*.

ANTES DE TUDO, POR QUE QUADRINHOS?

A ideia de trabalhar com produção de quadrinhos no ensino remoto deu-se a partir de uma prática anterior à pandemia, o projeto “Narrativas visuais” desenvolvido e aplicado na escola por mim desde o ano de 2009. Neste trabalho, os alunos são estimulados a confeccionar histórias em quadrinhos sobre os conteúdos da disciplina História. Através do projeto é estimulada a pesquisa, o debate e a criatividade dos alunos.

O projeto “Narrativas visuais” foi desenvolvido entendendo os quadrinhos enquanto representações, nos moldes propostos por Chartier (1990), e considerando-as como um gênero híbrido, como propôs Canclini: “Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial massiva” (2013, p. 336). Desde o seu início até o ano de 2019, último momento em que foi aplicado na modalidade presencial, abordou os mais variados temas, como cangaço, tráfico de escravizados, o povo hebreu, Revolução Francesa, dentre outros. Foram dez anos de produção de quadrinhos em sala de aula junto aos alunos. Alguns resultados desse projeto podem ser vistos no texto “O que a docência significa para mim”, ensaio que publiquei no ano de 2020 no livro “História: desafios do ensino, da pesquisa e da extensão no tempo presente”, uma publicação da ANPUH-PB.

As histórias em quadrinhos são um gênero narrativo presente na vida da maioria dos estudantes desde a primeira infância. Muitos são alfabetizados através desta linguagem que pode facilmente ser encontrada nas bancas de jornais ou mesmo nos livros didáticos “(...) ‘ler’ uma HQ pode acontecer antes mesmo da alfabetização, uma vez que os desenhos conduzem a ‘leitura’, seja esta feita até em idioma diferente, estimulando

a criatividade, a imaginação e a comunicação” (PAIVA, 2013, p. 17). Se fizermos um exercício de imaginação neste exato momento, podemos sem dificuldade citar três referências de histórias em quadrinhos presentes desde a nossa infância até o momento atual.

Em linhas gerais, o que são histórias em quadrinhos? Esta é uma pergunta complexa pois o gênero quadrinhos é um grande guarda-chuva, um hipergênero como classificou Ramos utilizando um conceito de Maingueneau (RAMOS, 2009, p. 20), que abarca outros gêneros dentro desse grande todo que se convencionou denominar no Brasil HQ. Tendo conhecimento disso, nos aproximamos de Cirne, para oferecer uma definição mais sucinta desse amplo espectro que são os quadrinhos. Ele nos diz o seguinte:

Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas. O lugar significativo do corte – que chamamos de corte gráfico – será sempre o lugar de um corte espaço-temporal, a ser preenchido pelo imaginário do leitor. Eis aqui uma especificidade: o espaço de uma narrativa gráfica que se alimenta de cortes igualmente gráficos (CIRNE, 2000, p. 23).

Portanto, embora seja um gênero que se alimenta de elementos de outros, como os recursos literários - enredo, clímax e desfecho, por exemplo - ou fórmulas do cinema - como *close* e panorâmicas - os quadrinhos possuem sua especificidade enquanto uma produção marcada muito fortemente no corte gráfico, esse espaço entre um quadro e outro preenchido pelo leitor na dinâmica da leitura, dando movimento à cena narrativa. “Em sendo uma narrativa gráfico-visual, com sua especificidade particular, os quadrinhos investem na semantização da forma – uma forma que, até por motivos técnicos, não tem a mesma tessitura narracional do cinema” (CIRNE, 2005, p. 42).

Observamos essa semantização da forma em vários elementos dos quadrinhos, como os balões, cujo formato do continente determina o valor do conteúdo. Um balão que tenha seu continente em formato espetado denota um grito ou voz proveniente de um aparelho eletrônico, enquan-

to um balão no formato de nuvem indica que trata de um pensamento ou sonho do personagem, para citarmos alguns exemplos. Além dos balões, observamos essa especificidade da linguagem dos quadrinhos nas onomatopeias, as palavras que indicam sons, chegando em alguns casos, como o dos mangás, a ocupar uma página inteira e fazer parte da composição artística da cena. O próprio quadro onde as cenas se desenvolvem são elementos maleáveis no jogo de significação dos quadrinhos, especialmente depois das inovações empreendidas por Will Eisner, autor do personagem *Spirit* e de várias novelas gráficas, que aboliu de seus trabalhos a linha de margem no quadro, deixando os desenhos em alguns momentos separados por espaços em brancos, sem linha de delimitação, ou intercalados em um contínuo que induz o movimento a uma cena desenhada, evocando os movimentos de câmera no cinema.

Logo, uma linguagem que permite tantas possibilidades no quesito forma se configura como um grande atrativo para o uso em sala de aula, pois viabiliza o desenvolvimento de atividades que demandam uma postura ativa dos alunos no processo de aprendizagem, além da exploração das habilidades artísticas, trabalhando a criatividade, autonomia e criação colaborativa, uma vez que o processo de feitura de uma história em quadrinhos envolve várias etapas, estas podem ser divididas na composição de um produto final.

Se a forma já nos oferece tanto, o que podemos dizer do conteúdo? Concordamos com Paiva quando ele afirma que: “A atualidade da sociedade voltou a se fazer presente nas HQs, sem que houvesse a preocupação exagerada com o controle exacerbado (que deixou de existir). As HQs são hoje uma reprodução social que não se furtam a grandes debates” (PAIVA, 2013, p. 11). Questões sobre gênero e representatividade étnico-racial, temas muito debatidos na atualidade, tem aparecido com frequência nas histórias em quadrinhos e suscitado muitos debates entre os mais “puristas”, que não aceitam modificações no cânone das histórias, e os leitores abertos às inovações e que se sentem contemplados por elas. Como exemplo podemos citar o Capitão América negro, em substituição ao loiro padrão estadunidense da publicação original, ou a Batwoman, uma personagem assumidamente LGBTQ+ e protagonista do primeiro pedido de casamento entre mulheres na história dos quadrinhos.

Fora do eixo de quadrinhos de super-heróis, as novelas gráficas também permitem o trabalho com diversos temas, desde episódios da história do Brasil, como *Adeus Chamigo Brasileiro*, tratando sobre a Guerra contra o Paraguai, ou da história mundial, como *Era a Guerra de Trincheiras*, abordando a Primeira Guerra Mundial, dentre outras com conteúdo e recortes riquíssimos. Temos esse formato de história com começo, meio e fim, que permite o trabalho de temas sem que seja necessário recorrer a séries de revistas, como ocorre com os quadrinhos de super-heróis.

Com o aumento do acesso à *internet* por uma parcela maior da população – mesmo que por vezes a conexão não seja de boa qualidade – assim como o avanço das redes sociais, a circulação de histórias em quadrinhos e tirinhas aumentou. Hoje é possível encontrar fóruns e grupos de discussão tanto em páginas quanto em redes sociais, além da criação das *fanfictions* seja no *Reddit*, *Wattpad* e outras plataformas similares. Logo, o acesso a quadrinhos na atualidade é muito fácil, seja pela compra ou por espaços para leitura *online*.

Assim, possuindo uma linguagem dinâmica, atrativa e cujos mecanismos de significação foram incorporados pelo público-alvo do projeto escolar, conteúdos que dialogam com a atualidade, agregando mais um atrativo aos jovens ansiosos por se sentirem representados nos seus interesses, e facilidade de acesso dado à gama de produções disponíveis a um clique, consideramos esses elementos como nossos motivadores para o uso das HQs em sala de aula.

SMARTPHONE: DE VILÃO A ALIADO

Há não muito tempo atrás, encontrávamos em uma rápida busca na *internet* matérias sobre os malefícios dos *smartphones* na aprendizagem dos alunos. Citavam problemas de concentração, falta de respeito à presença dos professores e uso para atos indevidos na escola, como colar em provas por exemplo.

Algumas escolas baniam o uso dos aparelhos, chegando a confiscá-los dos alunos durante as aulas. Outras, deixavam a critério das pro-

fessoras e professores a escolha do uso pedagógico do aparelho em sala de aula. Tal situação, ao passo que permitia ao docente liberdade de trabalho, também o expunha aos comentários dos colegas que pertenciam ao time da demonização da ferramenta, e aqui aparece a autora do texto, por vezes qualificada como a “professora amiguinha” que tem grupo no *whatsapp* com os alunos.

Nas voltas que o mundo dá, porém, eis que o ano de 2020 caiu como uma bigorna de desenho animado sobre as nossas cabeças, fazendo com que quem ainda não havia repensado o uso dos *smartphones* o fizesse à força. Hoje, na condição de ensino remoto em que estamos, é impensável imaginar como seria sem os *smartphones*. E, sinto informar aos mais tradicionais, este é um caminho sem volta.

Embora saibamos e concordemos que um *notebook* ou *tablet* poderiam oferecer mais recursos aos alunos, desde visualização por uma tela maior até a concentração longe dos atrativos que as notificações de redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea têm, o *smartphone* é bem mais acessível que outros aparelhos eletrônicos, e desde o fim da primeira década do século XXI começaram a se popularizar cada vez mais. Em um país como nosso, onde a desigualdade socioeconômica é grande, torna-se muito mais fácil uma casa ter um ou dois *smartphones* do que um computador ou *notebook*.

Além da questão financeira, o acesso à *internet* também contribui para a proliferação dos *smartphones*, pois enquanto um computador demanda um ponto de acesso físico, seja cabo ou roteador *wi-fi*, os celulares permitem acesso por pacotes de dados vendidos pelas operadoras de telefonia, ou o fato de um mesmo roteador de *wi-fi* servir a todos os aparelhos da casa e ainda a vizinhança, no *wi-fi* compartilhado, já citado no início.

Podemos também mencionar o fato de que o aparelho em si condensa vários outros aparelhos que seriam periféricos em um computador de mesa, como câmera, microfone, caixa de som. Assim, esse único aparelho proporciona essas múltiplas tarefas e, reiteramos, é mais acessível do ponto de vista econômico.

Portanto, diante do cenário de pandemia os *smartphones* passaram

de vilões a aliados da aprendizagem. O caminho que alguns profissionais já trilhavam, buscando utilizar os atrativos oferecido pelo aparelho nas práticas pedagógicas, deixou de ser experiências pontuais para se tornar meio no processo escolar. O cenário que irá ser desenhado quando a pandemia acabar ainda é incerto, mas o fato é que os *smartphones* entraram na educação para nunca mais saírem.

O PERCURSO DO TRABALHO

A experiência pedagógica realizada em conjunto com a professora de Língua Portuguesa partiu de uma demanda do contexto da pandemia, a disseminação de *fake news* em relação ao coronavírus. Embora o termo tenha se popularizado no Brasil com as eleições de 2018, *fake news*, notícias falsas com intenção de disseminar a desinformação, empreender perseguições a figuras específicas ou um grupo e confundir a população em prol de um projeto a ser implementado ou imposto, existem na história há muito tempo, podemos citar os protocolos dos sábios de Sião ou o Plano Cohen como exemplos de *fake news* na história com finalidades persecutórias e políticas.

Numa perspectiva de uma educação voltada para as questões da atualidade e preocupada com a formação cidadã dos alunos, elaboramos uma proposta de trabalho para turmas de sétimo e oitavo ano do ensino fundamental na qual o tema *fake news* foi abordado tanto do ponto de vista de língua portuguesa quanto da história. Os conteúdos e orientações foram veiculados para os alunos através de videoaulas gravadas pelas professoras e disponibilizadas no *YouTube* e *Instagram*.

Na aula de língua portuguesa os alunos tiveram acesso aos elementos textuais que caracterizam uma notícia falsa (excesso de adjetivos, frases de impacto, verbos no imperativo, etc.), conheceram alguns *sites* para checagem de notícias e também foi orientada uma reflexão sobre a responsabilidade em se propagar uma notícia não verificada, as consequências disso na esfera social, demonstrando como a ação de um indivíduo pode iniciar uma reação em cadeia afetando toda a sociedade negativamente.

Na aula de história existiram dois momentos. O primeiro foi dedicado a tratar do tema *fake news* na história, onde após explicar o que são notícias falsas e a intencionalidade do seu uso, que elas não são desprovidas de função, mas se prestam a um propósito, apresentou-se o Plano Cohen como um exemplo de uso político da notícia falsa na história brasileira. O segundo momento foi uma aula sobre a linguagem das histórias em quadrinhos e como confeccionar quadrinhos, na qual apresentamos o aplicativo *Comica*, ferramenta utilizada como instrumento de verificação de aprendizagem no processo, mas também oferecemos a possibilidade de o aluno desenhar de próprio punho ou fazendo colagens com itens que dispusesse em casa. Essa abertura surgiu no processo do pensar pedagógico levando em consideração que nem todos poderiam possuir um celular compatível com o aplicativo solicitado, o que felizmente não ocorreu, todas as produções dos alunos foram feitas através da ferramenta recomendada.

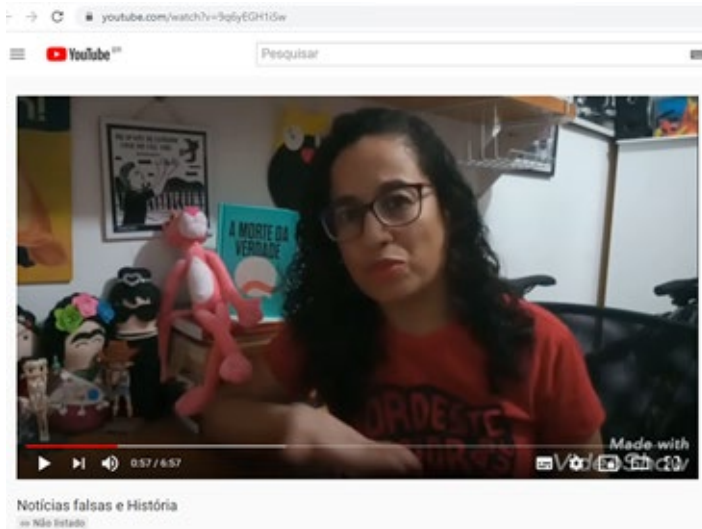


IMAGEM 01 - Imagem da videoaula “Notícias falsas e História”, veiculada através do Youtube.
Fonte: acervo da autora.

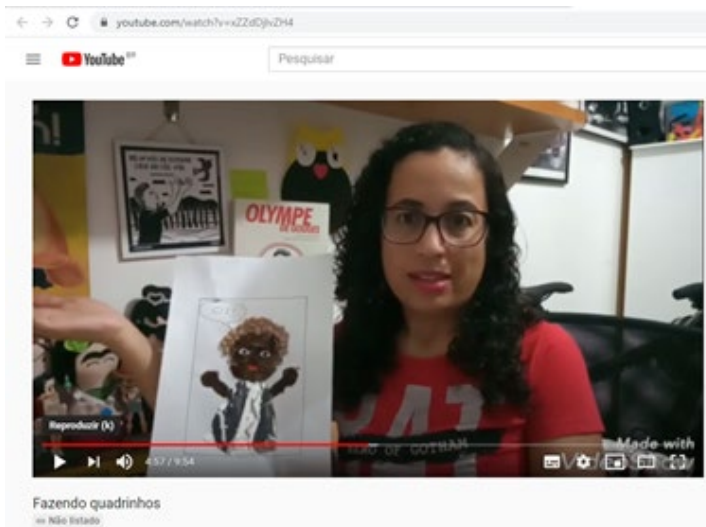


IMAGEM 02 - Imagem da videoaula “Fazendo quadrinhos”, veiculada através do Youtube.
Fonte: acervo da autora.

Após o momento dedicado a assistir aos vídeos, os alunos foram orientados a confeccionarem histórias em quadrinhos utilizando o aplicativo *Comica* (ou as opções mencionadas anteriormente), abordando o tema “*Fake news* na pandemia”, focando nas orientações sobre como identificar e combater a disseminação de notícias falsas.

O aplicativo *Comica*, disponível gratuitamente para o *Android*, permite transformar fotos da galeria do celular em caricaturas no estilo *comic*. O aplicativo oferece filtros prontos para realizar as mudanças nas imagens, e, também elementos de significação dos quadrinhos, como balões e adesivos que podem ser usados na composição. O aplicativo permite criar tanto a partir de uma única imagem quanto compor uma cena narrativa com *layouts* prontos, sendo possível aplicar filtros diferentes a cada quadro, ampliando as possibilidades de criação e viabilizando o uso da criatividade dos alunos.

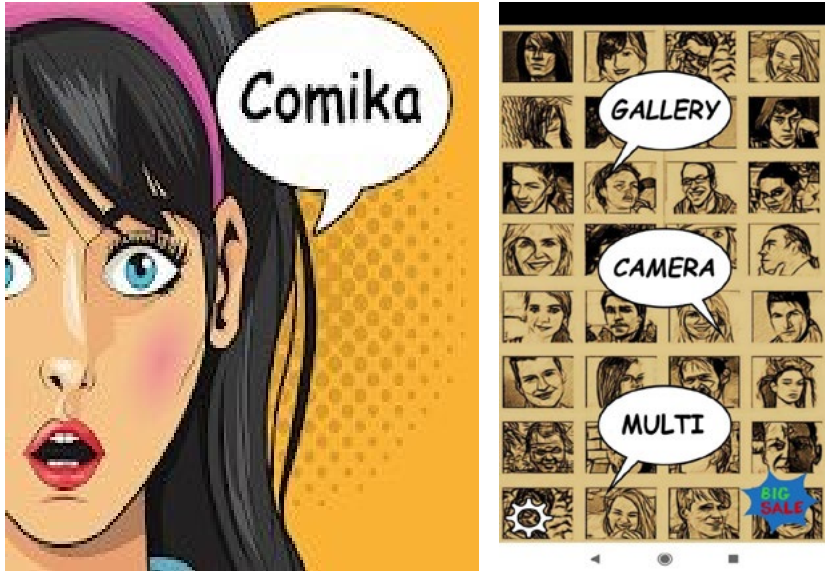


IMAGEM 03 - Ícone do aplicativo Comika e print da tela de abertura apresentando as funções do aplicativo. **Fonte:** acervo da autora.

Como mencionamos anteriormente, recebemos todos os trabalhos no formato solicitado, o que foi uma grata surpresa pois de partida pudemos aferir o alcance do uso aplicativo através da adesão. Foi permitido aos alunos trabalharem tanto com fotografias deles, quanto com imagens disponíveis na internet, pois é preciso considerar que embora muitos alunos e alunas façam muitos autorretratos, termo *démodé* para as modernas *selfies*, alguns não gostam de fotografias e muito menos de terem suas imagens veiculadas entre os colegas. Assim, de forma a estimular o maior engajamento possível, foi permitido realizar as atividades a partir desses dois caminhos. Compartilhamos a seguir alguns resultados das produções dos alunos.



IMAGEM 04 - Desenho produzido por aluna do sétimo ano do ensino fundamental.

Fonte: acervo da autora.



IMAGEM 05 - Desenho produzido por aluna do sétimo ano do ensino fundamental.

Fonte: acervo da autora.

Na produção observamos que foi feito uso do *layout* pronto disponibilizado pelo aplicativo, o que permitiu uma composição de duas páginas com quatro quadros cada. Foram utilizadas imagens disponíveis na *internet*, organizadas de forma a compor uma história em sequência. No conteúdo observamos que a escolha se debruçou sobre a criação de uma *fakenews* e como ela se dissemina rápido, mas ressaltando que embora algumas pessoas acreditem existem as que observam com desconfiança. Ressaltamos na produção apresentada a presença da ação individual gerando uma repercussão coletiva, temática abordada pelas professoras nas videoaulas veiculadas no início dos trabalhos.

Observemos a seguir mais uma produção:



IMAGEM 06 - Desenho produzido por aluno do oitavo ano do ensino fundamental.

Fonte: acervo da autora.

Neste outro trabalho, também realizado a partir de imagens disponíveis na *internet*, observamos uma composição de uma página realizada com um *layout* fornecido pelo aplicativo. Diferente do anterior, que optou por um filtro com efeito em preto e branco, este fez uso do filtro *comics*. Além disso, percebemos também um maior uso dos recursos de significação dos quadrinhos, verificados através do uso de diferentes balões e da presença dos adesivos disponibilizados pela ferramenta que são usados como onomatopeias. Analisando o conteúdo, podemos perceber que se optou pela apresentação de uma notícia falsa e quebra desta informação através afirmação das informações válidas de combate ao coronavírus,

adotando assim uma narrativa de enfrentamento às *fake news* e se alinhando às propostas do projeto abordadas pelas professoras.

O QUE PODEMOS TIRAR DISSO?

O uso de metodologias ativas no ensino de história, especialmente as vinculadas ao uso de tecnologias digitais, é uma urgência e um desafio. Uma urgência, pois em mundo cada vez mais conectado, e agora mais que nunca dada a condição de ensino remoto, é preciso pensar práticas nas quais o aluno esteja junto ao professor no centro desse processo. É um desafio porque a resistência ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação ainda é grande por parte dos docentes, seja por não dominarem as ferramentas e, portanto, não se sentirem aptos a isso, ou por pensarem que o uso das tecnologias pode “empobrecer” o conteúdo das aulas desviando a atenção dos alunos. Dois argumentos que podem ser questionados pois o manuseio das ferramentas pode ser adquirido por prática ou cursos de formação, tutorais *online*, logo, está vinculado à disposição em aprender do professor, e a questão do “empobrecimento” do conteúdo parte da visão errônea das tecnologias enquanto fim, quando na verdade elas são meios para que se realize uma prática, e qualquer trabalho que as adote na perspectiva de meio não corre risco de empobrecer.

Apesar de não ser uma novidade nos debates sobre educação e práticas de ensino, podemos considerar que a pandemia da covid-19 foi um elemento catalisador no uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino, impondo uma situação em que não havia rota de fuga, foi preciso, e continua sendo, criar caminhos para se adaptar.

O presente trabalho, mesmo envolvendo duas profissionais que faziam uso do *whatsapp* como ferramenta pedagógica antes do ensino remoto, foi desafiador no sentido da conjuntura na qual se realizou, pois ainda não havíamos trabalhado em uma dinâmica totalmente a distância. Assim, lançamos mão de todas as plataformas pensando em abrir ao máximo o acesso dos alunos ao conteúdo e a possibilidade de esclarecimento de dúvidas e trocas de conhecimento.

Apesar das limitações impostas pela distância, consideramos que o trabalho obteve sucesso pois foi verificada a apreensão tanto do uso da linguagem escolhida para instrumento de verificação de aprendizagem quanto dos conteúdos abordados na proposta pedagógica.

A lição que esta experiência nos deixa é que, para além de todas as dificuldades envolvidas no processo, é preciso dilatar as próprias fronteiras enquanto profissional e assim estimular aos alunos a também expandirem sua atuação na dinâmica de aprendizagem. Fazendo nossa reverência ao mestre Paulo Freire, quando a prática docente se alinha à prática de vida, de forma que uma não possa ser vista dissociada da outra, abrimos veredas para transformar mentes e vidas.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2013.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 1990.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIRNE, Moacy. *A escrita dos quadrinhos*. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

PAIVA, Fábio da Silva. As Histórias em Quadrinhos e a Educação. In: MONESI, Thiago Vasconcelos (org.). *Quadrinhos e educação em cinco pontos de vista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Keliene Christina da. O que a docência significa para mim. IN: SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. LEITE, Priscilla Gontijo. BEHAR, Regina Maria Rodrigues (orgs.). *História: desafios do ensino, da pesquisa e da extensão no tempo presente*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

O QUE PRODUZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA QUANDO ESTÃO NO YOUTUBE?

Pedro Botelho Rocha
Juliana Alves de Andrade

Ao longo dos últimos cinco anos, temos encontrado um cenário cultural efervescente dado o intercâmbio proporcionado pela rede mundial de computadores. Ao mesmo tempo, os pesquisadores do campo do ensino se debruçam sobre esses fenômenos, buscando entender os desdobramentos da “vida em rede” no modo de ensinar e aprender. Os pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de História também se voltam para a análise dessas questões que afetam a maneira como as crianças e adolescentes se relacionam com o conhecimento, especialmente, o conhecimento histórico.

Assim, buscando entender essas novas maneiras de ensinar e aprender de História, observaremos e problematizaremos a plataforma do YouTube, por ser utilizada como espaço de aprendizagem por crianças, adolescentes, jovens e adultos. Todos já sabem que, mas, cabe ressaltar que, nem tudo disponível no Youtube é produzido por profissionais, sobretudo, no que se refere aos conteúdos voltados para a História Escolar. Nosso interesse por essa plataforma se dá por entender que o Youtube é o segundo site mais acessado do mundo e por funcionar como um repositório de produções audiovisuais amadoras e profissionais. Para os estudantes, o acesso aos vídeos disponíveis no Youtube tornou-se sinônimo de acesso a aula dos professores a qualquer hora e lugar. Esse deslocamento conceitual sobre a prática docente, a aula e o espaço de aprendizagem precisam ser problematizados.

Das milhões de horas de vídeo que são depositadas todos os dias nele, encontrar materiais que falam sobre História não é algo raro, muito pelo contrário. O curioso navegador pode encontrar muitos vídeos sobre

História dos mais variados temas e problemas. A exploração do conhecimento histórico ocorre através de muitos canais dedicados a disseminá-lo por meio do entretenimento, da memória ou de fins educacionais (NETO; SÁ, 2014). São nichos que compartimentam público, metodologias e objetivos próprios, valendo-se da linguagem audiovisual para que se apropriem dos saberes históricos e construam narrativas com naturezas distintas. Em muitas ocasiões, os produtores de conteúdo não possuem formação profissional, mas disfrutam de uma relativa liberdade de comunicação para propagar seus vídeos na plataforma.

Desejamos direcionar olhares aos profissionais docentes que atuam no YouTube, focados na produção de conteúdos educacionais de História, desenvolvendo experiências, atitudes, valores e métodos para o ensino do conhecimento histórico por mídias, em um contexto de ensino não formal dotado de elementos comunicacionais. Nosso trabalho pretende categorizar esse professor, o que denominamos de Professor Youtuber, seus saberes docentes, linguagens e modos de operar o conhecimento histórico através da produção audiovisual. Para isso, dividiremos o estudo em três partes. Primeiro, tratamos de delimitar o que significa a plataforma YouTube no cotidiano escolar, assumindo o papel de mídia digital de uma alta relevância entre professores e estudantes. Também posicionaremos o site como uma ferramenta a ser explorada por professores através de sua faceta educacional, suas possibilidades e limitações para o ensino, desde critérios a tipos de vídeos que podem ou não ser incluídos no trabalho docente, dentro e fora de sala. Em segundo lugar, conceituamos o Professor Youtuber de História, discutindo como mobiliza seus saberes, pensa e produz para a plataforma do YouTube e quais linguagens midiáticas se utiliza, fabricando sentidos e escrevendo sua narrativa, mediando o conhecimento histórico escolar de maneira audiovisual. Por fim, na terceira parte, agruparemos essas narrativas históricas em três modelos metodológicos que servem de suporte para o trabalho do Professor Youtuber e sua concepção enquanto categoria docente.

Para conta do espaço do artigo, apresentamos reflexões iniciais sobre três canais de professores de História que produzem videoaulas para o YouTube, comparando atributos, elementos, traços e formas de pensar, roteirizar, produzir e disponibilizar o conhecimento histórico escolar, te-

cendo narrativas históricas localizadas no ensino audiovisual não formal da plataforma. Seguiremos as categorias definidas por Marcos Napolitano (Anpuh Pernambuco, 2020) para analisar os materiais produzidos em mídias digitais. Além disso, utilizaremos um tema comum, a Era Vargas, como balizamento narrativo entre os vídeos.

ENSINAR E APRENDER NO YOUTUBE: UM BREVE PANORAMA

No YouTube, milhões de jovens brasileiros investem horas de seus dias consumindo vídeos de gêneros tão diversos quanto suas tipologias (curtos, longos, editados, integrais, feitos para o YouTube, inseridos nele etc.). Para muitos jovens, as horas dispendidas nessa mídia se convertem na base do aproveitamento do dia, superando, inclusive, o tempo dedicado aos afazeres escolares.

Ainda que não seja nosso objetivo adentrar no debate da desigualdade do acesso e qualidade do serviço de internet, assim como as tecnologias de informação e comunicação (TICs), é importante ressaltar que 75% dos brasileiros possuem conexão e 70,3% da população são usuários de mídias sociais. Isso representa, respectivamente, um aumento anual de 6,4% e 7,1%, comparando os anos de 2020 e 2021. Desses usuários, 96,4% fazem do YouTube a mídia social mais utilizada. São 26,3 horas de vídeos assistidos por mês. A Google, empresa detentora do YouTube, indica um alcance de 127 milhões de usuários através do sistema de propagandas.

O site acompanha um crescimento em um contexto local e também internacional. Nunca se produziu e compartilhou tanto conteúdo audiovisual quanto nos últimos anos, assim como os números diários de visualizações, novos canais e usuários. “A popularização da internet, usos de smartphones, uma comunicação em mobilidade associada aos anseios da interação social, participação, pertencimento e reconhecimento são elementos que de imediato percebemos como integrantes desse fenômeno” (CAMARGO; ESTEVANIM; SILVEIRA, p. 104).

A natureza dessas produções audiovisuais quase sempre segue a matriz do entretenimento, desde vídeos sobre cinema, TV, cultura *geek*, humor, viagens, música ou os aclamados *daily vlogs*, que converteram os influenciadores digitais em um novo patamar de celebridades da cultura digital.

No entanto, não podemos desprezar o potencial educacional que o YouTube possui e que, na verdade, já desenvolve há alguns anos. Alunos do mundo inteiro buscam vídeos para instrução, seja por simples curiosidade, para complementar aquilo que está sendo estudado em sala de aula, como também para iniciar seus estudos em uma disciplina. Se pensarmos um contexto instrucional mais amplo, o site possui dicas, aulas e explicações sobre tantos temas que seria impreciso mensurar. Não por acaso, o YouTube é procurado por 9 a cada 10 brasileiros para estudar. Em outro levantamento, foi constatado que 80% dos jovens norte-americanos já utilizaram o YouTube para aprender algo, e 68% deles disseram ter desenvolvido habilidades para preparação do futuro.

Martinho, Pinto e Kuznetsova (2012, p.78) indicam que, com a emergência de sites de compartilhamento de vídeos, dos quais o próprio YouTube faz parte, os usos dos vídeos para fins didáticos acabaram por se reinventar. Novas formas de aprender e ensinar podem ser elaboradas através de ferramentas de interação, como os botões de avaliação, comentários, compartilhamento multimídia e outros recursos.

Em sala de aula, os professores podem direcionar os alunos a trabalharem diversas habilidades pelo meio audiovisual, processando novas informações através de imagens, sons, textos e vídeos. Eles entram em contato com um leque de novos materiais de diversas origens, que podem funcionar como fonte e recurso para aprendizagem:

Na sala de aula, o YouTube está se tornando uma ferramenta educativa para promover o aprendizado de formas inovadoras (Bloom, 2009). Exemplos de inovação incluem localização e exibição de vídeos históricos nas aulas de estudos afro-americanos (White, 2009), postagem de vídeos de estudantes realizando experimentos científicos para serem compartilhados com outros estudantes (Park, 2009), e uso de rotinas antigas de clipes de comédia para apontar falhas no pensamento matemático lógico

(Niess & Walker, 2009). O YouTube pode ser usado como uma ferramenta para informar e exibir e como um fórum para análise crítica e comentários (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 78).

Berk, analisando o ensino multimídia através de vídeos, define que:

A apresentação contínua de material verbal e visual como em vídeos com diálogo ou narração integrada é mais eficaz para novatos e aprendizes visuais. Ou seja, o uso de videoclipes significativos no ensino pode ser mais apropriado para cursos introdutórios, introdução de tópicos complexos em qualquer curso, alunos com menor aproveitamento, e alunos visuais/espaciais. Certamente, todos os outros tópicos e alunos também podem ser beneficiados (2009, p. 5).

O autor define alguns critérios importantes para a seleção de vídeos que possam ser utilizados em sala de aula como recurso didático. Em primeiro lugar, a característica sociocultural dos estudantes e seu contexto educacional, desde a faixa etária, série, gênero, etnia, domínio linguístico etc. Em segundo lugar, o potencial ofensivo dos vídeos, evitando temas abusivos ou discriminatórios que possam expor, incomodar ou desconectar o aluno do processo pedagógico. Por fim, a estrutura do vídeo, na qual define que:

Deve ser apropriada para o uso instrucional. As seguintes diretrizes são sugeridas ao criar videoclipes: (a) comprimento - tão curto quanto possível para dar sentido, editar sem piedade até um máximo de três minutos, a menos que o resultado do aprendizado exija um extrato mais longo; (b) contexto - uso autêntico da linguagem cotidiana, a menos que o propósito esteja relacionado à linguagem; (c) ações/alertas visuais - ação deve estar diretamente relacionada ao propósito, eliminar qualquer coisa estranha; e (d) número de caracteres - número limite para apenas aqueles poucos necessários para fazer a observação, muitos demais podem ser confusos ou distrair (2009, p. 7).

Para Quintanilha (2017, p. 252), as tecnologias midiáticas são sempre bem-vindas por parte dos professores, desde que elas sejam direcionadas aos alunos de maneira específica; pois, segundo o autor, quan-

to mais informações de finalidade educacional forem disponibilizadas, maiores são as chances de os alunos acessarem e criarem uma rotina de estudos baseada nesses materiais online:

Quando o discente participa, colabora, compartilha, curte, ele está inserido e é ator de uma rede social de seu próprio cotidiano, cujo principal objetivo é o aprendizado. Quando este mesmo estudante pensa, reflete, elabora e divulga um arquivo audiovisual acerca de um tema referente à disciplina, ele troca de papel com o professor, exercendo autonomia na elaboração de um projeto e na criação de um produto que certamente contribui para a incorporação de um novo aprendizado ou aprofundamento de um já existente (QUINTANILHA, 2017, p. 260).

Segundo Chen e Wu (2008, p. 836), também citados por Wilson (2016, p. 19), os professores optam por procurar materiais online para suas aulas por três motivos: possuir referências de outros professores, obter materiais mais atualizados e comparar a precisão de seus próprios materiais. Professores costumam passar mais de uma hora selecionando esses recursos, fazendo com que o YouTube seja uma boa ferramenta para explorar, indexar e compartilhar vídeos para fins didáticos. Na visão de Borges e Kamigouchi:

Dentre a imensa pluralidade de vídeos produzidos e compartilhados por essa plataforma, encontram-se também produções que abordam conteúdos previstos pelos parâmetros curriculares das escolas. Muitos são produzidos e compartilhados, inclusive, por professores e/ou ex-professores de escolas em busca de visibilidade, retorno financeiro com a monetização, ou até mesmo, pela simples iniciativa de poder colaborar com outros usuários da plataforma (2020, p. 38).

Duffy (2008) estabelece algumas considerações em relação ao YouTube como recurso didático. Primeiramente, o site funciona como um meio que deve estar inserido a um conjunto de objetivos de aprendizagem, onde a relação pedagógica se dá entre professor e aluno, utilizando o YouTube como veículo para a descoberta, não como um modelo televisivo e, portanto, passivo:

Tanto professores quanto alunos descobrirão que o vídeo é um catalisador e facilitador eficaz para o discurso e a análise em sala de aula. Juntamente com o aprendizado prático, uma nova mídia, um currículo aprimorado com vídeo pode ser inestimável para expandir a experiência de aprendizado e ao incorporar um meio que seja tão popular, forte e familiar; os educadores podem aproveitar o entusiasmo existente em relação a esta forma de nova mídia (2008, p. 125)

Os professores poderiam usar o YouTube como uma comunidade de aprendizagem, onde todos os alunos podem contribuir através da produção de conteúdo. O material produzido pode ser utilizado como instrumento de avaliação, aproximando os alunos de uma determinada turma ao contexto das mídias digitais, incentivando a disseminação e compartilhamento de ideias e informações. Além disso, a área de comentários nos vídeos pode gerar discussões entre a rede de usuários do YouTube.

Ainda segundo o autor, os alunos podem trazer referências de vídeos que exponham diferentes visões de um mesmo conteúdo trabalhado em sala de aula. Tanto professores quanto alunos podem mobilizar uma turma através da exibição de um vídeo, instigando o diálogo sobre temas específicos (DUFFY, 2008, p. 125).

Para Bonk (2008, p. 16):

O uso do vídeo em instrução está agora *on demand*, altamente flexível, E pode ancorar a maioria de qualquer palestra ou atividade de curso. Os instrutores ainda podem dar palestras, contar com livros didáticos, realizar discussões e distribuir resumos, mas os vídeos trazem a aprendizagem para a vida!

Freando um pouco as altas expectativas educacionais, Juhasz (2009) define algumas lições importantes para problematizar os meios para aprendizagem através do YouTube, colocando em questão alguns valores. A autora é enfática ao dizer que a plataforma de vídeo limita o potencial revolucionário da tecnologia digital. A primeira lição é que o YouTube não é um espaço democrático, mas onde o conteúdo popular tende a se manter popular. Os mesmos botões de avaliação e comentários, assim como os algoritmos que selecionam e recomendam vídeos

para usuários, disfarçam os critérios de visibilidade, dando preferências a conteúdos que obedeçam a certas tendências mais ou menos específicas, reforçando estereótipos.

A segunda lição fala sobre o caráter distrativo do YouTube. Funcionando como uma TV pós-moderna, onde a égide dos conteúdos é quase sempre o entretenimento, humor e paródia em pequenas doses rápidas, instantâneas e práticas. O terceiro ponto afirma que a plataforma ratifica a distância entre conteúdos profissionais e amadores, privilegiando a primeira categoria. A quarta lição aponta que os recursos de interatividade e socialização não são tão explorados quanto em outras mídias digitais. Produtores e usuários não possuem tantas ferramentas a sua disposição para integrar e mover uma pretensa comunidade do YouTube. Por fim, a autora estabelece como quinta lição que aprender no YouTube se torna uma tarefa difícil em relação ao comportamento corporativo das empresas que criam conteúdo para a plataforma, diminuindo as chances de um usuário comum encontrar conteúdos mais abrangentes e de nichos específicos.

Em outro trabalho, intitulado “*Why not (to) teach in YouTube?*”, a autora elenca uma série de limitações da plataforma para fins pedagógicos. O site possibilita um certo controle para seus usuários, mas oferece pouquíssimas ferramentas. Assim, a pesquisa desenvolvida encontrou no YouTube dificuldades em: proporcionar um diálogo longo, sincronizado, indo além da linguagem mais popular da cultura digital; criar uma troca comunitária de informações e interações; achar materiais relevantes para o aprendizado acadêmico, obrigando usuários a memorizar e indexar nomes de fontes; vincular vídeos e ideias, permitindo uma ampliação do aprendizado entre comunidade, conceitos e conversas (JUHASZ, 2008, p. 134).

Em um panorama geral, entendemos que os usos do YouTube para ensinar e aprender se dividem em duas matrizes principais: o consumo do conteúdo audiovisual depositado no site e / ou o aproveitamento dele como mídia digital. A primeira forma demonstra a característica arquivista do YouTube, armazenando e exibindo vídeos de natureza diversa, com quase infinitas maneiras de explorar seus materiais. Aqui, o site pode ser

tratado como um meio que oferta produtos culturais digitalmente, onde o foco é encontrar e transmitir um determinado material que será usado como fonte ou recurso didático. Desse modo, os professores precisam refinar as atenções para suas pesquisas, aprender a catalogar os materiais escolhidos em um amplo leque de produções, tanto amadoras quanto profissionais. O perfil do professor curador surge nesse sentido, pois lhe é exigida uma expertise própria para garimpar dentro da plataforma.

Já para seu aproveitamento como mídia digital, os professores vão considerar constantemente o caráter social do YouTube, levando em conta a relação entre usuários-consumidores e usuários-produtores, a comunidade que se cria neste núcleo da sociedade de rede, o engajamento do público através dos botões de avaliação e compartilhamento multimídia, entre outros pontos. Assim, o YouTube não será trabalhado didaticamente como um site exibidor de vídeos, mas será problematizado enquanto uma rede social digital, dotada de linguagem própria e com signos e sentidos específicos que são apropriados, disseminados, modificados e negociados entre sua comunidade. Os professores podem direcionar esta perspectiva sociotécnica para o discurso da aula, uma análise crítica ou para atividades de produção audiovisual entre os alunos.

Entendemos que o YouTube possui elementos de grande potencial para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Seu caráter audiovisual reforça, convida a imaginação, movimenta palavras e ações, enfatiza discursos e muito mais atributos. Porém, é preciso afastar o sentimento de salvacionismo existente em boa parte das reflexões sobre mídias digitais e educação. Há limitações, ferramentas de controle e impossibilidades. É bastante seguro não deixar escapar essas considerações, sobretudo quando passamos a investigar os professores que decidem frequentar o YouTube como produtores de conteúdo educacional audiovisual, constituindo uma categoria docente específica.

OS “NOVOS” SABERES DOCENTES: OS PROFESSORES YOUTUBERS

Percebemos que na última década, muitos professores deram início a projetos de canais educacionais no YouTube, fossem eles jovens recém-saídos das universidades como profissionais com muitos anos de experiência. O desafio de produzir esse tipo de conteúdo audiovisual em uma plataforma digital tão ampla acabou se convertendo em uma oportunidade de carreira para muitos desses docentes.

Nos parece seguro dizer que vem ocorrendo, como um processo ainda inacabado – assim como muitas das coisas da cultura digital -, um movimento de integração entre o professor, dotado de saberes docente que lhe são próprios da formação, prática e reflexão; e a linguagem audiovisual do YouTube, seus signos, sentidos e valores pautados em uma sociedade cada vez mais conectada e midiaticizada.

Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 215) indagam: o que sabem os professores? Produzem ou reproduzem um ou mais saberes? Os autores propõem que há uma pluralidade de saberes, originados a partir de várias fontes, que são organizados e manifestados pelos professores. Dentro das sociedades contemporâneas, os saberes sociais são transmitidos por vias educacionais através de instituições tradicionais, como as escolas e universidades, e por práticas que garantam o acesso às estruturas de formação social (1991, p. 217).

Há um ponto bastante interessante no artigo dos autores acima citados que acaba por auxiliar na definição do que faz o professor que se dedica ao ensino através do YouTube. É dito que todo saber, inclusive qualquer um que seja denominado como novo, está inserido em uma trajetória de formação e aquisição. Quanto mais aquele saber for formalizado e sistematizado, mais complexo se tornará, demandando novos níveis e novas estratégias institucionalizadas de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, todo novo saber pode ser produto de uma atualização de outros saberes tradicionais ou já existentes através dos processos de aprendizagem (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218).

Então o que sabe o Professor Youtuber? Seus saberes são diferentes daqueles que o professor tradicional mobiliza? Afirmamos que não são diferentes, mas que há um saber prático construído a partir das experiências e reflexões que formulam através de seu trabalho na cultura digital. Se esse saber é construído através da experiência cotidiana e do conhecimento de seu nicho (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218), então é possível apontar que o trabalho dos professores no site do YouTube alimenta um arcabouço de vivências e percepções típicas e únicas nesse núcleo da cultura digital.

A parcela de contribuição dos elementos comunicativos e midiáticos da produção audiovisual é extremamente significativa não apenas para o próprio sistema do YouTube, mas para professores e alunos. A reflexão pedagógica exercida pelo Professor Youtuber, assim como o professor tradicional, pensa os meios e contextos para ensinar e aprender. Considerando o meio do YouTube e seu contexto midiático, o docente insere elementos técnicos que são próprios da produção audiovisual. Assim, afirmamos que a reflexão pedagógica do Professor Youtuber também é uma reflexão sociotécnica e comunicativa.

Inclusive, um dos elementos básicos que compõe a metodologia dos professores nesse universo é a dependência da oralidade. As videoaulas, denominação comumente utilizada para designar a produção educacional audiovisual, são produtos previamente planejados, gravados e lançados na plataforma online de vídeos. Embora o YouTube funcione como uma rede social que permite a interação textual através dos comentários dos vídeos e outras formas secundárias, há uma clara separação entre o conteúdo da videoaula, a participação do usuário-consumidor e a réplica por parte do usuário-criador. São diferentes temporalidades de consumo e interação.

Desse modo, depende daquele material pronto, baseado na aula expositiva, onde a fala do professor é quem guia a mobilização do conhecimento escolar proposto, ainda que pleno de elementos e recursos de edição, design e comunicação (vinhetas, entrecortes, legendas, imagens, sons, memes). Não por acaso, encontramos em diversas pesquisas sobre mídias e educação o alerta para não se repetir métodos tradicionais por meios digitais.

Por fim, é importante ressaltar que todo o trabalho executado pelo Professor Youtuber se dá uma mídia social da cultura digital, portanto um espaço intangível, conectado e fora da redoma institucional da escola, embora se integre a ela. Portanto, acreditamos que ensinar e aprender no YouTube, através de vídeos educacionais formulados por professores que possuem o saber prático da sala de aula, é uma competência do universo da educação não formal:

Entende-se educação não formal como um conceito de educação ampliado que não se restringe exclusivamente aos processos de ensino e aprendizagem que decorrem nas instituições escolares, mas que extrapolam seus muros, abarcando diferentes espaços e pessoas (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 2)

COMO SE ENSINA E APRENDE HISTÓRIA NO YOUTUBE: TRÊS CANAIS E UMA QUESTÃO DE HISTÓRIA

Nesta parte, decidimos por explorar o trabalho realizado pelos Professores Youtubers de História, como selecionam e organizam seu conteúdo, desenvolvem suas metodologias e tecem suas narrativas históricas. Para isso, analisamos três canais de videoaulas no YouTube: o MundoEdu; o canal Profa Anelize; e o Se Liga – Enem e vestibulares. Denominamos um eixo temático em comum, a Era Vargas, para a identificação os pontos acima descritos.

Os critérios escolhidos para a seleção dos canais foram: relevância ao público (possuir milhares ou milhões de inscritos); frequência de postagem (estarem ativos e com mais dez vídeos postados, pelo menos); proposta do canal e público alvo (conteúdos específicos para o Ensino Médio ou vestibulares).

O canal MundoEdu conta com 429 mil inscritos e 236 vídeos de diversas disciplinas postados na plataforma. Foi criado em 2013 e possui mais de 17 milhões de visualizações. Seu professor de História, Éderson Gaike, o professor Bussunda, é o fundador do canal e trabalha através da postagem das videoaulas gravadas e, também de transmissão ao vivo.

A professora Anelize Vergara criou seu canal em 2018 e soma 18 mil inscritos, 108 vídeos postados sobre História e mais de 500 mil visualizações. O canal conta também com dicas, temas e propostas para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares em geral. Os últimos conteúdos abordados pela professora também se dedicam ao universo do ensino de História, compartilhando experiências e reflexões didáticas para o público dos professores.

O Se Liga – Enem e Vestibulares foi fundado pelo professor Walter Solla em 2014 e conta com 1,43 milhão de inscritos e mais de 59 milhões de visualizações. Inicialmente possuía o nome de Se Liga Nessa História, mas foi reformulado para abarcar outras disciplinas voltadas para vestibulares.

Os professores selecionam, organizam, compartimentam e disponibilizam seus conteúdos de maneiras diferentes no YouTube. Há uma base curricular semelhante ao que é proposto em diversas escolas de Ensino Médio e cursos Pré-Vestibulares, porém com articulações específicas. Muitos temas são divididos em séries de vídeos, resumos, transmissões ou eixos temáticos, respeitando uma lógica de consumo e distribuição na plataforma, optando por produções não muito longas, mais objetivas e dinâmicas para seu público alvo. Assim, é possível dizer que a fragmentação de certos componentes curriculares obedece a uma linguagem própria dessa mídia social online.

No canal do MundoEdu, tema Era Vargas está disposto em apenas um vídeo de 3:08 minutos, abordando um resumo da transição entre a República Oligárquica para a política econômica de Vargas. A professora Anelize disponibilizou três vídeos que falam sobre a Era Vargas, um com 25:49 minutos de duração, outro apenas sobre a fase do Estado Novo com 18:52 minutos de duração e um terceiro vídeo de resolução de questões de vestibulares, contando com 15:55 minutos.

Já o Se Liga – Enem e Vestibulares, encontramos uma série de seis vídeos sobre o governo de Vargas. Eles tratam dos seguintes temas: Revolução de 1930; Revolução Constitucionalista de 1932; Intentona Comunista; Segunda Guerra Mundial, Estado Novo e Intentona Integralista; Governo Dutra; Segundo Governo Vargas. Ao todo, são mais de cinco mi-

lhões de visualizações em quase duas horas de conteúdo disponível.

As aulas encontradas no YouTube obedecem a uma metodologia essencialmente expositiva, como já dissemos anteriormente. As narrativas históricas analisadas também seguiram esse padrão de oralidade que direciona e move os sentidos da explicação do tema, fazendo surgir ou tendo sua fala atravessada por instrumentos de edição. Assim, o discurso ganha plasticidade, pois costura imagens, sons e pequenos outros textos que surgem na tela. O conhecimento histórico escolar ganha contextos da midiatização digital, se utiliza da linguagem audiovisual e mobiliza a atenção dos alunos por signos que mesclam entretenimento, hipertexto e estratégias didáticas.

Das videoaulas analisadas neste trabalho, todas apresentaram a condução da aula por método expositivo, onde o professor se porta como o apresentador e instrutor do conteúdo, construindo a narrativa histórica pela fala e utilizando algum meio de edição ou inserção de elemento audiovisual. Nas aulas dos professores Bussunda, Anelize e Walter, encontramos vinhetas, legendas, imagens e memes. Porém os sentidos narrativos desses elementos comunicativos são diferentes. Enquanto o humor e a sátira são explorados em maior intensidade nas videoaulas dos professores Bussunda e Walter, a professora Anelize opta por uma exposição mais séria.

A linguagem e as formas de instrução acabam por também produzir sentidos próprios, pois são baseadas no processo de didatização pela oralidade. Assim, as maneiras de se expressar possuem um alto grau de importância, pois reforçam o discurso montado através dos objetivos e métodos didáticos e podem mobilizar a atenção, a concentração e o desempenho de seu público alvo (LIBÂNEO, 1990, p. 161).

Com base nos vídeos dos canais citados, identificamos algumas características que marcam o trabalho dos professores criadores de conteúdo audiovisual e optamos por definir pelo menos três perfis de atuação na plataforma do YouTube, evidenciando aspectos didáticos e comunicativos que se interseccionam durante a apresentação do conhecimento histórico escolar nas videoaulas.

O primeiro perfil é o do Professor Mediador. Sua exposição didática normalmente se apega a aspectos comunicativos que tentam “destravar” o conhecimento histórico. É explicativo, procura solucionar dúvidas, identificar cenários e contextos mais generalizados, dando ao vídeo um caráter revisional do conteúdo escolar que foi visto. Comumente opta por vídeos curtos, de teor lúdico ou descontraído, onde o objetivo é repassar dicas, informações-chaves, etc.

Percebemos a presença desse tipo de perfil nos três canais de História. O professor Bussunda inicia seu vídeo comunicando que este faz parte de uma série de dicas curtas. Ao apresentar a Era Vargas, faz questão de destacar a importância do tema nas questões de vestibulares. “Hoje moçada nossa proposta é falar sobre a Era Vargas. O período de modernização do Brasil, muito importante, muito cobrado em diversos processos vestibulares e Enem e etc. e tal” (MundoEdu, 2013). No decorrer do vídeo, desembaraça e explica conceitos como populismo, fascismo, intervencionismo estatal, entre outros.

Já o Professor Pragmático procura organizar suas videoaulas no YouTube de forma que todo o conteúdo escolar seja abordado. Preza por um metodismo que secciona temáticas, linhas temporais, biografias, fases, períodos e outras maneiras de compartimentar o conhecimento histórico, relacionando e complementando-o através de uma constante periodização.

Nesse perfil, identificamos que a professora Anelize organizou seus dois vídeos sobre a Era Vargas seguindo essa tendência, estabelecendo seções entre as fases do conteúdo histórico abordado. Da mesma forma, o professor Walter dividiu sua série de vídeos exatamente por temática e periodização (Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, Intentona Comunista, etc.). Assim, o passo a passo da narrativa histórica é completado através dessa proposta.

Por fim, o Professor Fabulador tem a ludicidade e a teatralidade como aspectos mais latentes, dando a narrativa histórica contextos novos e dramáticos, inserindo falas, cenários, ações, pensamentos, personagens históricos, convidando os alunos ao trabalho imaginativo da História e também procurando compor uma relação com a reflexão do conhecimento histórico abordado. Os vídeos podem ser longos ou curtos, da mesma

forma que o Professor Fabulador pode intercalar a teatralidade com aspectos mais pragmáticos de sua exposição oral.

Destacamos a atuação do professor Walter nesse perfil. No seu vídeo sobre a Revolução de 1930, o docente começa a tecer sua narrativa, trazendo elementos imaginativos e históricos:

“Getúlio Vargas tava [sic] lá em São Borja, no Rio Grande do Sul, só matutando nas ideias. ‘Peraí [sic], eu tenho quarenta e sete anos nas costas. Os mineiros e os paulistas já estão no poder mais de trinta anos e não querem largar o osso. Se eu conseguisse convencer uma galera a tirar esse cara do poder ia ser louco” (Se Liga – Enem e Vestibulares, 2016).

Entendemos também que esses perfis se relacionam com certa plasticidade, portanto não representam necessariamente uma delimitação fechada de como os professores atuam para o site do YouTube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio do tempo presente transformar o YouTube em um campo de análise e os produtos pedagógicos audiovisuais de professores de História como objetos de estudo. No entanto, é seguro apontar que essa plataforma digital se converteu em um importante lugar para o aprendizado da História, e conseqüentemente seu ensino. Há uma demanda de reflexões sobre como se ensina através do YouTube e quais práticas docentes são transportadas da experiência da sala de aula para a mídia digital. Portanto, afirmamos a necessidade de mais estudos e indagações sobre o tema, ampliando possibilidades de investigação.

Ao longo da nossa pesquisa, tratamos de lidar com dois universos didáticos relacionados ao YouTube e o ensino de História: usá-lo como recurso e produzir conteúdo para ele. São formas distintas de manusear a plataforma, o que compete um olhar aguçado sobre os métodos, as formas e as linguagens que essa mídia veicula ou pode oferecer.

REFERÊNCIAS

- BERK, R. A. Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube and mtvU in the College Classroom. In: *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, p. 1-21. 2009.
- BONK, C. J. YouTube anchors and enders: The use of shared online video content as a macrocontext for learning. In: *American Educational Research Association*, 2008.
- (AERA) 2008 Annual Meeting, New York, NY
- CAMARGO, I. ESTEVANIM, M. SILVEIRA, S. C. D. Cultura participativa e convergente: o cenário que favorece o nascimento dos influenciadores digitais. *Communicare*, São Paulo, v. 17 – Edição Especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero, p. 96-118, set. 2017.
- CARLÓN, M. Contrato de fundação, poder e midiaticização: notícias do front sobre a invasão do You tube, ocupação dos bárbaros. *MATRIZES*, v. 7, n. 1, p. 107-126, 5 jun. 2013.
- CHEN, S. WU, M. *Elementary Schoolteachers Use of Instructional Material On The Web*. The Electronic Library, 26(6), 833-843, 2008.
- DEWITT, D. et al. The potential of Youtube for teaching and learning in the performing arts. *13th International Educational Technology Conference*. Kuala Lumpur, 2013.
- DUFFY, P. Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. In: *European Conference on ELearning*, ECEL (p. 173-182). 2008.
- JONES, T.; CUTHRELL, K. YouTube: educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, v. 28, n. 1, p. 75-85, 2011.
- JUHASZ, A. Learning the Five Lessons of YouTube: After Trying to teach There, I Don't Believe the Hype. *Cinema Journal*, 48(2), p. 145-150, 2009.

JUHASZ, A. Why Not (to) Teach on YouTube. In: LOVINK, G. ROSSITER, N. *Video Vortex Reader: Responses to YouTube*, p. 133-140, 2008.

KUROVSKI, C. *Plataforma Youtube, produções independentes e educomunicação: possibilidades para um saber alternativo*. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora. 1990.

MARTINHO, M. PINTO, M. KUZNETSOVA, Y. Scholars' YouTube channels: content analysis of educational vídeos. *Internet Latent Corpus Journal*, vol. 2, n. 2, p. 76-90, 2012.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 65, p. 249-263, Sept. 2017.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

WILSON, A. *YouTube in classroom*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Toronto. Toronto, 2015.

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIOS INVISÍVEIS E SILENCIADOS: UM GUIA PARA A PRODUÇÃO DE MAPAS DIGITAIS INTERATIVOS

Renan Marques Birro

Se não o maior, um dos grandes desafios do século XXI é propiciar uma experiência de aprendizagem histórica que tanto faça sentido no âmbito das vivências e interesses dos(as) educandos(as) quanto seja capaz de empregar recursos digitais de maneira atraente e inclusiva. Este último aspecto é salutar ao ponderar sobre as realidades tão diversas do cenário educacional brasileiro, que apresentou suas facetas mais cruéis e desiguais com o advento do novo coronavírus, uma vez que a maior parte dos(as) estudantes da Educação Básica e Superior enfrentam severas dificuldades para acessarem minimamente as aulas *online*, os conteúdos postados na *web* e para realizarem consultas na grande rede global.

Há pouco mais de dez anos, o relatório de um estudo conduzido por Neil Selwyn (2008) apresentou informações sobre as tentativas governamentais britânicas de ampliar o acesso, a estrutura, as linhas de crédito e os recursos tecnológicos escolares na intenção de promover uma educação mais alinhada com o cenário vigente e que fomentasse meios de mitigar ou até mesmo mitigar as desigualdades sociais.

Paradoxalmente, como o supramencionado pesquisador pode tristemente constatar, o esforço foi em vão, pois as medidas não só mantiveram as desigualdades, como ajudaram a ampliá-las. Por exemplo, as empresas do setor continuaram a investir nos segmentos de mercado mais rentáveis, conquanto supostamente deveriam investir naqueles que até então estavam marginalizados. Ou seja: a fórmula de que a disponibilização de recursos educacionais por vias tecnológicas e/ou *online* pura e simplesmente democratiza e iguala as condições de indivíduos em diferentes extratos sociais é uma grande mentira – porém, convincente e,

como na máxima de Joseph Goebbels, que tem sido dita mil vezes até se tornar verdade.

De fato, essa constatação e outras de natureza similar dialogam com reflexões cotidianas daqueles que atuam no campo das *Humanidades Digitais* – principalmente se refletirmos como os usos de recursos computacionais podem naturalizar e até mesmo reforçar desigualdades. A rigor, a preocupação é tão radical que os humanistas digitais evitam definir o próprio campo com receio da esterilização provocada por uma conceituação estreita, não raro seguida pela exclusão daqueles que não se enquadram nos termos previamente estabelecidos (KIM & STOMMEL, 2018). A saída é a fluidez como matriz conceitual e única forma de escapar de qualquer tentativa de controle que acarrete no enrijecimento dos sopros mais revigorantes ou transgressores.

Sobre tais preocupações, Roopika Risam atestou que o espaço digital, longe de alimentar o mito pueril da democracia através do acesso, pode servir para colonizar a vida das pessoas. Esta preocupação não ignora a relevância dos registros culturais digitais, mas lembra que

[...] suas lacunas, omissões e ensaio das dinâmicas coloniais dos registros culturais analógicos, também manifestam um problema crônico de violência epistêmica que viola a sobrevivência cultural das comunidades cujas linguagem são subrepresentadas; histórias que são suprimidas; e histórias que não são contadas (2018, p. 4).

Entrementes, as deliberadas ou subreptícias exclusões daqueles que estão nas periferias e margens das tecnologias digitais muitas vezes ignoram ou deixam passar despercebidos os usos *tecnopopulares* das ferramentas disponíveis – nem sempre pensados para tal fim, mas que se mostram práticos para tanto (BUCKINGHAM, 2010). Quando são percebidos de maneira ampla, seus impactos já foram sentidos e recorrentemente más práticas foram colocadas em uso. Um caso relativamente recente envolveu a disseminação de notícias falsas (*fake news*) em aplicativos de mensagens instantâneas no Brasil durante as eleições de 2018, que colaboraram fortemente para os resultados alcançados no final do pleito.

O exemplo evocado pode parecer fora de lugar quando a internet oferece um universo de informações de livre acesso, mas a experiência na Educação Básica aponta para o contrário: estudos conduzidos por Wineburg (1991), Yeager & Davis Junior (1996), Wineburg & Martin (2009) e Reisman (2012) dão conta que estudantes dedicados ao campo da História e pertencentes a diferentes extratos sociais dão mais fé ao texto do livro didático ou de um romance histórico: isto é, ao argumento de autoridade ou à qualidade narrativa do que a um possível documento produzido em época. Além disso, eles perceberam que o contexto de produção da fonte raras vezes é colocado em questão como algo que influencia a compreensão do passado. Assim, a autoridade (pretensa ou real) e a qualidade de apresentação das informações tem muito mais peso do que preocupações fundamentais da análise histórica. Pior: o(a) estudante assume um papel passivo de mero repetidor de uma descrição do passado aparentemente lógica e digna de crédito.

Dito isso, é preciso igualmente pensar nas condições de *agência* das mídias digitais. Desafio um docente a dizer que nunca teve uma declaração em sala de aula contraposta por um(a) aluno(a) diante daquilo que ele(a) assistiu nessa ou naquela rede social, pela notícia que foi transmitida pelo grupo no *app* de mensagens instantâneas da família, comunidade ou igreja, ou ainda pela narrativa extremamente atraente de determinada série ou *game* pretensamente ancorada neste ou naquele contexto histórico. Como competir com o som *surround*, o realismo dos efeitos de CGI e com uma equipe de roteiristas que segue aquilo que o público expressa em suas redes sociais? (BIRRO, 2019). Neste sentido, como Umberto Eco (1984) fez questão de lembrar, constrói-se uma irrealidade cotidiana idealizada, almejada e, por que não, desesperadamente buscada, que se projeta para o futuro e, não raro, para o passado.

No espírito dessa relação entre presente, futuro e passado, recobro a naturalização e desnaturalização patrimonial, acompanhada frequentemente de manobras e mecanismos turísticos, midiáticos, econômicos e de massificação de determinados espaços. Pontualmente, gostaria de citar dois casos: o primeiro deles evoca o Porto Maravilha no Rio de Janeiro, grande projeto arquitetônico e urbanístico no centro da capital carioca, cercado de controvérsias, disputas e suspeitas de relações es-

púrias entre o poder público e a iniciativa privada. Não pretendo investir nessas questões, mas recobro estudos que apontam para processos de gentrificação, a produção de um mapa de prestígio e de uma “cartografia imaginária” que tenta orquestrar, apagar, destituir e criar espaços socialmente constituídos e processos históricos (MARTINS, 2015; MESENTIER & MOREIRA, 2014).

O outro, que recobra o Passaporte Pernambuco, alimenta um problema distinto: enquanto o centro histórico do Recife está presente na maior parte dos “carimbos” recebidos pelos visitantes e dos pontos para visitação, algumas regiões vizinhas, como a Mata Norte, são representadas por pouquíssimas marcas sobre o papel – e, como consequência disso, os patrimônios ali localizados gozam de pouco espaço e atenção do poder público. Ato contínuo, tente encontrar informações sobre essas referências: abundam na capital, enquanto quase nada há sobre os conjuntos patrimoniais da vizinhança. Assim, o Estado e a política estatal endossam voluntariamente uma celebração da ausência da história, da memória e do patrimônio, por um lado, e da exaltação e da exacerbação, por outro. A contraprova esconde-se sob a chancela e o escudo de uns poucos “carimbos” existentes no papel, mas vazios de significado, quer para quem lá vive, quer para os demais.

Como bem alertou Michel de Certeau, o planejamento de uma cidade nem sempre leva em consideração quem vive nela, de que maneira as pessoas transitam, interagem e significam os lugares e os espaços do vivido. Logo, é possível admitir ao menos duas camadas interpretativas sobre a vida urbana, o papel do Estado e o papel das pessoas que ali vivem: em primeiro lugar, o poder público tenta ordenar, significar e alinhar a forma como as pessoas interagem e usufruem dos espaços; por outro, como em toda relação de dominação e resistência, há processos de significação e ressignificação que prescindem daqueles ofertados pelo Estado, conquanto muito frequentemente sejam ignorados por escaparem da planificação (CERTEAU, 1995, p. 169-191).

De certa maneira, a dinâmica sucintamente descrita segue parâmetros similares àqueles da cultura erudita e cultura popular (DOMINGUES, 2011). Seja como for, fica patente que ela compreende mecânicas de di-

fusão de determinados princípios de espaços e lugares em detrimento de outros, sobretudo da esfera popular, cotidiana e costumeira, tal como entre grupos periféricos e/ou marginalizados. Naturalmente, esses usos e abusos resistem em manifestações de patrimonializações invisíveis, porém, resolutas, que tentam subsistir a partir da cristalização de uma associação de ferroviários, da população LGBTQIA+ ou de aparatos arquitetônicos populares espalhados em pequenas cidades do interior do país (FERNÁNDEZ-PARADAS, 2018; MORONI FILHO, 2016; PIRES, 2014).

Mas, ao considerar os fenômenos sobreditos e os casos outrora mencionados, é forçoso admitir que o aparato estatal tende a não reconhecer determinados usos dos espaços e lugares em prol de outros, propiciando que processos de patrimonialização, proteção legal e políticas públicas deixem de ser executados. Sobre tal questão, Cecilia Pérez Winter muito prudentemente declarou que “embora o patrimônio devesse incluir e representar os diferentes aspectos da identidade de um país ou de uma localidade, com certa frequência existe uma invisibilização de alguns sujeitos e elementos que compõem a diversidade identitária de um território” (PÉREZ WINTER, 2014, p. 543-544).

Como consequência disso, recorrentemente são formados “centros históricos” e conglomerados patrimoniais que são alvo das políticas estatais, enquanto regiões periféricas e/ou marginalizadas são deixadas a esmo – assim como aqueles grupos, comunidades e indivíduos que ali habitam.

O cruzamento dessas questões com a naturalização ingênua dos recursos digitais, por sua vez, reforça tais mecanismos nefastos que silenciam indivíduos e grupos, negando-lhes, por um lado, os direitos de cidadania, de significação e ressignificação espacial e de seus usos plenos, naquilo que Certeau tratou como “perambular” e “tour” (CERTEAU, 1995, p. 199-217); por outro, eles avançam na linha contrária daquilo que apregoa as Humanidades Digitais póscoloniais e decoloniais, que pretendem subverter os usos das ferramentas e recursos digitais: em vez de manter e até mesmo aumentar as desigualdades, elas precisam e podem atender aqueles que muitas das vezes tem pouca ou nenhuma voz a partir de aparatos ou usos oficiais (RISAM, 2018; KIM & STOMMEL, 2018). Em suma,

proponho a promoção ferrenha de políticas populares de patrimonialização e a inversão da dinâmica planejamentos-usos apontada outrora.

Dito isso, faz-se necessário pensar tanto nos usos *tecnopopulares* quanto nos princípios fundamentais da tecnologia social, a saber, ao oferecer soluções para aqueles que se encontram às margens dos mercados mais atrativos (e onerosos) e das políticas oficiais do Estado (incluindo de patrimonialização e das indústrias cultural e turística) (BUCKINGHAM, 2010; SELWYN, 2008; SOBRAL; MOREIRA & OYAKAWA, 2016; JESUS & COSTA, 2013; BAVA, 2004; DAGNINO, 2004). Ou seja: como produzir sentidos e refletir usos patrimoniais, dos espaços e lugares que recobram usos (e “abusos”) tecnológicos por parte desses grupos e indivíduos silenciados? Além disso, como transformar esse desafio em uma proposta executável em sala de aula, capaz de ser executadas em comunidades e regiões muitas vezes relegadas ao “vazio patrimonial”?

Assim, o capítulo pretende apontar a partir de agora um relato de experiência a partir de duas experiências: a primeira, que reflete as orientações de um Projeto de Iniciação Científica (nível Ensino Médio) intitulado “Santos Medievais na Terra do Açúcar – um mapa interativo” (CNPq, 2019-2021), que teve como principal interlocutor um estudante do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade de Pernambuco em Nazaré da Mata. A segunda manifesta os reflexos de uma disciplina que ofereci aos discentes da Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte no primeiro semestre letivo de 2020. O objetivo dos encontros foi refletir em termos teóricos e práticos sobre a produção de mapas digitais interativos atentos aos problemas que apontei antes, além de ensinar a metodologia – ou seja, como fazer.

Atento aos elementos aqui expostos, o planejamento da disciplina encarou ainda o desafio de como os discentes poderiam realizar a mesma atividade no futuro, quando estiverem exercendo a docência na Educação Básica: foi preciso considerar os recursos disponíveis por boa parte do alunado, como o acesso majoritário aos *smartphones* (mas nem sempre a disponibilidade de *laptops*), o acesso limitado à internet e o emprego de *apps* gratuitos.

Em ambos os casos, ficou clara a insegurança inicial para a produ-

ção dos recursos didáticos, principalmente em virtude da falta de familiaridade com os *apps* ou do uso dado a eles para a elaboração dos mapas. Neste sentido, optei por uma abordagem inicial teórica e dialogada curta, que chamava atenção para os usos corriqueiros dos espaços urbanos no cotidiano e dos processos de invisibilização patrimonial de grupos e/ou regiões marginalizadas ou periféricas.

Ato contínuo, pedi que os estudantes manifestassem suas preferências temáticas quanto aos mapas. Salvo no caso da Iniciação Científica, que já contava com um projeto e tema bem delineado, os demais estudantes, organizados em grupos, optaram pelos seguintes recortes: “mapa gastronômico, turístico e de serviços de Camutanga-PE”, “mapa de recreação e lazer para a juventude do Recife” e “mapa de apoio da comunidade LGBTQIA+ no Recife”. Em todos os casos, é notável como a parte teórica e o debate propiciaram escolhas pertinentes e que atendiam os propósitos da discussão.

Com a escolha dos temas, indiquei artigos conforme cada uma delas, além de verbetes sobre conceitos relacionados para a elaboração de um miniprojeto que norteasse a produção do produto. Entrementes, a metodologia de produção dos mapas foi apresentada pausadamente ao longo de um mês em quatro encontros síncronos (um por semana), nos quais os estudantes acompanharam passo a passo a produção de um mapa de exemplo. Além disso, disponibilizei as gravações dos encontros para consultas *a posteriori* que servissem para a efetiva produção do mapa.

A terceira etapa envolveu a produção efetiva dos mapas, que passou por um acompanhamento *pari passu* semanal durante três semanas. Em primeiro lugar, os estudantes elaboraram a planilha que serve de base de dados (cf. o exemplo no tópico a seguir), enquanto o docente revisava as informações, sugeria a inclusão de critérios que serviriam no futuro como filtros para os potenciais usuários dos mapas, além de pensar na interseção com as redes sociais (inclusão de links dos perfis). A coleta dos dados pressupunha a rede de contatos dos estudantes e a base de conhecimento prévio a partir da experiência. Os encontros periódicos síncronos receberam o complemento da assistência assíncrona mediante o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), aplicativo de mensagens

instantâneas e e-mails. Outro ponto crucial abarcou o incentivo ao contato com os responsáveis pelos estabelecimentos e instituições, que poderiam atuar como divulgadores do recurso digital.

O quarto e último elemento abrangia a apresentação do produto e um relato da experiência. De modo geral, os estudantes gostaram da oportunidade, apesar do desafio, e identificaram questões relevantes como a concentração de estabelecimentos, serviços e pontos turísticos no Norte de Camutanga, enquanto o Sul, mais pobre e populoso, mostrava-se desassistido; no mapa voltado para a juventude recifense, percebe-se uma intensa concentração de pontos no eixo Recife Antigo – Madalena, local bastante atendido por políticas públicas de incentivo à gestão cultural e ao turismo, enquanto as zonas periféricas não receberam nenhum destaque, em um nítido processo de naturalização espacial da desigualdade cultural, econômica e social; por fim, o mapa de apoio da população LGBTQIA+ expôs claramente como o espaço de lazer e sociabilidade dialoga abertamente com a iniciativa anterior, enquanto o apoio médico e psicossocial está espalhado, exigindo um grande esforço de deslocamento desta comunidade pela cidade.

Alguns estudantes destacaram a importância da iniciativa, que visa ao mesmo tempo trazer a visibilidade e romper processos de naturalização de desigualdades alavancados pela pretensa “neutralidade” do universo digital. Outrossim, sobre a importância de pensar em novas abordagens e caminhos possíveis para professores e pesquisadores em História, considerando as constantes e rápidas mudanças no mercado de trabalho.

Uma vantagem adicional e fundamental que agrega ao escopo teórico-prático da presente iniciativa é a defesa do mapa interativo digital em matéria conceitual como uma *mídia-educação*, uma vez que é capaz de articular a preocupação educacional-pedagógica com a comunicação; por empregar a mídia como uma metodologia didática; e, por fim, por fazer da mídia-educação uma educação com os próprios meios (FANTIN, 2006, p. 85-86). Por outro lado, a proposta adentra ativamente no campo das metodologias ativas, perspectiva que abraça a concepção de uma aprendizagem a partir de experiências indutivas e dedutivas; no âmbi-

to escolar, ela deve admitir certo hibridismo, capaz de lidar com formas plásticas e variadas de aprendizado.

Como afirmou Moran,

[...] em algum sentido, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação [...] os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais (MORAN, 2018. *Ebook*).

Portanto, fica claro que esta reflexão avançou na proposição de uma metodologia adaptável, modal, plástica e variável, que parece corroborar de forma mais efetiva com o desenvolvimento discente tanto em termos individuais quanto coletivos e, ao mesmo tempo, em experimentações do tipo design e aprendizagem estipuladas pelo princípio “faça você mesmo” (*do it yourself* ou DIY)(BACICH & MORAN, 2018).

A rigor, a metodologia tentou perscrutar as reflexões aqui sumariadas de uma maneira inovadora, sem ignorar trabalhos e estimulantes precursores que envolveram o uso de mapas e o Ensino (MOREIRA; MESQUITA & MATTA, 2016; ALBUQUERQUE et alii, 2012). Vale ressaltar, por fim, que o caminho proposto abaixo pode e deve ser adaptado conforme as disponibilidades e necessidades, mas que tentou ser o mais inclusivo possível ao explicar passo a passo como produzir mapas interativos digitais em sala de aula a partir de *desktops*, *laptops* ou *smartphones*.

SOBRE AS FERRAMENTAS OU COMO FAZER SEU MAPA

Para dar conta desse exercício, será preciso recorrer a dois aplicativos presentes em boa parte dos *smartphones* que contam com o sistema operacional Android: o Google Maps e o Google Planilhas. Além deles, é preciso ter acesso à internet e ativar a função GPS (ao menos durante a identificação da latitude e longitude dos pontos a serem marcados).

O Google Maps será relevante para que o(a) estudante possa identificar a geolocalização dos pontos a serem determinados no mapa (alfinete, marcador ou *pin*). Para tanto, é possível fazê-lo de duas formas: *in loco* (se a oferta de internet 4G ou banda larga nos locais a serem indicados estiver disponível) ou em casa/escola/local com acesso à internet (navegando através do aplicativo). Uma vez identificado o ponto, basta que o(a) estudante pressione o local desejado no mapa com o dedo para que apareça a geolocalização no canto inferior esquerdo (cf. imagem 1).

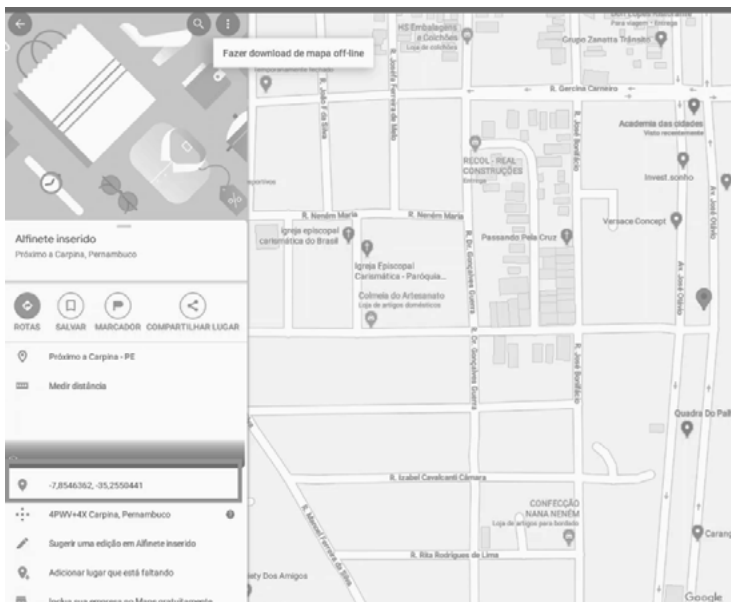


IMAGEM 01 – No centro à direita, o alfinete (marcador ou pin) formado ao pressionar o local desejado. No menu à esquerda, as informações da geolocalização (latitude e longitude).

Fonte: do autor (2021).

No computador (*desktop* ou *laptop*), o procedimento é similar: uma vez com o *site* do Google Maps aberto (maps.google.com.br), basta que o(a) usuário(a) use o botão direito sobre a localização de interesse: será aberto um menu sobre o ponto que apresentará no primeiro campo a opção “o que há aqui?”. Em seguida, a geolocalização (latitude e longitude) será disponibilizada no painel à esquerda de maneira bastante pronunciada.

O processo de captura da geolocalização pode ser realizado através da cópia em papel, de uma captura de tela (*print screen*) ou ainda clicando sobre a informação, que copiará imediatamente os dados para a área de transferência do *smartphone*; em seguida, basta que o(a) estudante alterne para outro aplicativo (Google Docs ou Google Planilhas, por exemplo) e cole a informação em um arquivo separado. No *desktop* ou *laptop*, o procedimento é mais simples: com outro aplicativo aberto (em aba ou localmente, no próprio aparelho), basta copiar a informação do menu à esquerda e colar nesse espaço.

O *app* seguinte necessário é o Planilhas Google, isto é, o equivalente multiplataforma do Microsoft Excel. Para abri-lo no *desktop* ou *laptop*, basta acessar o Google Drive logado em sua conta na Google (drive.google.com). Uma vez que o site de armazenamento em nuvem esteja carregado, basta clicar no botão novo, no canto superior esquerdo: em seguida, um menu *dropdown* (tipo lista) será imediatamente aberto e, usualmente na segunda opção de tipo de arquivo, constará o *app* (cf. imagem a seguir).

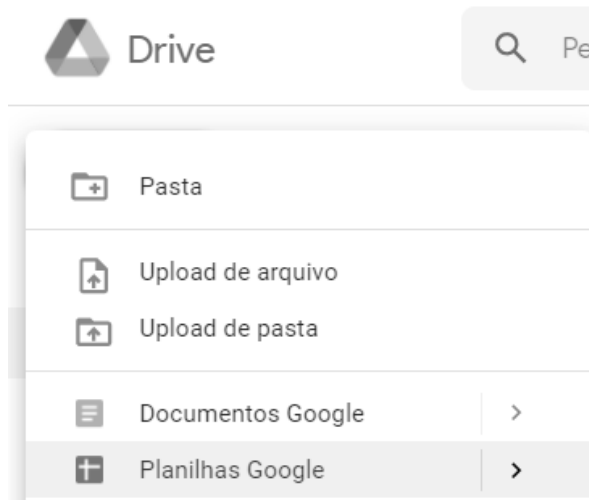


IMAGEM 02 – Menu tipo lista (*dropdown*) do Google Drive após clicar no botão “novo” – acesso via *desktop* ou *laptop*. A opção “Planilhas Google” consta logo abaixo do gerenciador de “pasta” (diretório), das opções de *upload* e do Documentos Google. **Fonte:** do autor (2021).

Se o(a) usuário(a) estiver acessando do *smartphone*, a orientação das informações muda, mas não as funcionalidades. Após acessar o *app* do Google Drive, o usuário deve clicar no botão “+”, no canto inferior direito. A opção pelo Planilhas Google será disponibilizada em um menu no canto inferior da tela, usualmente na segunda linha (cf. a imagem a seguir).

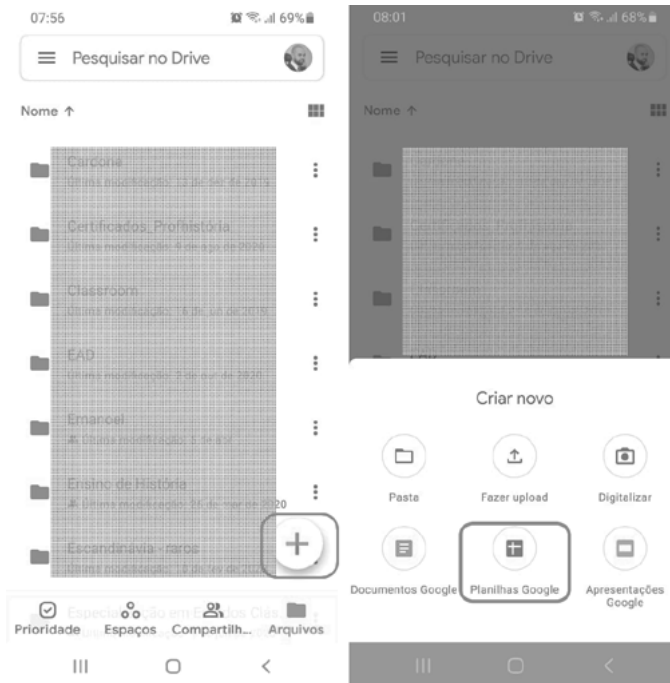
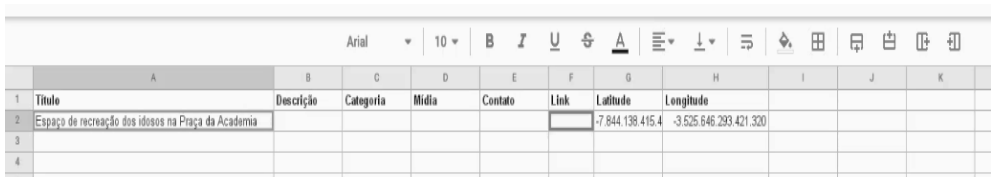


IMAGEM 03 – Na imagem à esquerda consta a tela de abertura do Google Drive, com destaque para o botão “+” no canto inferior direito. Na tela à direita, após o clique no botão “+”, a abertura do menu na barra inferior e o ícone do *app* Planilhas Google. **Fonte:** do autor (2021).

Independentemente da plataforma, nesta ferramenta serão armazenadas as informações disponíveis aos visitantes do mapa, como alfinetes (através da geolocalização) e, ao clicar, os boxes (caixas de informação) com título, descrição, cidade, link, imagem ou qualquer outro campo que for considerado necessário. Confira o exemplo a seguir (imagem 4), que conta com os seguintes campos: título, descrição, categoria, mídia,

contato, link, latitude e longitude. Cada um desses títulos ficou no topo de uma coluna, enquanto as informações são dispostas por linha/entrada.



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Título	Descrição	Categoria	Mídia	Contato	Link	Latitude	Longitude			
2	Espaço de recreação dos idosos na Praça da Academia						-7.844.138.415.4	-3.525.646.293.421.300			
3											
4											

IMAGEM 04 – Exemplo de planilha para mapa digital interativo com seis colunas de informações aparentes (da coluna A até a coluna F) e duas de geolocalização colunas G e H, com a respectiva latitude e longitude. Na linha A2, o exemplo do início do preenchimento da planilha: título provisório e latitude e longitude. **Fonte:** do autor (2021).

Neste ponto, vale ressaltar que as informações de geolocalização (latitude e longitude) ofertadas no Google Maps vem de maneira combinada, separadas tão somente por uma vírgula. Para o correto funcionamento do recurso digital interativo, é preciso separar as informações: toda informação contida antes da vírgula deve ser disposta no campo correspondente da coluna G e, tudo após a vírgula, no respectivo campo da coluna H.

Um recurso profundamente valioso e interessante disponível no Planilhas Google é a possibilidade de compartilhamento do arquivo, que propicia a edição em tempo real por várias pessoas simultaneamente do arquivo em nuvem – desde que os usuários estejam conectados à internet. Assim, em atividades em grupo, é possível que vários(as) estudantes preencham as entradas que ficarão disponíveis quando o(a) usuário(a) do mapa clicar sobre um dos alfinetes. O trabalho em nuvem também evita o esforço manual de ter que lidar com vários arquivos, sem mencionar o risco da perda de dados acidental com a sobreposição de informações, ou ainda o abandono de informações relevantes relegadas a um arquivo ignorado, por exemplo.

Ressalto que o potencial do trabalho em grupo é imenso. Seria possível mapear patrimônios visíveis e invisíveis, materiais e imateriais até mesmo de uma grande cidade ou região com um esforço relativamente pequeno: dois ou três pontos por estudante em uma turma com quarenta estudantes já seria capaz de fomentar um trabalho com resultados con-

sideráveis. O trabalho combinado de várias turmas, por sua vez, teria um enorme potencial em prol da patrimonialização popular, alcançando lugares e espaços muitas vezes desconhecidos ou tacitamente ignorados pelo poder público.

Nos *desktops* e *laptops*, a ativação do compartilhamento é simples: com a planilha em questão aberta, basta clicar no botão “compartilhar” no canto superior direito da aba do navegador. Em seguida, o(a) usuário(a) que criou a planilha deve apontar os e-mails dos demais editores – é preciso selecionar cada um deles com a opção de edição, ou eles apenas poderão ver e comentar a planilha, sem realizar mudanças de fato no conteúdo (cf. imagem 5). Por fim, o(a) criador(a) da planilha deve clicar no botão azul “enviar” (no canto inferior direito).

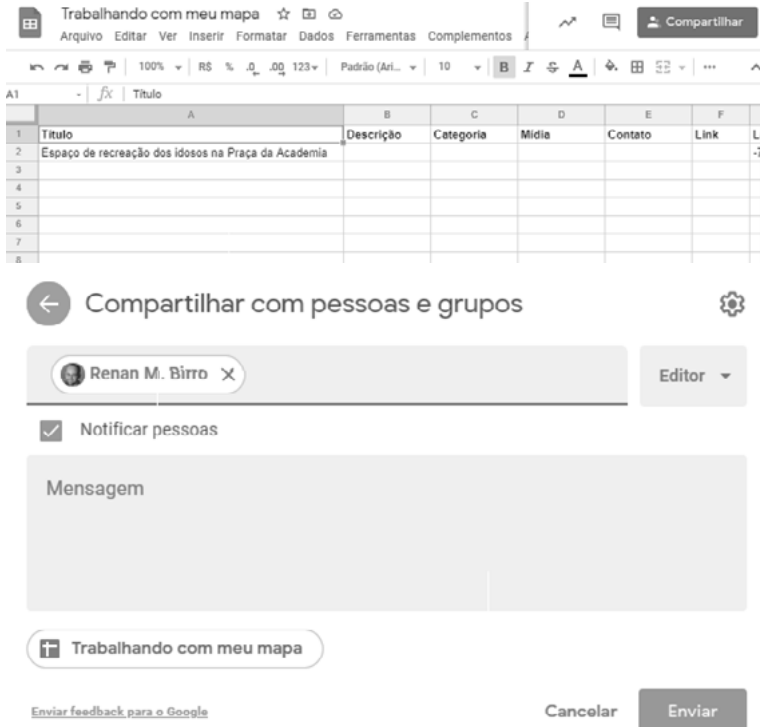


IMAGEM 05 – Na parte superior, o exemplo de planilha para um mapa colaborativo com o botão compartilhar do lado superior direito da tela; na parte inferior, a opção de compartilhamento com um usuário indicado por e-mail, assim como o menu *dropdown* (rolante) com os tipos de permissões concedidas pelo(a) criador(a) do arquivo. **Fonte:** do autor (2021).

Para *smartphones*, o botão de compartilhamento é mais discreto, mas continua disponível no menu superior quando a planilha se encontra aberta na tela do(a) usuário(a). O procedimento de inclusão da conta de e-mail é similar ao caso de *desktops* e *laptops*, assim como o nível de autorização de acesso. No intuito de concluir a tarefa, faz-se necessário clicar no pequeno botão azul de seta no canto inferior direito, procedendo o envio do convite de edição (cf. imagem 6).

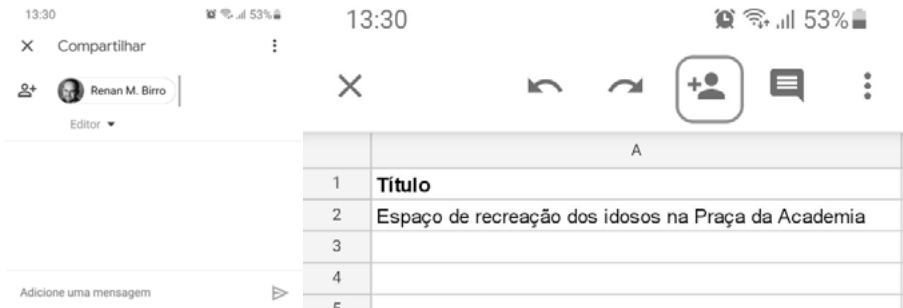


IMAGEM 06 – No *printscreen* à esquerda, a planilha de exemplo, com destaque para o botão de compartilhamento no menu superior (em vermelho); no *printscreen* à direita, a janela de compartilhamento com um usuário já determinado na função editor. **Fonte:** do autor (2021).

Após a conclusão da planilha, com os respectivos campos preenchidos e, principalmente, com as geolocalizações corretamente distribuídas em longitude e latitude, avanço para a última etapa, que é a criação do mapa. Para tanto, é possível recorrer a diferentes plataformas, como BatchGeo, Easy Map Maker e Maptive, por exemplo, que manifestam diferentes graus de facilidade para o usuário, diferentes limitações em versões gratuitas e recursos que flutuam de caso a caso.

Nesta ocasião, focarei no Easy Map Maker, pois, a meu ver, é o que oferece o melhor custo-benefício entre as ferramentas acima apontadas: 1) a plataforma conta com uma versão traduzida para a Língua Portuguesa; 2) ela permite a incorporação de dados de tabelas (tipo Excel e Google Planilhas) diretamente pelo site sem a necessidade de *upload* do arquivo original; 3) na versão gratuita, o Easy Map Maker permite a criação de mapas com até duzentos e cinquenta alfinetes, que podem ser organizados em até oito categorias por cores; 4) a possibilidade de definição de filtros por parte dos visitantes, que podem determinar certo tipo de

patrimônios nesta cidade ou bairro, por exemplo (EASY MAP MAKER, 2021).

Outras funcionalidades dignas de nota são: a combinação de alfinetes em aglomerados (*clusters*) em pontos próximos entre si, tornando a experiência do(a) visitante esteticamente mais agradável, além de facilitar o clique no alfinete correto e, conseqüentemente, o acesso ao conjunto de informações desejadas; 2) a possibilidade de mapas de calor, que permite produzir mapas sobre histórico de determinado tipo de violência ou crime sem o risco de expor informações sensíveis, comprometendo a segurança das pessoas; 3) a possibilidade do(a) visitante exportar os dados originais, o que pode ser de grande ajuda em estudos científicos derivados (EASY MAP MAKER, 2021).

Como apresentado antes, não é preciso fazer o *upload* do arquivo: basta copiar os dados da planilha e colar no grande campo disponível e sinalizado na parte superior da plataforma do Easy Map Maker. A plataforma oferece até mesmo um arquivo de exemplo, que pode ser copiado localmente para um *desktop*, *laptop* ou *smartphone*. Para copiar, basta que um(a) dos(as) envolvidos(as) na produção do mapa copie as informações da planilha e cole diretamente no *site*. A partir de um *desktop* ou *laptop*, a seleção deve envolver apenas os dados relevantes – usualmente, do primeiro campo (célula) no canto superior esquerdo até o último campo no canto inferior direito. Para tanto, o(a) usuário(a) deve clicar no primeiro campo e no último na sequência, mantendo pressionada a tecla “shift”. Ato contínuo, basta pressionar as teclas ctrl + c. Ao clicar dentro da caixa dos dados no *site*, por sua vez, basta pressionar as teclas ctrl + v. O procedimento também pode ser realizado ao pressionar o botão direito do mouse sobre a seleção e, em seguida, a opção “copiar”. Em seguida, dentro do respectivo campo no *site*, o(a) usuário(a) deve clicar com o botão direito e selecionar a opção “colar” (cf. imagem 7).

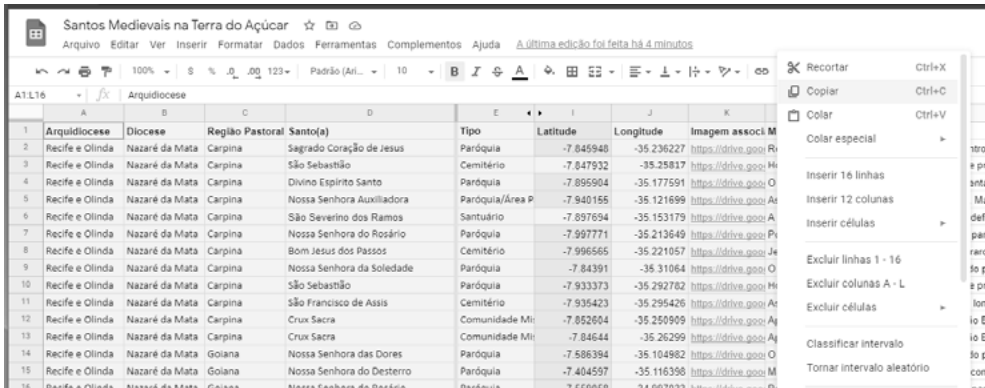


IMAGEM 07 – Seleção dos campos dos dados relevantes a partir de uma *laptop*. O arquivo foi gerado pelo Planilhas Google em uma aba do navegador. O processo de cópia envolveu o procedimento informado anteriormente e o uso do botão direito do mouse. A opção “copiar” costuma ser a segunda do menu. **Fonte:** do autor (2021).

O procedimento para *smartphones* é muito parecido: após fazer a seleção (desta vez, apenas com os dedos, sem uso de um botão auxiliar, como para usuários de *desktops* e *laptops*), o(a) usuário(a) deve manter a área selecionada pressionada até que apareça um menu com a opção copiar. Logo depois, uma vez dentro do *site* do Easy Map Maker, pressionar o espaço destinado aos dados com um único dedo até que apareça o mesmo menu. Porém, desta vez, será necessário ativar a opção colar.

Após a inclusão dos dados no *site*, o(a) usuário(a) pode gerar um mapa automático ou definir opções. Recomendando fortemente a segunda opção, pois com ela é possível determinar a sequência de informações disponibilizadas para o(a) usuário(a) que selecionar cada um dos alfinetes. Ademais, é possível acionar as funcionalidades de *clusters*, mapas de calor e, principalmente, filtros (cf. imagem 8).

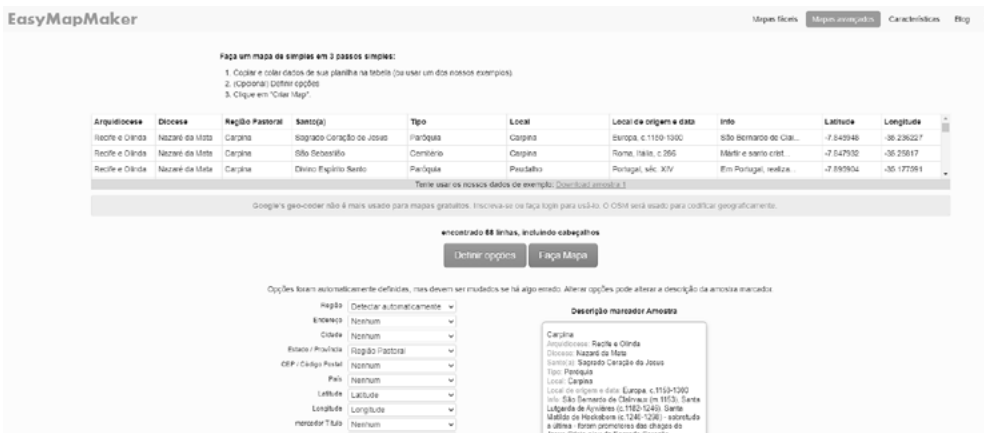


IMAGEM 08 – Reprodução do *site* da plataforma Easy Map Maker. Os dados da planilha devem ser colados no grande espaço sinalizado na parte central da página. Os botões para opções e criação do mapa estão bem destacados na parte inferior. No caso apresentado, os dados já foram inseridos e o botão “mais opções” foi pressionado. No canto inferior esquerdo, a plataforma solicita a identificação dos campos; em alguns casos, elas são detectadas automaticamente (como latitude e longitude). No entanto, o usuário pode alterar a ordem da informação do marcador (alfinete) que servirá como título, por exemplo, ou se determinado campo conta com um link etc. **Fonte:** do autor (2021).

Entre as opções disponíveis no site em Língua Portuguesa, destaquei apenas aquelas que considerarei mais relevantes na elaboração de mapas digitais interativos. São elas (como constam no *site* do Easy Map Maker): 1) grupo (cores do marcador); 2) ativar *cluster*; 3) Escolha de itens para mostrar na descrição do marcador; 4) Seleção de até 12 itens para filtrar.

A organização de grupos é muito útil para determinar conjuntos de marcadores por um tipo determinado por seu(s) criador(es). Por exemplo, se o mapa pretende selecionar diferentes tipos de patrimônios (centros culturais, monumentos, museus, praças, templos etc.), é possível organizá-los por tipos marcados por cor, facilitando a navegação do(a) visitante – além de tornar o mapa esteticamente agradável. Esta ferramenta também transmite a ideia de um conjunto variado de informações, forçando quem visita o mapa a navegar para checar as diferenças.

Na versão gratuita, o Easy Map Creator permite o uso de até oito grupos com cores diferentes. Apesar da limitação, destaco que essa quan-

tidade não afeta a realização de mapas pequenos, médios e grandes, uma vez que ela depende em grande medida da definição de uma categoria útil que se adéque simultaneamente aos propósitos do mapa e que facilite a experiência do(a) visitante.

Como mencionei anteriormente, o recurso do *cluster* (aglomerado) é particularmente funcional em iniciativas que envolvem um conjunto de alfinetes (marcadores) próximos entre si, ou ainda quando a quantidade de alfinetes é tão grande que torna a experiência de navegação pelo mapa pouco agradável. Ao ativá-la, essas geolocalizações são aglomeradas em um círculo com a quantidade delas descrita no centro: ao empregar o recurso de zoom, ampliando a região do aglomerado, o *cluster* é imediatamente desfeito e os alfinetes (marcadores) são apresentados separadamente.

Em certos casos, a planilha criada pode envolver dados sensíveis (nome, geolocalizações de residências, número de contato, entre outros) e sua exposição pode colocar pessoas em risco – aquelas que forneceram os dados ou até mesmo os(as) envolvidos(as) na criação do mapa. No entanto, se removidas, essas informações podem comprometer a estrutura da planilha e a melhor apresentação possível dos dados. Para eliminar essa dificuldade, é possível indicar quais campos ficarão visíveis ao clicar sobre determinado alfinete. Desta maneira, é possível preservar informações que são úteis para a organização dos dados, mas não para a sua exibição pública.

Por fim, o último recurso digno de nota são os filtros. Em suma, eles permitem que o(a) visitante selecione critérios que eliminarão e/ou selecionarão pontos no mapa conforme as informações contidas nos campos abaixo de determinada coluna. Ao proceder dessa maneira, quem visita o mapa pode filtrar apenas um bairro, cidade, comunidade ou tipo de conjunto patrimonial relevante. Além disso, é possível ativar o recurso “multifiltros”, que permite uma busca avançada e mais específica a partir dos diferentes itens selecionados pelos(as) criadores(as) do mapa (cf. imagem 9).

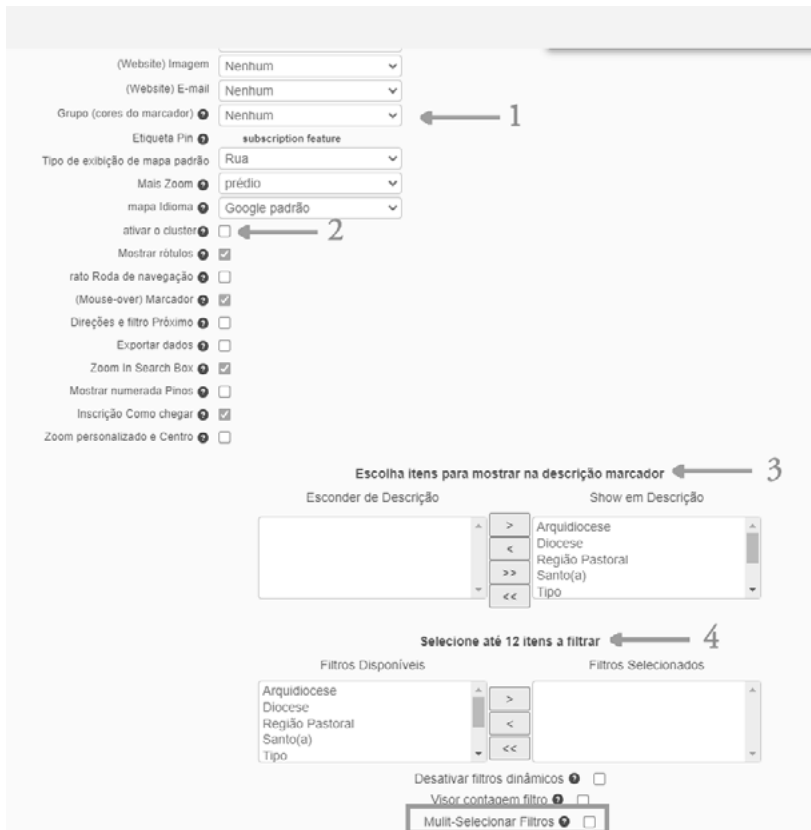


IMAGEM 09 – Print screen das opções descritas no Easy Map Maker destacadas em vermelho. No item 1, consta a definição de grupos/marcadores; no item 2, a ativação dos *clusters*; no item 3, os itens que aparecerão nos *boxes* (caixas) ao clicar sobre determinado alfinete; por fim, o item 4, com os filtros disponíveis. Na caixa em vermelho na parte central inferior, o *box* para selecionar a opção multifiltro. **Fonte:** do autor (2021).

Uma vez que as opções tenham sido determinadas a contento, basta clicar no botão “faça mapa” na parte superior da página, próximo a campo no qual os dados da planilha foram incluídos. A plataforma imediatamente processará as informações e devolverá um resultado na parte inferior para a visualização conforme os critérios estabelecidos.

Caso alguma informação tenha permanecido incorreta, é preciso recarregar o *site*, reintroduzir as informações da planilha no campo e proceder os ajustes necessários nas opções. Porém, se os grupos, *clusters*,

dados a serem apresentados e filtros estiverem corretos, o mapa pode ser salvo. Para tanto, só é preciso clicar no botão “Lançamento Mapa – Salvar”, abaixo da prévia do mapa disponível (cf. imagem 10).

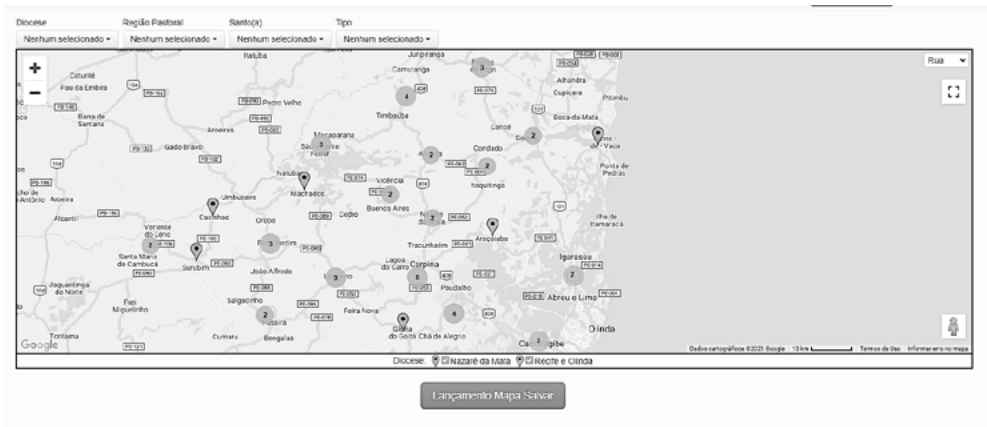


IMAGEM 10 – Exemplo de prévia de um mapa que compõe o projeto “Santos Medievais na Terra do Açúcar – um mapa interativo” (Programa de Iniciação à Pesquisa – Ensino Médio da Universidade de Pernambuco, 2019-2021). Na parte superior, constam os filtros “Diocese”, “Região Pastoral”, “Santo(a)” e “Tipo”. No mapa propriamente dito, os alfinetes (marcadores) foram organizados por tipos (conforme as dioceses) e por *clusters* (aglomerados) quando há muitos pontos na mesma região ou cidade – o que não impediu que alguns marcadores isolados fossem sinalizados. Abaixo da prévia, o botão para salvar o mapa (em azul). **Fonte:** do autor (2021).

Uma vez que o botão para salvar o mapa tenha sido pressionado, o(a) responsável por sua criação deve inserir seu título, descrição e e-mail. É possível ainda gerar um arquivo extensão .kml (usada para aplicativos de geolocalização, como o Google Earth). Além disso, o mapa pode ser mantido privado (ou seja, não disponibilizado pela plataforma ou em buscadores como o Google) ou público (de livre acesso). Preenchidas essas informações, faz-se necessário pressionar o botão “Salvar mapa”, na parte inferior.

Ao visitar a caixa de email, o(a) responsável pela inserção dos dados da planilha e demais opções do mapa receberá uma mensagem com dois links: o primeiro para visualizar/visitar a representação cartográfica digital, e o segundo para editá-lo. Recomendo fortemente que, antes de tornar o mapa público, o(a) responsável edite suas informações, pois é possível editar seu link para torná-lo mais amigável e solicitar que a pla-

taforma não exclua o mapa se ele não for visitado durante um intervalo de 30 dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um(a) leitor(a) atento(a) perceberá que este texto tentou dar conta de alguns problemas cruciais do Ensino de História, como as construções, usos e abusos em torno dos patrimônios, a possibilidade de trabalhar com eles em sala de aula considerando os recursos digitais não como ferramentas de exclusão e marginalização, mas como um poderoso mecanismo que permite dar voz, agência e instigar uma aprendizagem mais conectada com o século XXI.

Ademais, ela tenta dar conta de uma dimensão muitas vezes negligenciada, que é o “como fazer”. Juntamente com um colega, salientei recentemente que as licenciaturas em História no país investem pouco na interdisciplinaridade com colegas do campo tecnológico e não avançam para a inclusão de disciplinas que abordem o Ensino e a Tecnologia. A consequência é um avanço trôpego na esfera digital, que encontra muitas barreiras no tradicionalismo da área e nas disputas dos campos internos já consolidados (BIRRO & GRZYBOWSKI, 2021). Na tentativa de superar essa agrura, oferto aqui minha singela contribuição.

Gostaria também de deixar um alerta: a meu ver, esses problemas têm provocado grandes dificuldades no estabelecimento de um diálogo mais antenado com as novas gerações, que estão notadamente mais conectadas com as inovações digitais e tecnológicas. Desta forma, dispomos de uma massa de docentes muitas vezes interessada, mas pouco confiante no uso das ferramentas digitais; na outra ponta, percebemos um grande afastamento daquilo que interessa aos educandos daquilo que ensinamos e como ensinamos. Pior: eles usam *sites*, aplicativos e ferramentas virtuais muitas vezes sem refletir sobre seus amplos impactos culturais, econômicos e sociais. E, conseqüentemente, como a pretensa sensação de inserção por usar a “rede social do momento” ou o que está “no hype” pode ocultar representações perigosas, além de processos de exclusão e marginalização dessas crianças e jovens.

Assim, meu texto alimenta duas pretensões. A primeira delas é o fomento de iniciativas que promovam não só o uso dos mapas digitais, mas a reflexão sobre como eles, assim como outras ferramentas digitais em geral, podem servir tanto para calar quanto para dar voz. A segunda é que esse genuíno esforço possa frutificar em vários mapas digitais interativos capazes de reverberar patrimônios antes silenciados e muitas vezes apagados, mas que encontram espaços no mundo digital para existir, resistir, reunir e prosperar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lindemberg Silva et alii. Sig-Web Ceará em mapas interativos: novas ferramentas na cartografia escolar, Mercator – *Revista de Geografia da UFC*, 11 (24), p.253-269, 2012.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Prefácio. In: _____ (Orgs.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Pense, 2018 (ebook).

BAVA, Silvio C. *Tecnologia social e desenvolvimento local*. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, v. 1, p. 103-16, 2004.

BIRRO, Renan M.; GRZYBOWSKI, Lukas G. História Medieval, Internet e Tecnologias na formação de professores. In: VIANNA, Luciano José (Org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o Ensino na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro/Recife: Autografia/EduPE, 2021, p.72-75.

BIRRO, R. M. Jogos eletrônicos e medievalismo: reflexões e críticas na Educação Brasileira. In: BIRRO, R. M. et. al. (Orgs.). *Aprendendo História: Ensino & Medievalo*. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p.37-46.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade* 35(3), p.37-58, 2010.

CERTEAU, Michel. Práticas de Espaço. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.169-191 e p.199-217.

DAGNINO, Renato et al. *A tecnologia social e seus desafios*. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, v. 1, p. 187-210, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História*, Franca 30 (2), p. 401-419, dez. 2011.

ECO, Umberto. *Viagem na irrealidade cotidiana*. 9.^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos; experiências; diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERNÁNDEZ-PARADAS, Antonio-Rafael. Patrimonios invisibles. Lineas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGBT. *Vivat Academia* 141, p.115-137, 2018.

JESUS, Vanessa M.B.; COSTA, Adriano B. Tecnologia social: breve referencial teórico e experiências ilustrativas. In: COSTA, Adriano B. (Org.). *Tecnologia Social e Políticas Públicas*. São Paulo/Brasília: Instituto Pólis/Fundação Banco do Brasil, 2013, p.17-33.

KIM, Dorothy & STOMMEL, Jesse. Disrupting the Digital Humanities: an Introduction. In: _____. (Eds.). *Disrupting the Digital Humanities*. Earth: Punctum Books, 2018.

MARTINS, Mayã. Entre memórias e futurismos: enquadramentos sobre o projeto Porto Maravilha, cidade do Rio de Janeiro. *Ponto Urbe - Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*. 15, p.1-19, 2015.

MESENTIER, Leonardo Marques; MOREIRA, Clarissa da Costa. rodução da paisagem e grandes projetos de intervenção urbana: o caso do Porto Maravilha no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 16 (1), p.35-50, mai. 2014.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Pense, 2018 (ebook).

MOREIRA, Fabricio; MESQUITA, Josenilda Pinto; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Design de mapa interativo 2D da segunda década do século XIX para o Ensino de História da Bahia. *23º Congresso da ABED*, Salvador, Maio de 2017, p.1-10, 2017.

MORONI FILHO, Elio. O patrimônio invisível: arquitetura popular urbana de municípios do período colonial brasileiro. *GeoGraphos*, 87 (16), p.1-14, 2016.

PÉREZ WINTER, C. Género y Patrimonio: Las 'ProMujeres' de Capilla del Señor, *Estudos Feministas*, 22 (2), p.543-543, 2016.

PIRES, Ema. Planeta Coferpor: identidades ferroviárias e patrimônios invisíveis. *Veduta - Revista de Estudos em Patrimônio Cultural*, 9, p.20-23, 2015

REISMAN, Avishag. Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30 (1), p.86-112, 2012.

RISAM, Roopika. *New digital worlds: Postcolonial digital humanities in theory, praxis, and pedagogy*. Evanston: Northwestern University Press, 2018.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção da inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educ. Soc.* 29 (104), p.815-850, out. 2008.

SOBRAL, Miriam Oliveira de Aguiar; GIMENEZ, Tania Regina Moreira; OYAKAWA, Tatiane. *Sustentabilidade financeira do terceiro setor: o caso Vetor Brasil*. Dissertação. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/Programa de Pós-Graduação em Gestão e Políticas Públicas, 2016.

WINEBURG, Sam; MARTIN, Daisy. Tampering with History: adapting

primary sources for struggling readers. *Social Education*, 73(5), p.212-216, 2009.

WINEBURG, Samuel S. On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28, p.495-519, 1991.

YEAGER, Elizabeth Anne; DAVIS JUNIOR, O. L. Classroom Teachers' Thinking about Historical Texts: An Exploratory Study. *Theory & Research in Social Education*, 24 (2), p.146-166, 1996.

CAMINHOS OPERÁRIOS VIRTUAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM TRAJETOS DE MEMÓRIA REALIZADOS À DISTÂNCIA

Frederico Duarte Bartz

O *Caminhos Operários* em Porto Alegre é um projeto que tem sua origem no ano de 2015, como forma de tentar resgatar a memória da classe trabalhadora organizada. Trata-se de um trajeto de memória, organizado por mim e realizado através das ruas da capital gaúcha, em que são mostrados antigos locais de moradia, de trabalho, de lazer, de luta política e organização classista. A ideia foi colocada em prática através de uma caminhada isolada, se ampliando nos anos seguintes até se tornar um curso de extensão oferecido pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2019, desdobrando-se em diversos percursos realizados em bairros diferentes. A pandemia de Covid19, que chegou ao Brasil em março de 2020, se agravando com o passar dos meses, fez com que uma edição do curso fosse transformada em uma experiência de educação à distância, com trajetos realizados virtualmente. Meu objetivo nesse artigo é fazer um breve relato dessa experiência de transformação de um conjunto de aulas e trajetos presenciais em virtuais, tratando dos limites e possibilidades inerentes à essa modalidade.

O CAMINHOS OPERÁRIOS EM PORTO ALEGRE

A ideia de um trajeto de memória que tivesse como objetivo resgatar a história da classe trabalhadora de Porto Alegre foi desenvolvida por mim a partir de 2015, provocada por uma série de questões que estavam postas naquela conjuntura. Uma primeira questão diz respeito aos deba-

tes sobre o direito à cidade, que se intensificaram durante as *Jornadas de Junho* de 2013, e, no caso de Porto Alegre, se mantiveram vivos nos anos seguintes através de diversas mobilizações contra a privatização dos espaços públicos. Outro fator foi a existência de projetos que buscavam resgatar memórias esquecidas ou subalternas, como foi o caso do Museu do Percurso do Negro e dos Territórios Negros em Porto Alegre. Outra questão foi o risco ao patrimônio material da classe trabalhadora, pois a área que era tradicionalmente habitada por operários fabris em Porto Alegre (região do Floresta e do Quarto Distrito), berço de uma intensa atividade sindical entre o final do século XIX e o início do século XX, passava por um intenso ataque especulativo, com a possibilidade de uma destruição física das edificações (BARTZ, 2019, p. 245-255).

Tomando como referência o último dos fatores apontados, não foi coincidência que a experiência formadora do *Caminhos Operários* tenha sido um trajeto no Bairro Floresta, que se chamava justamente “O Floresta dos Operários”, realizado em 29 de outubro de 2015, como atividade complementar das *VIII Jornadas do GT Mundos do Trabalho da Anpuh/RS*. Esse primeiro trajeto começava na esquina da Avenida Farrapos com a Rua Conde de Porto Alegre e se encerrava na antiga Cervejaria Bopp, na Avenida Cristóvão Colombo. Os seis lugares visitados estavam vinculados à militância social-democrata e comunista, aos imigrantes, ao trabalho fabril e à , com destaque para os fatos ocorridos na Primeira República (1889-1930). Acontece que a experiência organizativa da classe trabalhadora era bem mais ampla que aquela contemplada no Arrabalde do Floresta e essa preocupação levou ao desdobramento desse trajeto inicial em caminhadas mais longas, que buscavam alcançar temáticas mais diversas.

Se por um lado essa ampliação temática avançava em relação à uma história mais plural da classe trabalhadora, ela também implicava em uma limitação em relação à resistência física dos e das participantes. A caminhada de outubro, por exemplo, percorreu em torno de cinco quilômetros, com uma parada longa para o almoço na metade do caminho; devido ao desgaste físico, seria inviável ampliar o trajeto para outras regiões da cidade seguindo esse modelo. A partir de 2019 apresentei esse projeto como curso de extensão oferecido pela Biblioteca da Faculdade

de Arquitetura da UFRGS (onde trabalho como técnico em assuntos educacionais). Sua primeira modalidade foi “A História da Classe Trabalhadora e os Caminhos Operários em Porto Alegre”, com seis encontros ocorridos entre os dias 27 de março e 5 de junho; a segunda foi “Caminhos Operários: história, memória e patrimônio da classe trabalhadora em Porto Alegre”, com dez encontros ocorridos entre os dias 5 de setembro e 19 de dezembro de 2019. Este último foi realizado em parceria com o Laboratório de Ensino de História da UFRGS (LHISTE), sendo voltado especificamente para a formação de professores e professoras.

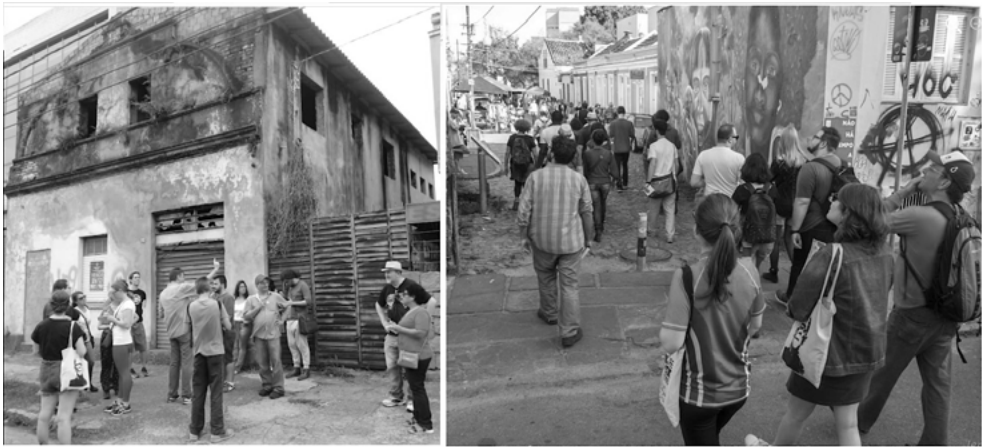


IMAGEM 01 - *Caminhos Operários* realizados em 2019 (da esquerda para direita): antiga sede da FORGS na Rua do Parque e Travessa dos Venezianos. **Fonte:** Acervo do Autor.

O curso de extensão apresentava a grande vantagem da institucionalização do *Caminhos Operários*, vinculando-o à universidade. Outra vantagem foi o desdobramento em vários percursos: na primeira modalidade ocorreram os trajetos do Centro Histórico (1); da Cidade Baixa e Azenha (2); do Bonfim, Rio Branco e Parque Farroupilha (3) e do Floresta e São Geraldo (4); na segunda agregaram-se os trajetos do Partenon e Santo Antônio (5) e da Tristeza (6). Essa ampliação foi fundamental para apresentar a experiência da classe trabalhadora de forma muito mais rica. Foi possível visitar locais de memória da comunidade negra, das mulheres trabalhadoras e de imigrantes de diversas origens; também fo-

ram abordadas expressões políticas, religiosas, culturais e esportivas da classe; além disso, houve a incorporação da memória de múltiplas categorias vinculadas ao mundo rural, ao comércio, ao transporte, à indústria e aos serviços públicos.

OS CAMINHOS OPERÁRIOS VIRTUAIS

No ano de 2020 havia sido organizada uma segunda edição do curso *A História da Classe Trabalhadora e os Caminhos Operários em Porto Alegre*, que deveria ocorrer a partir de março, mas sobreveio a pandemia do Covid19, com todo o cenário trágico na área de saúde e uma série de dificuldades postas para a área da educação. De imediato o curso foi suspenso, mas se abriu a possibilidade de uma versão à distância do *Caminhos Operários*, através de trajetos virtuais. A bem da verdade, já no ano anterior havia sido lançada uma página virtual (<https://www.facebook.com/CaminhosOperarios/>), como forma de divulgar os espaços de memória explorados pelos trajetos.

O curso foi realizado entre os dias 25 de setembro e 30 de outubro de 2020, com aulas *online* todas as sextas-feiras às 18 horas. As inscrições para o curso foram realizadas através do site da Universidade, sendo gratuito e voltado para um público mais amplo possível. Os seis encontros foram realizados através da plataforma Google Meet, sendo que o primeiro deles teve como tema um apanhado geral da história do movimento operário em Porto Alegre e a última aula tratou das modificações urbanas sofridas na capital gaúcha a partir dos anos 1930, que fizeram com que antigos territórios operários fossem gentrificados, provocando o apagamento dessa memória naqueles espaços da cidade. O período de tempo abordado foi ampliado em relação às experiências anteriores, iniciando em 1887 e encerrando em 1937, percorrendo cinquenta anos decisivos para a formação de uma identidade de classe.

Além dessas duas aulas teóricas e conjunturais, o curso também contou com os trajetos virtuais. Para a realização das “caminhadas”, pré-determinei quatro rotas de quinze pontos cada em diferentes regiões da cidade (Centro Histórico; Cidade Baixa e Azenha; Bonfim, Rio Branco

e Parque Farroupilha e Floresta e São Geraldo), realizando uma simulação de percurso a partir do *Google Street View*. À medida que realizava paradas nos pontos de memória, ia tratando dos sujeitos, das categorias, das organizações e dos acontecimentos que se relacionavam com aquele lugar. O recurso do compartilhamento de tela me permitiu também “ilustrar” os locais por onde passávamos, pois era possível mostrar documentos produzidos por militantes e fotos antigas da cidade, o que ampliava o choque via efeito de comparação, pois era possível mostrar como os antigos bairros operários haviam sofrido uma profunda transformação.

Uma das preocupações colocadas com o desdobramento das caminhadas foi a incorporação da variedade de experiências da classe trabalhadora em seu processo formativo, entendendo esse termo como as formas concretas com que os sujeitos tratam os processos de antagonismo e de solidariedade de classe (THOMPSON, 2012, p. 10-12). Isso me levou a uma injunção de territorialidade, cronologia e diversidade temática ao longo do curso. É importante ressaltar que estou tratando com as noções de território e territorialidade como fruto da ação coletiva dos grupos humanos no espaço (RAFFESTIN Apud DE PAULA, 2015, p. 34-35). Os territórios do movimento operário em Porto Alegre foram construídos por militantes e suas organizações, a partir de ações que deram sentido ao espaço onde ocorriam suas mobilizações. Esse processo não foi uniforme, ocorrendo em tempos diferentes e com sujeitos diferentes; essa pluralidade, no entanto, estava incluída na totalidade da experiência de classe, que se expressava através de ações que tinham no pertencimento à uma categoria ou à coletividade seu elemento estruturador.

A descrição dos trajetos foi estruturada seguindo o roteiro das caminhadas virtuais e acompanhada de um mapa que indica onde estão esses pontos. Com isso, convido aqueles e aquelas que estão lendo esse texto que procurem acompanhar a linha do mapa, reproduzindo, na medida do possível, a experiência dos trajetos realizados no curso.

O PRIMEIRO TRAJETO: ROTEIRO CENTRO HISTÓRICO

O primeiro trajeto foi realizado no Centro Histórico de Porto Alegre. Ele partiu da Praça Dom Feliciano, no lado oposto da Santa Casa de Misericórdia, em um local onde existiu, durante o século XIX e a primeira metade XX, a Sociedade de Beneficência Porto-Alegrense. Nosso **primeiro ponto** (Praça Dom Feliciano, n.56) fica no local em que foi fundado o Club Artístico Porto Alegrense no ano de 1887, marco significativo pois pela primeira vez era fundada uma sociedade voltada para toda a classe trabalhadora, para além de divisões étnicas, nacionais ou de categoria (LONER, 2010, p. 111-143). Atualmente o que existe hoje ali é o pátio de um grande edifício, mostrando que boa parte das edificações significativas para a história do movimento operário não sobreviveram ao tempo.

O **segundo ponto** (Rua dos Andradas, n.1620), onde existe hoje uma grande loja de departamentos, foi o lugar onde ficava o Club Caixeral, fundado em 1882 para organizar os trabalhadores do comércio (sendo assim uma das primeiras entidades representativas de uma categoria) (FRANCO, 1983, p. 80-84). Voltando sobre os próprios passos, dobrando a Rua Doutor Flores, encontramos o **terceiro ponto** (Dr. Flores, n.220), a antiga sede da Associação dos Empregados do Comércio. Essa entidade, fundada em 1899, sucedeu ao Club Caixeral como entidade representativa dos comerciários, iniciando uma longa campanha pela aquisição de uma sede própria, o que foi conseguido de forma definitiva apenas nos anos 1920. Hoje, o prédio abriga uma academia de ginástica, mas acima de sua porta, coberta com uma camada de tinta preta, ainda se encontra o símbolo da AEC, com o cajado de mercúrio, como uma permanência oculta, mas persistente, dessa memória da classe trabalhadora.

O **quarto ponto** fica na esquina da Rua Dr. Flores com a Avenida Otávio Rocha. Esse cruzamento é paradigmático, já que pode ser considerada uma convergência de vários tipos de memória. Próximo dali, na Dr. Flores, se reuniam entidades pioneiras do movimento operário, como a Sociedade Beneficente União Operária (1888) e a Liga Agrícola Industrial (1889), (LONER, 2010, p. 111-143). A Avenida Otávio Rocha era o Beco do Rosário, local de moradia e labuta de trabalhadores negros e alemães no final do século XIX (GANS, 2004, p. 43-44 e MULLER, 2013, p. 77-82).

Além disso, a própria Avenida Otávio Rocha é resultado da destruição desse passado, pois sua abertura ocasionou a demolição do Beco do Rosário, o que foi um fator de elitização da área central da cidade.

Seguindo pelo antigo Beco do Rosário, dobramos na Rua Vigário José Inácio e chegamos no **quinto ponto**, na Avenida Voluntários da Pátria, vetor de expansão industrial e comercial da cidade em direção à Zona Norte no final do século XIX. Na esquina com a Vigário José Inácio, evocamos outras memórias, com a indicação do prédio onde vivia Rudolph Pflugrath (Rua Vigário José Inácio, n. 215), imigrante alemão e um dos maiores líderes social-democratas da cidade no início do século XX.

O **sexto ponto** é a Praça XV de Novembro, onde se acumulam memórias vinculadas ao trabalho, pois desde o período colonial esse era o lugar da Banca do Peixe e do Largo dos Ferreiros. Também lembramos o papel das mulheres negras, que trabalhavam em torno do Mercado Público vendendo quitutes, as famosas negras minas (NOGUEIRA, 1996, p. 29-33). Para o movimento operário a Praça XV é importante pois dali partiram as primeiras passeatas organizadas por trabalhadores, em protestos contra a Tarifa Especial (1889) e contra a instalação do Banco Emissor (1890) (LONER, 2010, p. 111-143). Seguimos para a Praça Montevideu, nosso **sétimo ponto**, na qual se manifesta uma memória relacionada aos funcionários públicos: o prédio da Prefeitura era o local de reunião dos municipais, organizados no Grêmio Municipal (1904) e na Associação dos Funcionários Públicos Municipais (1915). Outra memória, evocada pela Praça, é a da repressão, pois naquele lugar se deu um dos mais duros ataques ao movimento operário na Primeira República, ocorrido em 7 setembro de 1919, quando a Brigada Militar dispersou um comício e matou o operário Fernando Oliveira quando esse fugia pela Rua Uruguai (PETERSEN, 2016, p. 362-371).

Se existe a memória da repressão, também existe a da resistência. Seguindo pela Rua da Praia, chegamos ao **oitavo ponto** na esquina da Andradas com a Rua General Câmara: subindo por essa rua é possível chegar na Sociedade Espanhola na Rua Andrade Neves, ponto de encontro dos anti-franquistas nos anos 1930; mais acima, na Praça Marechal Floriano, está o Teatro São Pedro, onde foi instalada a Aliança Nacional

Libertadora em 1935. A proposta nesse ponto é recordar a importância do antifascismo, em suas diversas formas, para a memória da cidade. A Praça da Alfandega, é o nosso **nono ponto**, trata-se de um local central no território operário, pois ali se realizou a primeira atividade de 1º de Maio da capital, em 1892; foi o local onde Carlos Cavaco lançou a ideia da Federação Operária do Rio Grande do Sul, na Greve Geral de 1906 e foi local de deflagração da Greve Geral de 1917 (PETERSEN, 1981, p. 33 e PETERSEN, 2001, p. 203-210). Triste é constatar que nada ali identifica essa história, nenhuma placa ou monumento.

Seguindo pela Rua dos Andradas, o **décimo ponto** é a quadra entre as Ruas João Manoel e Caldas Junior, onde, em 1892, surgiram dois importantes jornais nascidos da classe trabalhadora: *O Exemplo*, principal periódico da comunidade negra de Porto Alegre até 1930, fundado na barbearia de Espiridião e Benedito Calisto (MULLER, 2013, p. 77-82) e o jornal *L'Avvenire*, do italiano Colombo Leoni, primeira folha socialista da capital (MARÇAL, 2004, p. 93-94). Seguindo pela Rua dos Andradas, o **décimo primeiro** ponto é a Praça Brigadeiro Sampaio, onde também estão superpostas memórias de diversas comunidades.

Nesse local existe um monumento escultórico chamado de O Tambor, concebido pelos artistas negros Pelópidas Thebano, Gutê, Marco Antônio dos Santos, Adriana Xaplin e Leandro Machado; inaugurado em 2010, ele marca o antigo Largo da Força, lugar de suplício de muitos escravizados que foram sentenciados pelo Estado no século XIX. Essa escultura foi fruto do projeto Territórios Negros, que objetiva marcar lugares de memória relacionados à presença negra em Porto Alegre; esse fato é muito significativo, pois é resultado de um esforço coletivo por criar novos territórios na cidade, dar novos significados aos espaços (SANTOS, 2017, p. 43-52). Além disso, esse logradouro também guarda parte da memória da imigração, pois no fim do século XIX ali se localizava a Hospedaria do Imigrante e da memória do trabalho, pois a Praça serviu como canteiro de obras do Porto nos anos 1920, restando hoje um barracão de madeira que é o Museu do Trabalho.

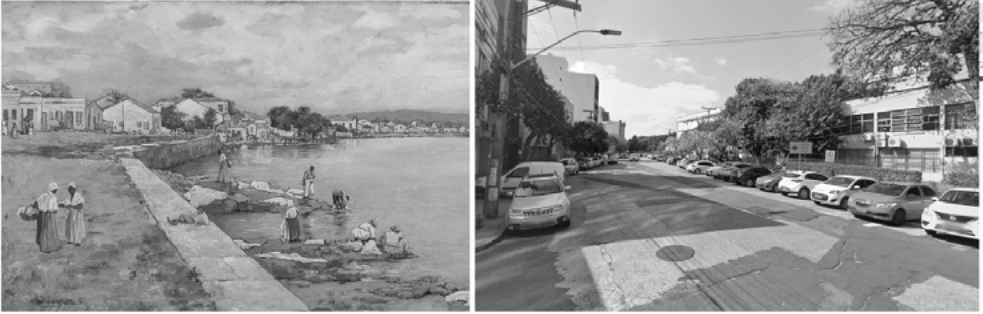


IMAGEM 02 - Mudanças no cenário urbano: Lavadeiras do Arroio Dilúvio, pintura de Otto Dinger (1899) e Rua Washington Luís na atualidade. (Wikimedia Commons e Google Street View)

Mais à frente, à beira do Rio Guaíba, no **décimo segundo** ponto, está a Usina do Gasômetro, que na verdade é uma Usina Termoelétrica, erigida em 1928, quando a Cia Energia Elétrica Riograndense (CEERG), subsidiária da multinacional americana Electric Bond and Share, assumiu o monopólio de distribuição de energia elétrica e do transporte de bondes na cidade (FRANCO, 1988, p. 191-192). A Usina teve seu funcionamento encerrado em 1974 e a campanha contra a demolição do prédio acabou resultando em sua transformação em um centro cultural e consagrou-o como um dos principais símbolos da capital. Não deixa de ser irônico o fato de que uma cidade que dá as costas para a memória da classe trabalhadora tenha uma usina como símbolo, mesmo que essa simbologia quase nunca seja associada ao trabalho. Do outro lado da rua, onde hoje fica a Praça Júlio de Mesquita, se localizava a cadeia pública de Porto Alegre; demolida em 1961, é outro ponto de uma memória difícil, relacionada à repressão e encarceramento de militantes.

Subindo a Rua Duque de Caxias e alcançando a Rua Vasco Alves, chegamos ao **décimo terceiro ponto**: perto dessa esquina (Vasco Alves, n.341) está localizada uma casa antiga, porém bastante modificada, que em 1905 era sede do Grêmio de Artes Gráficas e Correlatas. Próximo dali, na esquina com a Duque de Caxias está a Escola Técnica Ernesto Dorneles (antigo Colégio Fernando Gomes), que no final dos anos 1920 sediou as reuniões do Amparo Mútuo dos Funcionários Estaduais e Municipais, o que se insere na memória dos trabalhadores públicos, mas também na longa luta pela construção de uma previdência; para além dessas refe-

rências, a Rua Vasco Alves carrega em seu nome um processo de apagamento de memória, pois a via se chamava Beco dos Guaranis, devido ao quartel de soldados indígenas que existia no começo do século XIX (FRANCO, 1988, p. 414-415). Descendo a ladeira, chegamos à Rua Washington Luís, antiga Praia do Riacho, onde o **décimo quarto ponto** indica a antiga Usina de Gás de Hidrogênio Carbonado (Rua Washington Luís, n.215), fundada em 1874, constituindo-se na primeira fornecedora de gás para iluminação pública (FRANCO, 1988, p. 191-192). Uma das mais antigas instalações fabris de Porto Alegre, trata-se do verdadeiro Gasômetro, que deu nome à região.

Seguindo em direção ao leste, chegamos no **décimo quinto ponto**, onde hoje se localiza a Faculdade de Administração da UFRGS; esse lugar estava à beira do Rio Guaíba, antes do aterramento de sua margem, sendo um espaço escolhido pelas lavadeiras de roupa para exercer seu ofício entre o fim do século XIX e começo do XX. Ao comparar as fotos antigas com as imagens desse local no presente, percebemos o grande contraste e o processo de transformação ocorrido. Também ali lembramos a importância do trabalho feminino e o papel das lavadeiras entre a classe trabalhadora; boa parte delas eram mulheres negras (como é possível constatar pelos registros), que trabalhavam para o sustento de suas famílias. O **décimo sexto ponto** marca o início do trajeto seguinte.



IMAGEM 03 - Trajeto e pontos de memória do Centro Histórico (mapa produzido pelo autor a partir do *Google Maps*)

O SEGUNDO TRAJETO: ROTEIRO CIDADE BAIXA E AZENHA

O segundo roteiro se inicia na região da Cidade Baixa. Esse é um arrabalde muito importante para a história de Porto Alegre, porque se formou a partir da expansão da cidade, constituindo-se uma primeira periferia da capital. Também foi uma região que abrigou os primeiros territórios negros, já durante meados do século XIX, com uma forte presença de descendentes de africanos. Também é um arrabalde cuja história se liga aos transportes e às categorias vinculados a esse ramo. Também existe um aspecto de avanço cronológico nesse trajeto, pois aqui passamos a tratar de forma mais constante das agremiações social-democratas que despontaram na virada do século XIX para o XX.

A Praça General Daltro Filho é o **primeiro ponto**, pois condensa uma série de características colocadas logo acima. Esse logradouro era uma quadra de casas no início do século XX e ali foi instalada a Secretária da Federação Operária do Rio Grande do Sul. Essa entidade foi fundada em 1906, tendo como objetivo coordenar o trabalho militante das diversas organizações operárias; a Secretária ficava na casa de Francisco Xavier da Costa, tipógrafo negro e principal liderança social-democrata de Porto Alegre (SCHMIDT, 2004, p. 214-215). Na esquina com a Rua José do Patrocínio se localizava, em 1902, a sede do jornal *O Exemplo*, periódico da comunidade negra, entrando em sua segunda fase de publicação. Para além da Praça, onde corria o Arroio Dilúvio, se localizava a Estação Ferroviária do Riacho, que levava até o Arrabalde da Tristeza.

O **segundo ponto** é o Largo Zumbi dos Palmares, que recebeu o nome do herói nacional em 2002, em virtude da histórica presença negra no bairro. O logradouro nasce da destruição de parte da Rua Avaí, com as obras viárias dos anos 1970. Na Rua José do Patrocínio ficava a sede da Liga Operária Internacional em 1898, mais importante organização operária daquele período, no mesmo endereço onde alguns anos depois seria instalada a sede da Sociedade Floresta Aurora, importante clube social negro da capital (ROSA, 2019, p. 224-225). Saindo do Largo, seguimos para a Rua André da Rocha, n. 282, no **terceiro ponto**, onde fica o Sindicato dos Estivadores, que conserva o mesmo endereço desde 1925, com sua presença no lugar (com interrupções) de quase um século.

Esse passado pode ser materializado no brasão que ornamenta o edifício, onde ainda pode se ler União dos Operários Estivadores de Porto Alegre.

Seguindo na direção da Avenida João Pessoa, nos deparamos com o prédio centenário da Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nosso **quarto ponto**, onde nasceu a Cooperativa dos Empregados da Escola de Engenharia em 1921. Essa foi a primeira associação dos trabalhadores do ensino superior em Porto Alegre e seu fundador, Júlio da Silveira, era morador da Cidade Baixa e um ativo participante da vida social da comunidade negra da cidade. Seguindo em direção ao leste, dobramos na Rua Sarmento Leite, chegando a um lugar de apagamento da memória em nosso **quinto ponto**: um largo marca o antigo abrigo dos bondes, local de trabalho dos empregados da Carris Porto Alegrense, desde sua instalação na década de 1870, que foi destruído quando das obras viárias realizadas nos anos 1970 (VILARINO e NUNES, 1992, p. 12-15).

Entrando dentro do bairro e dobrando na Rua General Lima e Silva, principal artéria da Cidade Baixa, encontramos o **sexto ponto** de memória no prédio número 432, com íntima relação com o ponto anterior, pois essa era a sede social do Grêmio Sportivo da Força e Luz no início dos anos 1930. Esse foi o primeiro clube de futebol organizado por trabalhadores que teve destaque nas divisões principais da cidade, representando os empregados da Companhia Carris Porto Alegrense (STEDILE, 2015, p. 229-230). É importante ressaltar que o esporte foi um importante elemento da identidade de classe, com clubes de categorias profissionais e empresas se multiplicando depois de 1920.

Dobrando e seguindo pela Rua da República, encontramos o nosso **sétimo ponto**, uma antiga casa, n.564, que foi um dos últimos endereços da Liga Operária Internacional; existem registros de que a entidade funcionava nesse local no ano de 1904, o que comprova uma importante penetração da social-democracia naquela região (PETERSEN, 2001, p. 128-130). Voltando a percorrer a Rua José do Patrocínio, dobramos na Rua Luís Afonso chegamos ao **oitavo ponto** desse trajeto, no prédio número 329, onde a partir de 1932 funcionou a União Amparo dos Automobilistas, que congregava os taxistas. A organização dessa categoria se iniciou

em 1926, com o lançamento do jornal *O Automobilista*, em que teve grande participação a socialista italiana Anna Libonnatti Avena (MARÇAL, 2004, p. 136-137). Nesse caso, destacamos o papel de uma liderança feminina em uma categoria predominantemente masculina, destacando o papel das mulheres como organizadoras do mundo do trabalho.

Voltando para a Rua General Lima e Silva, o **ponto nove** está localizado nos números 736-776, em um Centro Comercial que fica no mesmo endereço onde estava a antiga Fábrica de Louças e Cerâmicas de Frederico Casper. Esta era uma região alagadiça, com grande número de olarias e trabalho com argila. Em 1813, já se falava da Olaria de João José de Oliveira Guimarães, o Joãozinho da Olaria, que ficava de frente para a Várzea (FRANCO, 1988, p. 247-249); seu antigo nome, inclusive, era Rua da Olaria. Nesse ponto também lembramos a presença dos escravizados em todos os ofícios durante o século XIX.

Seguindo para a Rua Lopo Gonçalves, em direção ao antigo leito do Riacho, chegamos na Travessa dos Venezianos, que é o nosso **décimo ponto** de memória. Em seu número 410, podemos ver uma casa que coincide com a sede da antiga União dos Empregados em Padaria, uma das categorias mais combativas durante a Primeira República e os anos 1930. A Travessa dos Venezianos é um pequeno beco, um conjunto de 17 edificações tombadas pelo Patrimônio Histórico e Cultural de Porto Alegre. Aqui é importante remetermos às formas de moradia da classe trabalhadora, como eram comuns os cortiços, becos e vielas, com pequenas casas de porta e janela, que se constituíram em uma típica forma de habitação operária (VIEIRA, 2017, p. 61-71). O fato de a Travessa dos Venezianos ser uma das poucas sobreviventes dessas avenidas, diz muito sobre a destruição de um patrimônio arquitetônico popular na cidade.

Seguindo mais adiante, passando pelo antigo leito do Arroio Dilúvio, agora aterrado, chegamos no **décimo primeiro ponto**, a Praça Garibaldi. Próximo dali ficava a Ilhota, um pedaço de terra abraçado pelo arroio que surgiu em 1904, como parte da retificação dos cursos d'água. Para lá vieram trabalhadores pobres, especialmente negros, tornando-se uma das zonas mais populosas da Cidade Baixa, com intensa vida associativa, com blocos carnavalescos e clubes de futebol. Essa parte da ci-

dade foi vítima de um violento processo de gentrificação, com seus moradores sendo deslocados para regiões distantes, entre os anos 1940 e 1970, dando lugar à valorização imobiliária (VIEIRA, 2017, p. 120-127). Nesse ponto, também fazemos referência às ausências e aos silêncios na memória de Porto Alegre.

Seguindo pela Avenida Venâncio Aires, voltamos para a Rua General Lima e Silva e chegamos no **décimo segundo ponto**, uma pequena casa (número 1467), em que foi fundada a União Beneficente dos Cocheiros em fevereiro de 1917. Nesta parte da cidade, mais próxima do arrabalde da Azenha, havia espaço para cocheiras e locais de pouso para os cavalos na Várzea, o que nos remete ao caráter mais rarefeito da ocupação e de traços ainda rurais, mesmo em uma área próxima do centro. Seguindo pela mesma rua, dobrando na Rua Sebastião Leão, chegamos na Avenida da Azenha, o **décimo terceiro ponto**. A denominação dessa via, que dá nome ao bairro, está intimamente vinculada ao mundo do trabalho, pois Francisco Antônio da Silveira (o Chico da Azenha) construiu um moinho d'água para o trigo, na margem do Arroio Dilúvio, por volta de 1760 (FRANCO, 1988, p. 51-53). Em relação ao movimento operário, nessa avenida estava localizada a sede do Sindicato da Força e Luz durante a Greve Geral de 1919, em que havia um grupo de anarquistas que fazia oposição à Federação Operária e recebia a alcunha de “Anarquistas da Azenha” (PETERSEN, 2001, p. 364-371); isso parece demonstrar a existência de uma identidade local, especialmente se pensarmos que esse sindicato organizava a categoria dos trabalhadores de transporte por bondes e energia elétrica, arraigados nessa parte da cidade.

Voltando pela Avenida João Pessoa, chegamos à esquina com a Avenida Venâncio Aires, onde encontramos o **décimo quarto ponto** no antigo prédio do Cinema Avenida (João Pessoa, n.1107): nesse local, em 1925, se deu a reunião preparatória de formação do Partido Trabalhista e em 1930, o Partido Operário Nacional (de orientação varguista), organizou um grande festival em prol dos desempregados. Atravessando em direção ao Parque Farroupilha, está o **décimo quinto ponto**, na esquina com a Avenida José Bonifácio. Aqui evocamos novamente a memória da repressão, pois foi onde o líder comunista Mario Couto foi brutalmente assassinado pela polícia em 1935 (MARTINS, 1989, p. 59-61). No Parque Farroupilha, no **décimo sexto ponto**, se inicia o próximo trajeto.

relacionado à libertação dos cativos, pois assim a região foi batizada em 1884, por conta das alforrias realizadas pela Câmara Municipal de Porto Alegre (VIEIRA, 2017, p. 88-100 e FRANCO, 1988). Também aqui existe uma memória do movimento operário e das mulheres anarquistas, lembradas pela ação da militante Espertirina Martins durante a Greve de 1917, que enfrentou a Brigada Militar durante a Batalha da Várzea (MARÇAL, 1995, p. 107-110).

Seguimos para o **segundo ponto**, recordando que foi na Várzea onde se realizou a primeira partida de futebol de um clube vinculada à classe, o Centro Sportivo Operário, que jogou em janeiro de 1910 contra o Rio-Grandense (time da comunidade negra da cidade), vencendo por dois tentos a um (SANTOS, 2018, p. 74-82). Dirigindo-se para a Avenida Osvaldo Aranha, chegamos ao **terceiro ponto**, o antigo sítio do Cinema Baltimore (Osvaldo Aranha, n.1022). Hoje em dia a edificação foi substituída por um grande prédio espelhado, mas nos anos 1930 o lugar servia de sede para o Círculo Social Israelita, uma entidade recreativa da comunidade judaica cujos membros tiveram a iniciativa de enfrentar os integralistas que desfilavam pelo Bonfim (EIZIRIK, 1984, p. 77). Nesse caso, trata-se da memória das lutas antifascistas que procuramos resgatar.

O **quarto ponto** de memória está no extremo leste do Parque Farroupilha e trata-se de um projeto que não se realizou, o Atheneu Operário. Durante toda a década de 1910, a Federação Operária tinha como um dos principais objetivos construir um espaço de referência que serviria de escola, biblioteca, local de reuniões e palestras. O Atheneu permaneceu incompleto, até que depois da Greve de 1917, o projeto foi abandonado pelas disputas entre social-democratas e anarquistas (PETERSEN, 2001, p. 280 e 331). Por uma estranha ironia, no local em que deveria ser erguido o templo do racionalismo, hoje se localiza a Igreja do Espírito Santo. Atravessando a Avenida Osvaldo Aranha, chegando à Rua Ramiro Barcelos, subimos até o número 1552, onde se encontra nosso **quinto ponto**, o sítio da Escola Moderna entre 1916 e 1920. Nesse local teve lugar uma experiência educacional organizada por intelectuais anarquistas como Polidoro Santo e Djalma Fettermann, sob a influência de Francisco Ferrer (BILHÃO, 2004). Apesar de não existirem resquícios materiais do Atheneu ou da Escola Moderna, seus locais são importantes como refe-

rência para a história da educação libertária na cidade.

Chegando na Rua Vasco da Gama e passando pelo viaduto, vamos na direção do coração da antiga Colônia Africana, uma região habitada por ex-escravizados a partir das últimas décadas do século XIX, que se consolidou como um dos principais territórios negros da cidade. Posteriormente, sua história foi apagada, inclusive pelo nome oficialmente adotado nas primeiras décadas do século XX: bairro Rio Branco. Chegando à Rua Miguel Tostes (antiga Rua Esperança), dobramos na Casimiro de Abreu, até alcançarmos o **sexto ponto** onde ficava a Sociedade União e Progresso (n.310); esse era um dos principais clubes sociais daquele arrabalde e durante a Greve de 1917, seus salões estavam abertos para as reuniões organizadas pelos militantes sindicais. Na esquina com a Rua Miguel Tostes ficava o Salão Modelo (n. n.246), nosso **sétimo ponto** de memória, local onde se realizavam grandes bailes carnavalescos e onde os militantes anarquistas se reuniam nos anos 1920 (VIEIRA, 2017, p. 128-143). Apesar de evocarmos a presença da comunidade negra e dos militantes operários nesses pontos, a ausência das edificações e o contraste dos registros antigos com as imagens contemporâneas do bairro (especialmente seu caráter de classe média) ajudam a dar a dimensão do apagamento dessa história.

Esse itinerário de ausências continua quando avançamos para a Rua Castro Alves, esquina da Rua Fernandes Vieira, em nosso **oitavo ponto**, onde outrora existia a grande fábrica de chapéus de Oscar Teichmann, mostrando que esse arrabalde também teve um passado fabril. Descendo Fernandes Vieira, dobramos na Rua Henrique Dias, onde encontramos o **ponto nove**, na Sinagoga do Centro Israelita. A partir de 1910, imigrantes judeus do leste europeu passaram a constituir uma comunidade importante no Bonfim, onde se destacavam como artesãos e pequenos comerciantes; foi no Centro Israelita em que no ano de 1924 foi formada a Liga Cultural Judaica, uma associação que reunia judeus progressistas do bairro, vinculados às organizações de esquerda. (EIZIRIK, 1984, p. 51). Seguindo pela Rua General João Telles, até chegar ao **ponto dez**, onde está localizado o prédio da Sociedade Italiana (n.317). Ele corresponde à antiga Sociedade Elena di Montenegro, uma entidade beneficente de caráter educacional, que abria suas portas para reuniões do movimento

operário (BORGES, 1993, p. 34). Nos salões da Elena foram realizadas as primeiras homenagens pela morte de Francisco Ferrer em 1909 e durante os anos 1910, grupos de teatro apresentavam peças de inspiração libertária.

Retornando até a Rua Vasco da Gama e infletindo na Rua Santo Antônio, chegamos ao **décimo primeiro** ponto (n.804), onde se localizava a sede da Federação Operária do Rio Grande do Sul de 1911 até 1918, período que coincide com a hegemonia anarquista e com a Greve Geral de 1917 (atualmente o prédio não existe mais). Seguindo até a Avenida Osvaldo Aranha, dobramos na Rua Doutor Barros Cassal e encontramos o **décimo segundo ponto** em seu número 790, em uma edificação centenária incorporada a um prédio moderno como entrada de garagem. Esse lugar foi sede da União dos Pedreiros, dos Alfaiates e outras entidades entre 1907 e 1912. Sua importância reside no fato de que esse local presenciou uma mudança ideológica em direção ao anarquismo, o que coincidiu com uma mudança espacial, quando o Bonfim passou a ser o centro do movimento operário da capital. Outro vetor de mudança foi a chegada de imigrantes portugueses e espanhóis, de orientação anarquista, que vinham trabalhar nas pedreiras da Colônia Africana e no calçamento das ruas, escolhendo essa região da cidade para morar (SILVA JR., 2002, p. 95-114).



IMAGEM 05 - Mudanças e apagamentos dos locais de memória (da esquerda para direita): Prédio da Rua Dr. Barros Cassal, n.790, onde ficava a sede da União dos Pedreiros; instalações da Fiateci, transformadas em condomínio e Elevada da Conceição, vista a partir do Viaduto.

Fonte: Acervo do Autor.

O QUARTO TRAJETO: ROTEIRO DO FLORESTA, SÃO GERALDO E NAVEGANTES

O quarto roteiro corresponde à região com maior desenvolvimento fabril de Porto Alegre, ou seja, o arrabalde da Floresta e o Quarto Distrito (correspondente à região ao norte do bairro São Geraldo), que foi o berço de uma numerosa classe operária e sede de grandes fábricas e oficinas. Esse roteiro tem a especificidade de acompanhar o desenvolvimento do movimento social-democrata, anarquista e comunista ao longo das primeiras décadas do século XX. Essa região também é marcada pela presença muito significativa de imigrantes, principalmente alemães e poloneses.

O **primeiro ponto** corresponde à antiga Cervejaria Bopp, uma grande edificação na Avenida Cristóvão Colombo, n.545, que hoje abriga um centro comercial. A origem da cervejaria remonta à década de 1880, com consecutivas ampliações nas décadas seguintes, que fizeram com que essa fábrica se constituísse em um grande centro de concentração operária. O eixo correspondente à Avenida Voluntários da Pátria e a Cristóvão Colombo foi por onde se deu o desenvolvimento da industrialização na capital, sendo que o arrabalde da Floresta se constituiu no primeiro bairro fabril e operário da cidade (SOUZA e MÜLLER, 1997, p. 77-99). Entrando pela Rua Comendador Coruja, chegamos no **segundo ponto**, em uma casa que foi do arquiteto Theodor Wiederspahn e que a partir de 1930 sediou a Handwerk Deutsch Verband (Associação dos Artesãos Alemães) (MARÇAL, 2004, p. 141-142). Nesse ponto alertamos para uma falsa dicotomia, pois o desenvolvimento da indústria não apagou a identidade de artesão de um número significativo de trabalhadores nesse bairro; mais do que uma região tomada apenas por chaminés, é mais factível pensar na indústria convivendo com diversas pequenas oficinas e ateliers que lhes davam suporte.

Atravessando a Avenida Farrapos, seguimos até a Voluntários da Pátria, n.1195, para nosso **terceiro ponto**, em um endereço onde hoje se localiza uma sacaria (fábrica de sacos e panos), mas que nos anos 1920 e 1930 foi sede da Livraria Internacional. A livraria foi fundada pelo anarquista alemão Friedrich Kniestedt em 1925, durante os anos 1930 foi

sede da Liga Für Menschenrechte (Liga dos Direitos Humanos), principal associação antinazista de Porto Alegre, que atuava especialmente entre o operariado de origem germânica e cuja história é um símbolo da luta antifascista na cidade (KNIESTEDT, 1989, p. 140-160). Aqui é necessário chamar a atenção para a incoerência que existe em associar a comunidade alemã de Porto Alegre automaticamente com o nazismo, ocultando os esforços daqueles que se dedicaram a combater o fascismo mobilizando a classe trabalhadora da região. Seguindo a Voluntários da Pátria em direção ao norte, chegamos na Rua Ramiro Barcelos, penetrando no bairro Floresta até a esquina da Avenida Cristóvão Colombo. O **quarto ponto** de memória corresponde à essa esquina, pois ela era o centro do arrabalde. Foi próximo desse lugar onde se deu a fundação da Liga Operária Internacional em 1895 e onde se localizava a União Operária Internacional em 1905: a primeira foi a entidade responsável pela difusão da social-democracia e a segunda do movimento anarquista na cidade, demonstrando o quão fundamental o arrabalde do Floresta foi para a história do movimento operário (PETERSEN, 2001, p. 97-101 e 203-210).



IMAGEM 07 - Reminiscências da presença operária (da esquerda para direita): Brasões da União dos Operários Estivadores, do Bürgerklub e da Associação dos Empregados do Comércio.

Fonte: Acervo do Autor e *Google Street View*

Seguindo pela Cristóvão Colombo rumo ao norte, dobramos na Rua Comendador Azevedo, até o número 444, em nosso **quinto ponto**, que

corresponde à antiga sede da Sociedade Florida, atualmente fechada para o público. Trata-se de um clube beneficente voltado para descendentes de alemães e austríacos, que no passado se chamava Bürgerklub. Durante os anos 1910, esse local serviu de sede para a Allgemeiner Arbeiter-Verein (Associação Geral de Trabalhadores), principal organização dos social-democratas de origem alemã em Porto Alegre (KNIESTEDT, 1989, p. 122-130). Nessa etapa, ressaltamos a importância do socialismo e a vinculação desse bairro com uma tradição social-democrata. Na fachada do prédio podem ser vistas duas mãos entrelaçadas, símbolo da solidariedade e da beneficência, como um vestígio do passado que teima em chamar atenção ao presente.

Seguindo pela Rua São Carlos, chegamos a um antigo conjunto de apartamentos projetados por Franz Seraph Lutzemberger, em 1928, que atualmente abriga o coletivo de artistas e projetos de economia criativa chamado Vila Flores. Esse **sexto ponto** de memória nos mostra uma das formas de moradia do primeiro bairro operário de Porto Alegre, um projeto habitacional pioneiro inspirado nas moradias para trabalhadores na Alemanha. Na esquina da Rua Sete de Abril, subimos novamente até a Cristóvão Colombo, dirigindo-se até a Igreja de São Pedro, que constitui nosso **sétimo ponto**; essa paróquia foi o centro do Círculo Operário do Floresta, fundado em 1934, que se tornou uma dos núcleos mais ativos dessa organização que congregava os operários católicos (DIEHL, 1990, p. 62-63).

Deixando para trás a antiga Estrada da Floresta, entramos na região que se constituiu historicamente no Quarto Distrito, onde hoje estão os bairros São Geraldo e Navegantes. Essa região era uma continuidade da expansão industrial do Floresta, crescendo a partir da década de 1920, mas teve uma história diferente, em que predominaram grandes plantas fabris e a atuação de militantes anarquistas e comunistas (FORTES, 2004, p. 39-45). Seguindo pela Rua Conde de Porto Alegre, chegamos no **ponto oito**, próximo da esquina da Travessa Azevedo. Em um local onde hoje existe um terreno baldio, se localizava a barbearia de Abílio de Nequete, lugar onde foi fundada a União Maximalista no ano de 1918, primeira organização comunista de Porto Alegre (PETERSEN, 2001, p. 352-356). Seguindo rumo ao norte, chegamos na Rua do Parque, uma das principais

artérias do Quarto Distrito. Nessa via, em seu número 460, encontramos o **nono ponto de memória** do trajeto: um prédio bastante desgastado pelo tempo, mas que no ano de 1925 era o centro da militância operária no estado, pois esta era a sede da FORGS (Federação Operária do Rio Grande do Sul) e foi ali onde se realizou o Terceiro Congresso Operário Regional do Rio Grande do Sul.

Saindo da Rua do Parque, passando pela Rua Quintino Bandeira, vamos para outra grande artéria desse bairro, que é a Avenida Presidente Roosevelt, antiga Avenida Eduardo. Nas duas primeiras quadras encontramos a dicotomia da ausência e da presença, o que corresponde ao nosso **décimo ponto**. Na primeira quadra existe um estacionamento no mesmo local onde outrora havia o Cinema Thalia (n.1350), espaço de sociabilidade do bairro e lugar de reuniões para militantes anarquistas e comunistas na década de 1920, que foi destruído nos anos 1980. Na esquina com a Rua Moura Azevedo encontramos o Clube Gondoleiros (n.1316), outro espaço de sociabilidade e um dos edifícios mais marcantes do bairro, que segue de pé desde sua inauguração em 1918 (MATTAR, 2010, p. 269-304). Seguindo até a Rua São Pedro, chegamos no **décimo primeiro ponto**, a antiga Fábrica de Tecidos Portoalegrense (FIATECI), com sua Vila Operária correspondente. Essa fábrica foi uma das primeiras fundadas na região, em 1891, concentrando uma grande quantidade de empregados, onde se destacava a presença da mão-de-obra feminina. Nesse caso, além da memória operária, também destacamos a história das trabalhadoras, como marcante nessa região da cidade.

Voltando pela Rua São Pedro, chegamos ao número 778, que é o nosso **décimo segundo ponto**: trata-se da Sociedade Polônia, uma importante sociedade cultural étnica surgida da união com outras associações. O endereço da Rua São Pedro abrigava a Sociedade Águia Branca, cujo modesto prédio (hoje substituído por um grande edifício), também era ponto de encontro de entidades operárias, como a Towaristwo Naprzod (Sociedade Avante), dos socialistas poloneses. Nesse local recordamos a importância de sociedades beneficentes e culturais como lugares de encontro e reuniões para entidades operárias. Seguindo pela Rua Guido Mondin, alcançamos a Avenida Presidente Roosevelt, n.1004, onde existe uma modesta casa que abrigava a União dos Leiteiros de Porto Ale-

gre em 1931. Nesse **décimo terceiro ponto** recordamos que junto ao bairro industrial existia, uma vasta bacia leiteira nos arrabaldes de São João e Passo da Areia, com pequenas chácaras cujos produtores se relacionavam cotidianamente com o mundo urbano.

Seguindo pela Presidente Roosevelt, dobramos na Avenida Rio Grande e chegamos até a Avenida Missões, n. 98, quase na esquina com a Avenida Cairú. O nosso **décimo quarto ponto** é uma ausência, pois marca o local onde estava localizado o Salão 1º de Maio, o primeiro espaço consolidado de reuniões operárias na região dos Navegantes, que funcionou de 1905 até 1918. Ali foi criada a primeira organização operária de mulheres, o Centro Feminino dos Navegantes, durante a Greve de 1917, para reunir as trabalhadoras da área da tecelagem, além de ter abrigado reuniões das mais diversas categorias profissionais.

Depois desse ponto, avançamos pela Avenida Voluntários da Pátria, chegando à Praça de Navegantes, o **décimo quinto ponto de memória**. Nessa área se iniciou a ocupação do bairro, na década de 1870, e se localizavam as estruturas das grandes fábricas têxteis como a Renner e a Rio Guahyba, que se instalaram nas primeiras décadas do século XX. O fato de a Praça estar cercada por um grande viaduto e as fábricas fechadas (no caso da Fábrica Renner, atualmente o prédio abriga um centro comercial), mostram os efeitos das mudanças urbanas ocorridas desde os anos 1950, quando houve a desindustrialização do bairro e apagaram-se muitas das referências que vinculavam aquele espaço com a industrialização (MATTAR, 2010, p. 305-330).

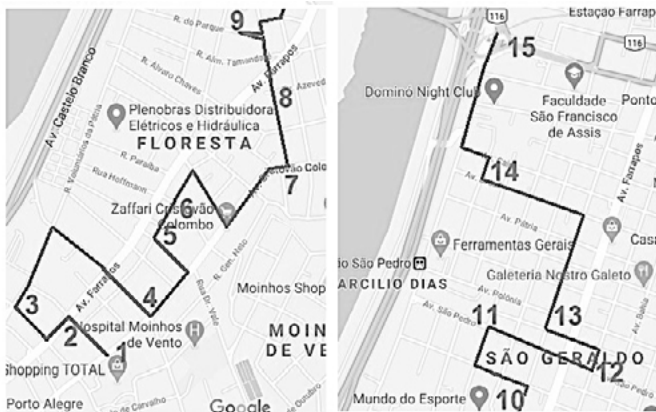


IMAGEM 08 - Trajeto e pontos de memória do Floresta, São Gerardo e Navegantes (mapa produzido pelo autor a partir do *Google Maps*)

CONCLUSÃO

Esse artigo procurou abordar a experiência de um curso de extensão sobre a história e a memória da classe trabalhadora em Porto Alegre; a descrição dos trajetos ajuda na compreensão dessa presença histórica, em itinerários que misturam uma organização temática, territorial e cronológica. A forma virtual abriu uma série de possibilidades, como a ilustração dos locais visitados com registros do passado, via compartilhamento de imagens; a comparação dos cenários urbanos, mostrando como a cidade mudou ao longo do tempo e também permitiu percorrer distâncias muito mais longas, como foi o caso dos Navegantes. Ao mesmo tempo, sem o contato concreto com as ruas e os momentos de camaradagem que caracterizam os percursos, se tornam mais limitados os diálogos que estimulam a construção do conhecimento. Não existe uma solução prévia para essas contradições, pois elas terão de ser ajustadas através de novas experiências. Além das questões relativas aos trajetos, esse artigo também buscou chamar atenção para a necessidade do resgate do papel dos trabalhadores e trabalhadoras na história de Porto Alegre. Essa escolha não é politicamente neutra e não se trata apenas de um exercício acadêmico, pois trazer o protagonismo operário e a sua

força, nos faz pensar sobre a ausência dessas referências no presente. Também nos faz pensar sobre a necessidade da ação coletiva para mudar a realidade e inscrever suas demandas na atualidade. Ao tratar da classe trabalhadora no passado, também procuramos provocar questões sobre as suas necessidades no tempo presente.

BIBLIOGRAFIA

BARTZ, Frederico Duarte. Os caminhos operários e a memória da classe trabalhadora em Porto Alegre. *Revista História e Luta de Classes*. Marechal Cândido Rondon, v.28, 2019.

BILHÃO, Isabel Aparecida. *Identidade e trabalho*. Uma história do operariado porto-alegrense (1898-1920). Londrina: EDUEL, 2008.

BORGES, Stella Maris Araújo. *Italianos: Porto Alegre e trabalho*. Porto Alegre: EST Edições, 1993.

DIEHL, Astor Antônio. *Círculos Operários no Rio Grande do Sul*. Um projeto social-político (dos anos trinta a 1964). Porto Alegre: EDIPUCRS, 1990.

EIZIRIK, Moysés. *Aspectos da vida judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST Edições; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

FORTES, Alexandre. *Nós do Quarto Distrito: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas*. Caxias do Sul: Educs; Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Porto Alegre e seu comércio*. Porto Alegre: Associação Comercial de Porto Alegre, 1983.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Porto Alegre: Guia Histórico*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1988.

GANS, Magda Roswita. *Presença teuta em Porto Alegre no século XIX. 1850-1889*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ANPUH-RS, 2004.

KNIESTEDT, Friedrich. (René Gertz, org.). *Memórias de um imigrante anarquista*. Porto Alegre: EST Edições, 1989.

LONER, Beatriz Ana. O projeto das ligas operárias do Rio Grande do Sul no início da República. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 17, n. 31, jul. 2010.

MATTAR, Leila Nesralla. *A Modernidade de Porto Alegre: arquitetura e espaços urbanos plurifuncionais na área do 4º Distrito*. (Tese de Doutorado em História). Porto Alegre, PPG em História da PUCRS, Porto Alegre, 2010.

MARÇAL, João Batista. *A imprensa operária do Rio Grande do Sul. (1873-1972)*. Porto Alegre: Edição do Autor, 2004.

MARÇAL, João Batista. *Os Anarquistas do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1995.

MARTINS, Eloy. *Um Depoimento Político*. Porto Alegre: Edição do Autor, 1989.

MÜLLER, Liane Susan. *As contas do meu rosário são balas de artilharia*. Porto Alegre: Pragmatha, 2013.

NOGUEIRA, Adalberto Pernambuco. O Mercado Público e os Orixás. In. *Mercado Público. 1869-1996*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1996.

PAULA, Amir El Hakim. *A relação entre o Estado e sindicato sob a perspectiva territorial*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. *Origens do 1º de maio no Brasil*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1981.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. *“Que a União Operária Seja Nossa Pátria!”*. História das lutas dos operários gaúchos para construir suas organizações. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Santa Maria: Editora da UFSM, 2001.

ROSA, Marcus Vinicius Freitas da. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição*. Porto Alegre: EST Edições, 2019.

SANTOS, José Antônio dos. *Liga da Canela Preta: a história do negro no futebol*. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2018.

SANTOS, Karitha Regina. *Da força ao tambor: o museu do percurso como reconhecimento histórico da presença do negro na formação da cidade de Porto Alegre*. (Trabalho de Conclusão de Curso em História), Departamento de História da UFRGS, Porto Alegre, 2017.

SCHMIDT, Benito Bisso. *Em Busca da Terra da Promissão: a história de dois líderes socialistas*. Porto Alegre: Palmarinca, 2004.

SILVA Jr., Adhemar Lourenço da. Os Sindicatos na Idade da Pedra. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 15, nº 1, jan/jun. 2002.

SOUZA, Célia Ferraz de e MÜLLER, Doris Maria. *Porto Alegre e sua evolução urbana*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997.

STÉDILE, Miguel Enrique. *Da Fábrica à Várzea: Clubes de Futebol Operário em Porto Alegre*. Curitiba: Prismas, 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

VIEIRA, Daniele Machado. *Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1880-1970): Geografia histórica da presença negra no espaço urbano*. (Dissertação de Mestrado em Geografia), PPG em Geografia da UFRGS, Porto Alegre, 2017.

PATRIMÔNIO CULTURAL NA CIDADE DO PAULISTA - PE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DE JOGO DE TRILHA DIGITAL

Williams Urbano da Silva

Não é fácil escrever um estudo sobre o ensino de História, principalmente, porque esse ensino abrange continuamente diferentes métodos. Existem distintas possibilidades de ensinar: conforme o perfil do aluno, a região ou até mesmo a época. Um adolescente que nasceu e cresceu em meio as tecnologias digitais do século XXI, certamente, não se sentirá estimulado a conviver com uma maneira de ensino que não seja minimamente contemporânea à sua realidade. É verdade que os conteúdos trabalhados nas aulas têm um potencial grande para direcionar o método como o ensino é promovido. Os conteúdos didáticos são importantes, é um fato. Entretanto, não é só o conteúdo que interessa. Interessam as formas e os procedimentos que deem sentido ao método. E é precisamente o método da Educação Patrimonial – aliado ao Ensino de História, associado a *game* – que este trabalho trata.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Luiz Cabral de Melo, situada no bairro de Maranguape II, do município do Paulista-PE.

A opção pela abordagem de uma turma do 1º ano do Ensino Médio se dá em função de que, por orientações legais (Parâmetros Para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros na Sala de Aula – História – Ensino Fundamental e Médio), deve-se priorizar, nesta etapa da educação básica, a abordagem dos Lugares da Memória e Educação Patrimonial, notadamente como estratégia pedagógica para o ensino da disciplina de História.

A opção por desenvolver este trabalho especificamente na EREM Dr^o Luiz Cabral de Melo deveu-se a possibilidade de acesso quase diário aos alunos, tendo em vista ser essa instituição o meu local de trabalho. Nela, leciono a disciplina de História para as turmas do Ensino Médio Integral.

O objetivo do trabalho é construir conhecimento histórico e sentimento de pertencimento cultural em estudantes do 1^o ano do Ensino Médio da EREM Dr^o Luis Cabral, aliando Educação Patrimonial, Game e História. Além disso, foca conceitos históricos e de conscientização do patrimônio cultural a partir da identificação dos valores representativos dos bens patrimoniais (não necessariamente oficiais) situados na cidade do Paulista.

Por fim, visa desenvolver um inventário participativo, de modo colaborativo, capaz de identificar os bens culturais dotados de valor simbólico para os estudantes. A partir desse inventário, elaborar um game para *smartphone* a fim de favorecer a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Para fundamentar esta pesquisa, este trabalho parte de uma visão centrada no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), de jogo e competição como fatores de criações culturais (HUIZINGA, 2019) e dialoga com perspectivas do ensino de história enquanto ferramenta para construção do conhecimento crítico (SEFFNER, 2013); (ANDRADE, 2007); (BARCA, 2012)

BREVE HISTÓRICO

A cidade do Paulista foi fundada no dia 04 de setembro de 1935. Pertence à Região Metropolitana do Recife, distando 18 quilômetros da capital do estado de Pernambuco – a cidade do Recife. Ocupa uma área aproximada de 93,52 quilômetros quadrados e, segundo o censo do IBGE, do ano de 2018, possui uma população de 329.117 habitantes, distribuídos por 24 bairros.

Dentre esses 24 bairros, encontra-se o de Maranguape II, ocupando aproximadamente 113 hectares, limitando-se com os bairros do Parque

do Janga, Jaguarana e Engenho Maranguape. Está localizado na Subdivisão Administrativa 03, das quatro existentes na cidade. Possui uma população de 14.255 habitantes, segundo o último censo (IBGE, 2010).

É no bairro de Maranguape II que está localizada a Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Luíz Cabral de Melo. Segundo o Censo Escolar de 2019, a instituição tem capacidade para atender mais de 700 estudantes, e possui: refeitório, quadra poliesportiva coberta, área de convivência, 11 salas de aula climatizadas, biblioteca, auditório, banheiros, cozinha e três laboratórios para diferentes disciplinas. A escola oferece Ensino Médio Integral, Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Foi na sala de aula que esta pesquisa começou a ser idealizada, a partir de conversas, percepções e reflexões com os próprios estudantes. Contudo, antes de falar do trabalho propriamente dito, cabe descrever, de forma resumida, alguns aspectos que contribuíram para a escolha da temática dessa pesquisa.

É muito comum, faltando poucos minutos para o término do horário da aula, alguns alunos se dirigirem ao meu birô para conversarmos sobre variados assuntos; evidente que nessas rotineiras ocasiões, servia-me da sinceridade de uma conversa informal e que partia da iniciativa dos próprios alunos, para compreender um pouco a realidade que circundava aqueles jovens. Percebia naquelas falas que a pouca demonstração de interesse, em particular, nas aulas com temática referente à educação patrimonial, advinha, sobretudo, da não percepção e valorização das identidades locais e culturais dos seus próprios bairros. A maior parte deles não enxergavam referências culturais em suas comunidades, pelo contrário, potencializavam a ideia de que naqueles lugares só tinha violência e sujeira. Entretanto, deslocando-se pelos diversos bairros do Paulista, não é difícil observarmos a quantidade significativa de patrimônio cultural representado nos seus complexos urbanos, nas manifestações artísticas, nas suas celebrações e nos saberes da sua gente.

De certa forma, para pensar em algo que resolvesse ou amenizasse tal problemática, as formações que participei nos anos de 2016 e 2017, organizadas pela Fundarpe, denominadas: *Semana do Patrimônio Cultural*

, foram fundamentais para me fazer enxergar um horizonte de possibilidades que eu poderia instrumentalizar para serem aplicadas com os estudantes. Dentre essas possibilidades, surgiu a ideia de criar um jogo para *smartphone* que, aliando o lúdico à educação patrimonial e à história, trabalhasse a perspectiva de sensibilizar o aluno para os conceitos históricos e patrimoniais.

...NA TEORIA

Procuramos direcionar a perspectiva da ação educativa para um diálogo entre história e educação patrimonial, no sentido de entender esta última como um

[...] processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6)

A educação patrimonial que instrumentalizamos em nossa pesquisa é aquela que também se caracteriza como interlocutora da construção do conhecimento. É a responsável por fazer o “meio de campo” ou a “conversa” entre Jogo e História. O estabelecimento desse diálogo no campo teórico, pode proporcionar à comunidade subsídios para a tessitura de laços identitários e de memória que antes não existiam.

Nesse sentido, também consideramos a comunidade como produtora de conhecimentos, afastando a ideia de que, mesmo na melhor das intenções, só o pesquisador é quem pode ou deve levar conhecimento às pessoas. Assim, entendemos que essa inter-relação criada entre pesquisador e comunidade, responsabiliza e referenda a ambos quanto a construção desse conhecimento.

Ainda nessa direção, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), no sentido de que para se ter uma educação de qualidade os sujeitos do processo educativo devem levar em consideração a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; entendemos que a organização curricular das escolas deve ser concebida levando-se em conta um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes dos alunos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico existentes nos seus lugares de vida.

O processo educativo, em qualquer campo de ensino-aprendizagem, tem como função fazer com que os estudantes adquiram conceitos e habilidades e, posteriormente, utilize-os em suas vidas diárias. Assim, o produto que é proposto nesse estudo, desloca os objetos culturais de mera ilustração nas aulas, para peças-centrais no processo de conscientização.

Nessa mesma direção, Horta, Grunberg e Monteiro, defendem que:

[...] o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Para tanto, sabemos que o patrimônio possuiu histórias, funções e significados que, de acordo com os usos e de como são instrumentalizados, mudam de tempos em tempos. Assim, também acreditamos que a educação patrimonial é um método de mediação para o conhecimento e valorização das variadas formas culturais que se apresentam. Por isso, consideramos que analisar e compreender essas mudanças ao longo do tempo, oferecem, aos estudantes, contribuições no processo de identificação e reconhecimento das suas referências culturais.

Para empreendermos no trabalho esses elementos aglutinadores utilizaremos também a metodologia da pesquisa-ação, com o objetivo de unir o ato da prática à pesquisa, isto é, desenvolver o conhecimento

e a compreensão como parte da prática. Nessa direção, a pesquisa-ação mostra-se ser uma maneira eficiente de fazer pesquisa em situações que se é um sujeito da própria realidade pesquisada (ENGEL, 2000).

Enxergamos que sua contribuição é fazer com que o estudante, assim como o próprio pesquisador, se torne parte integrante da pesquisa, e promovam, conjuntamente, condições para ações e transformações de situações dentro da escola e na comunidade.

Outros dois autores, Kemmis e Mc Taggart, ampliam esta forma de entendimento no sentido que

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. (KEMMIS e MC TAGGART apud ELIA e SAM-PAIO, 2001, p. 248).

De acordo com Pinto (1989), a proposta de pesquisa-ação contém as seguintes implicações: o acesso ao conhecimento técnico-científico, que possibilite a participação e o “desvelamento” da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação; o incentivo à criatividade, a fim de gerar novas formas de participação; a organização da base em grupos, nos quais eles sejam o “sujeito/ agente de sua transformação”. Desta forma, o “conhecer” e o “agir” acontecem simultaneamente como uma relação dialética entre a realidade social-local e o processo de pesquisa.

Os pressupostos apontados acima serão primordiais para o desenvolvimento da pesquisa-ação permeada por uma proposta de educação patrimonial. Ao longo do processo em que estruturamos a pesquisa, a colaboração entre os diferentes sujeitos será fundamental. Atuaremos na resolução de problemas, e isso refletirá sobre a própria prática pedagógica desenvolvida no decorrer da pesquisa.

AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O Guia Básico da Educação Patrimonial sugere que, uma vez definido o objeto/fenômeno/tema de estudo, a ação educativa seja desenvolvida ao longo das seguintes etapas metodológicas:

- *Observação*

Nesta etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado. O objetivo dessa etapa é identificação do objeto, sua função e/ou significado, assim como o desenvolvimento da percepção visual e simbólica dos alunos.

- *Registro*

Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico, intuitivo e operacional. Com o objetivo de fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica.

- *Exploração*

Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), objetiva-se o desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.

- *Apropriação*

Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc.), provocando nos participantes, uma atuação criativa e, valorizando assim, o bem cultural trabalhado. Nesta última fase objetiva-se o envolvimento afetivo,

internalização, desenvolvimento da capacidade de auto expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

As atividades de campo consistem em entrevistar pessoas (remotamente) e documentar por meio de anotações, filmagens, desenhos e fotografias. Isso vai servir para preencher as fichas que fazem parte do inventário. Para recolher essas informações serão utilizadas as fichas do inventário, o roteiro de entrevista e um caderno para anotações. As informações coletadas serão analisadas pelos estudantes e o professor.

A partir daí, torna-se possível colher um material que servirá de base para diversas proposições pedagógicas que, no nosso caso, usaremos para promover situações de aprendizagens inovadoras e desafiadoras, levando o estudante a refletir o espaço em que ele está inserido.

UM PROJETO LÚDICO

A proposta do produto da pesquisa é um material lúdico-didático para *smartphone*, estruturada a partir das atividades sugeridas nos eixos temáticos. Assim, visa-se sensibilizar os estudantes para os conceitos da preservação do patrimônio cultural a partir da identificação e do reconhecimento dos valores simbólicos atribuídos aos bens culturais situados na própria comunidade dos alunos, além de trabalhar com atividades que os tornam protagonistas de sua formação, privilegiando, com isso, as suas participações.

A ideia para o desenvolvimento dessa ferramenta educativa-digital surgiu na disciplina de Educação Patrimonial e Ensino de História, do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Pernambuco, a partir de uma proposta de atividade sugerida pelo professor Ricardo Pinto.

Naquela ocasião, a proposta era elaborar um projeto de educação patrimonial que fosse implementado na nossa escola no decorrer do semestre. Como eu já tinha uma vivência com algumas ferramentas que possibilitavam a *gamificação* da aula – o *kahoot!* por exemplo – me veio o *insight* de unir educação patrimonial e jogos.

Entretanto, naquele momento não se mostrava viável desenvolver uma ferramenta digital; não se tinha tempo suficiente para tal empreitada, por isso, foi confeccionada uma proposta lúdica analógica nos moldes do “jogo do patrimônio 2.0”, que nos serviu como um teste, e foi o embrião do produto que será apresentado nesse trabalho. Assim, diante do que foi discutido, vivenciado e refletido nas aulas da disciplina de Educação Patrimonial, surgiu a questão problema daquele pré-produto. Questão essa que seria utilizada também como um dos parâmetros norteadores para a confecção do produto final dessa dissertação: como levar o aluno a se envolver na aula e a criar identidade com um conteúdo didático abstrato e distante da sua experiência local?

Nessa perspectiva, vislumbra-se um jogo de tabuleiro para *smartphone* baseado no formato de trilha. Através do jogo, objetivamos desenvolver o conhecimento crítico e a apropriação consciente do seu patrimônio, articulando intrinsecamente o viés histórico, a partir da identificação dos valores representados nos bens culturais situados na cidade do Paulista.

Entretanto, percebendo que o jogo poderia ficar restrito ou engessado à região inicial para a qual ele foi idealizado, resolvemos deixar editáveis as casas do jogo onde são inseridos os bens culturais. Feito isso, possibilitamos que todo professor, de qualquer região do país, possa utilizar a ferramenta a partir da realidade da sua comunidade. Assim, os alunos podem se identificar e se reconhecer nos bens culturais presentes no tabuleiro digital.

AULA-OFICINA

Em todo o mundo, a crise da Covid-19 e a necessidade de isolamento social criaram as demandas para que instituições de ensino migrassem para o que se caracterizou chamar de ensino remoto. Além de pensarmos nessa estrutura de oferta, o planejamento das atividades deve considerar diversas particularidades atreladas ao contexto de cada sujeito: penso nas condições psicológicas, sociais e de estudo dos alunos em seus domi-

cílios. Sendo assim, assumimos que há limites estruturais em promover atividades remotamente. É importante ter a sensibilidade de não fazer com que o professor transfira para o seu lar a precarização das estruturas encontradas em várias escolas. Diante desse cenário e em meio a percalços, tivemos que adaptar a nossa metodologia para nos adequar à essa nova realidade.

A aula-oficina com os estudantes foi planejada já no período da pandemia da Covid-19. O seu primeiro esboço propunha-se a problematizar a não percepção e não valorização das referências patrimoniais na própria comunidade, já que nos diversos bairros da cidade do Paulista observamos quantidade significativa de patrimônio cultural representado nos seus complexos urbanos, nas manifestações artísticas, nas suas celebrações e nos saberes da sua gente. Somando-se à ideia descrita acima, surgiu a constatação de que a quase totalidade da turma sentia alguma dificuldade em operar os conceitos básicos para análise e representação das diversas fontes que porventura o grupo se depararia no decorrer do percurso. Dessa forma, chegamos ao problema que orientaria a oficina. Este, consistiria em trabalhar conceitos históricos e de preservação do patrimônio cultural a partir da identificação dos valores representativos dos bens patrimoniais (não necessariamente oficiais) situados na cidade do Paulista. Também se destina a realizar um inventário participativo, de modo colaborativo, capaz de identificar os bens culturais dotados de valor simbólico para os estudantes. Sem a pretensão, contudo, de formalizar reconhecimento institucional por parte dos órgãos oficiais competentes, embora isso possa vir a acontecer no futuro.

Optamos pelo modelo da aula oficina desenvolvido pela professora Isabel Barca (2004) cujo princípio é enxergar o aluno como sujeito que detêm experiências prévias e agente da sua formação; o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras que auxiliam os alunos a modificar, de maneira positiva, os conceitos e ideias que os mesmos possuem sobre os temas e conteúdos propostos.

Segundo Barca (2013), nesse modelo, a aula de História deve ser organizada seguindo os seguintes passos:

Primeiramente o professor deveria selecionar um conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (BARCA, 2013 p. 2).

Com isso, como bem pontuou CAINELLI e DE SOUZA (2017, p. 19), “apesar de ser uma metodologia de simples aplicação, a aula-oficina necessita de muito trabalho de análise, o que evidencia a sua importância para o ensino de História”. É dialogar com o passado através das vozes e vestígios que a história e o patrimônio permitem.

Existe uma relação estreita entre patrimônio e história. Os modos como nos recordamos são definidos cultural e historicamente, e se modificam na mesma medida em que as formações culturais em que foram formulados passam por processo de transformações (ASSMAN, 2001). É uma disposição múltipla, dependente do contexto e mutável; integra acontecimentos, pessoas e fatos do passado. Segundo Isabel Guillen (2014), a construção da ideia de patrimônio está inserida num desenrolar político em que memórias são disputadas. E, ao contrário do que se possa parecer, os estudantes não se perdem na multiplicidade das disputas, pelo contrário, eles se constituem nelas. Cabe, ao professor, questionar as narrativas construídas em torno dessas memórias e tecer as linhas dessa riqueza cultural.

No desenvolvimento desta atividade, busca-se construir laços de pertencimento cultural relacionando a dimensão patrimonial à histórica. Para unir as pontas, contudo, é preciso apresentar o conceito de inventário participativo. Neste trabalho, consideramos inventário participativo

[...] um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local. (IPHAN, 2016, p. 7)

Tendo consciência de que não lidamos com uma turma homogênea, e que possivelmente versões e leituras diferenciadas poderão decorrer do inventário, é necessário possibilitar um diálogo construtivo entre as ideias prévias trazidas pelos estudantes e as atividades problematizadas que o professor planejou. Assim, seguindo as orientações do Inventário Nacional de Referências Culturais:

[...] é preciso definir um ponto-de-vista para organizar o que se quer identificar, e para isso é preciso definir um determinado recorte ou recortes – como, por exemplo, o trabalho, a religiosidade, a sociabilidade – o que, evidentemente, vai indicar uma determinada compreensão do campo que se quer mapear (IPHAN, 2000, p. 19-20)

Dessa maneira, as referências culturais identificadas na dinâmica social, que tem valor afetivo para os alunos, adquirem a função de educar para a vida em sociedade; em vez de estudar *sobre* o patrimônio, aprende-se *com* o patrimônio. Assim, as vivências cotidianas proporcionam a tessitura de sentidos que amarram os laços entre os sujeitos e os lugares da cidade. Esses valores e sentidos estão sendo constantemente produzidos e reelaborados no bojo da sociedade e nas práticas culturais que esses sujeitos se inserem.

O JOGO DE TRILHA DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



IMAGEM 01 – Jogo Trilha do Patrimônio Cultural

O tema principal do jogo é o Ensino de História - Patrimônio Cultural, em suas várias dimensões: natural, paisagístico, arqueológico, entre tantos, bem como imateriais – tais quais as manifestações plásticas ou literárias, os saberes da comunidade, as celebrações.

É a partir da elaboração do inventário participativo, capaz de identificar os bens culturais dotados de valor simbólico para os estudantes, que o jogo começa a ser estruturado. Nessa perspectiva, leva-se em consideração a importância de que seja o próprio grupo de estudantes, com a ajuda da comunidade de Maranguape II, na qual a escola está inserida, os atores sociais aptos a identificarem e a definirem as referências culturais presentes no inventário. Assim, articula-se teoria e prática num processo educativo em que o educando é sujeito da sua aprendizagem, e que pela mediação do professor, ele é conduzido a buscar resoluções de problemas que o tomam na realidade.

- *Estrutura e objetivo do jogo*

Observações:

1. Trata-se de um jogo que visa à conquista de casas para a obtenção da vitória.

2. Todos os jogadores começarão da casa *Início*.
3. Cada jogador poderá rolar o dado 1 vez por rodada.
4. Vence o jogo o jogador que finalizar primeiro o percurso.

O jogo é composto por 4 jogadores que a partir de um *smartphone* utilizam um tabuleiro on-line para jogar; 1 dado incorporado no aplicativo para poder avançar nas casas do tabuleiro; 20 casas numeradas que representam bens culturais da região; perguntas e dicas que ajudarão os jogadores a desvendarem os bens culturais inseridos nas casas; outras 10 casas compostas com desafios; algumas casas de *siga em frente / volte uma casa / pegue um atalho*, que representam, ou boas práticas de preservação cultural ou ações que afetam negativamente o patrimônio cultural.

A dinâmica do jogo é muito simples. A partir do número obtido depois que o dado é rolado, o jogador cairá numa casa específica. Cada casa representa um bem cultural do bairro de Maranguape II ou da cidade do Paulista. O jogador terá que desvendar o bem cultural que está sendo representado na casa que seu *avatar* está posicionado. Para isso, ele terá direito a três dicas que contam um pouco da história daquele bem ou revelam algumas de suas características. É a partir das leituras ou visualizações das dicas que começa o processo de educação para o patrimônio.

- *Requisitos para instalação*

Os requisitos mínimos do aparelho *smartphone* para instalar o jogo e ter uma boa usuabilidade é bem simples, basta ter instalado no aparelho, sistema Android 5.0 em diante ou, caso o telefone seja modelo Apple, IOS 7 em diante.

- *Menu*

Ao iniciar o jogo, o estudante visualizará três opções à esquerda da tela contendo os seguintes caminhos:



IMAGEM 02 – Tela inicial do jogo

Jogar: Dá início a uma partida.

Sobre: Refere-se as pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do aplicativo.

Instrução: Explica ao usuário como funciona o jogo. Apresenta as regras e o objetivo da ferramenta lúdico-didática.

- *Gerando um (novo) tabuleiro*

Ao clicar na opção *jogar*, aparecerá as seguintes informações na tela do celular:



IMAGEM 03 – Menu para iniciar uma partida

Para elaborar um (novo)tabuleiro o participante deverá clicar na opção *Gerar Código e Novo Código*. Feito isso, a seguinte tela será exibida:

A imagem mostra uma interface de usuário para a criação de um tabuleiro. O layout é dividido em duas colunas principais. A coluna da esquerda contém: 'Informe o nome do patrimônio:' com um campo de texto; 'Insira uma imagem do patrimônio:' com um botão 'Escolher arquivo' e o texto 'Nenhuma imagem selecionada'; e 'Informe três dicas acerca deste patrimônio:' com três campos de texto. A coluna da direita contém: 'Informe uma questão acerca deste patrimônio:' com um campo de texto; 'Informe a resposta correta da questão acima:' com um campo de texto; e 'Informe três respostas erradas para a questão acima:' com três campos de texto. À direita, há um ícone de um caderno 'PASSAPORTE' e um bloco de controle com os botões 'PRÓXIMO' (seta para a direita), 'LIMPAR TUDO' e 'ANTERIOR' (seta para a esquerda).

IMAGEM 04 – Tela para criação de um tabuleiro

O participante irá informar o nome do patrimônio que quer inserir no tabuleiro; carregar uma imagem correspondente; formular uma pergunta que tenha relação com o bem patrimonial; elaborar três dicas

ou três breves comentários que irão facilitar a revelação do patrimônio; indicar a resposta correta da pergunta; e por fim, indicar duas respostas falsas.



The image shows a digital interface for generating a scenario code. It features several input fields and buttons. On the left, there are three sections: 'Informe o nome do patrimônio:' with an empty text box; 'Insira uma imagem do patrimônio:' with a file selection button labeled 'Escolher arquivo' and a 'Nenhuma imagem selecionada' status; and 'Informe três dicas acerca deste patrimônio:' with three empty text boxes. On the right, there are two sections: 'Informe uma questão acerca deste patrimônio:' with an empty text box; and 'Informe a resposta correta da questão acima:' with an empty text box. A large grey box in the center displays the generated code: 'CÓDIGO 739948'. To the right of the code box are three buttons: 'PRÓXIMO' (Next), 'LIMPAR TUDO' (Clear All), and 'ANTERIOR' (Previous). The interface is decorated with a dark wood-grain background, a passport icon, a pen, and crumpled paper.

IMAGEM 05 – Código de cenário

Feito isso, é gerado um código de cenário que será utilizado para dar início a uma partida:

- *Dando início a uma partida*

Ao clicar na opção *Jogar* e, em seguida, *Novo Jogo* se apresentará a seguinte tela para o participante:



A tela de preenchimento para iniciar uma partida apresenta o seguinte layout:

- Um cabeçalho com o texto: **Antes de iniciar, por favor, preencha os campos abaixo!**
- Três campos de entrada de texto, cada um precedido por um rótulo: **Jogador1**, **Jogador2** e **Jogador3**. Cada campo contém o placeholder "Insira o nome do jogador".
- Um menu suspenso com o texto "SELECIONE UMA DAS OPÇÕES ABAIXO" e uma seta para baixo.
- Um botão arredondado no rodapé com o texto "Enviar & Iniciar".

IMAGEM 06 – Tela de preenchimento para iniciar uma partida

O participante deverá preencher todos os espaços;

- *Jogador 1,2,3*: Serão inseridos os nomes dos participantes da partida.
- *+ Jogadores / - Jogadores*: Adiciona ou remove a quantidade de participantes em uma partida
- *Cenário*: Carrega e seleciona o tabuleiro no qual os patrimônios foram previamente adicionados.

- *Sala*: Aqui o participante tem a opção de escolher entre um jogo on-line e um jogo sem o uso da internet (*jogar de modo local*), como mostrado na figura abaixo.

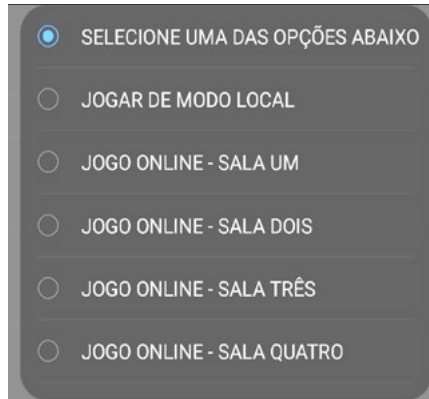


IMAGEM 07 – Tela que seleciona o modo de jogo

- *O tabuleiro*

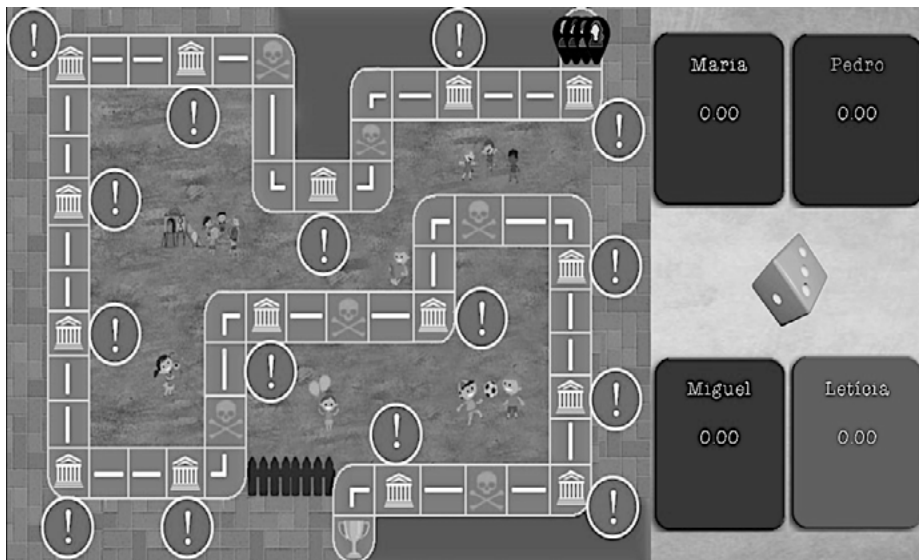


IMAGEM 08 - Tabuleiro teste

- *Salvando os cenários*

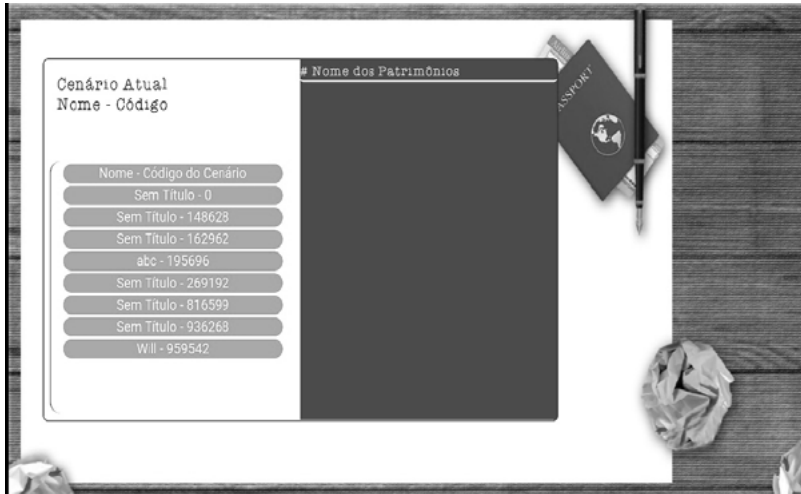


IMAGEM 09 – Tela dos cenários salvos

Todo cenário criado fica salvo na aba *Galeria*, com seu nome e seu respectivo código. Caso o professor esqueça da numeração do código ou precise criar mais de um cenário, é nesse local que ele irá achar todos os seus jogos.

- *Editando um cenário*

Caso o professor queira modificar um cenário já criado; na página inicial do jogo ele deverá clicar em *Gerar Código*; em seguida deverá colocar o código do cenário no local indicado, e clicar em *Editar Existente*. Feito isso, aparecerá em formato editável todas as informações do tabuleiro existente.

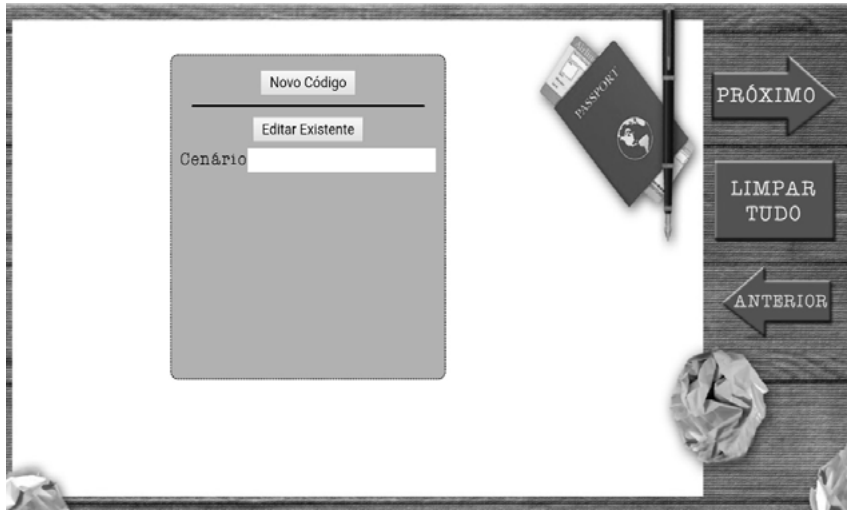


IMAGEM 10 – Tela para editar cenário

APLICAÇÃO DO JOGO

Considerando que os processos educativos devem primar pela construção colaborativa e por meio da avaliação permanente, realizamos a aplicação do jogo em maio de 2021, a princípio, nas aulas de História e Sociologia da EREM Dr. Luiz Cabral de Melo. Devido à pandemia da Covid-19, a prática aconteceu em espaço virtual, por meio da ferramenta Google Meet de videoconferência.

Para que o projeto se adequasse ao tempo, ao espaço e aos recursos disponíveis, foi necessário um redirecionamento no olhar e no agir da pesquisa. Nesse sentido, priorizamos as categorias de Lugares e Edificações. Inicialmente, os bens escolhidos pelos estudantes foram: a EREM Dr. Luiz Cabral de Melo; o Forte de Pau Amarelo; a Igreja Matriz de Santa Izabel; o Pontal de Maria Farinha; as Ruínas de Maranguape e a Matriz de Nossa Senhora do Ó.

A receptividade por parte dos estudantes foi muito interessante. Com relação ao sentimento de pertencimento cultural criado a partir da pesquisa, um estudante relatou

Aqui têm muitos lugares legais, a gente é que não enxergava (Estudante 1).

Outra estudante completou

Eu nunca imaginei que aquela igreja abandonada da mata de Maranguape foi construída por um dos líderes da expulsão dos holandeses de Pernambuco. Nem minha mãe sabia. (Estudante 2)

Constatou-se também que a ludificação tem o efeito positivo de engajamento sobre os estudantes, mesmo naqueles que não são nativos digitais e não tem familiaridade com jogos.

Assim, para além de consistir em mais uma ação inovadora, o Jogo do Patrimônio passa a ser uma ação de construção colaborativa que contribui diretamente para formação de sentimento de pertencimento cultural.

CONSIDERAÇÕES

O estudo que apresentamos nesse texto é uma experiência desenvolvida com intuito de construir ações educativas interligando as discussões entre educação patrimonial, história e jogos. Procuramos colaborar diretamente na construção de sentimento de pertencimento cultural dos estudantes da EREM Dr. Luís Cabral de Melo. Além disso, em se tratando de adolescentes, tentamos conectar essas demandas com o elemento lúdico indispensável do jogo.

O maior desafio é justamente convidá-los a enxergar referências culturais na própria comunidade. A recorrente depreciação do bairro, sobretudo, potencializada dentro do próprio seio familiar, é uma possibilidade para exercitarmos questionamentos sobre como eles chegaram a esse consenso; tais questionamentos fornecem, aos estudantes, novas possibilidades de reflexão que vão em direção oposta àquelas naturalizadas originalmente.

Percebemos que o crescimento urbano, rápido e sem planejamento, trouxe dificuldades para os vários atores sociais ligados ao processo de preservação dos lugares de memória da cidade do Paulista. A clara ameaça de descaracterização da paisagem, tão presente no cotidiano dos moradores, possibilitou pensar as relações possíveis entre o patrimônio cultural e a noção de progresso da cidade.

É dever do historiador estar atento as questões que circundam o contexto econômico, político e ideológico dos atores sociais. Enxergar um tema por diversos prismas é fundamental para que os sujeitos da pesquisa possam se situar, compreender e intervir como cidadãos críticos no meio em que vivem.

Assim, para que a comunidade venha usufruir de forma plena do potencial histórico que suas riquezas culturais carregam, é necessário que tais bens possam ser observados, inventariados e apropriados, para que se tornem, no bom sentido, consumíveis. A própria Guillen (2014) nos dá um caminho a ser seguido, quando sugere que é fundamental interrogarmos àqueles que são os detentores dos bens, e analisarmos de que modo se veem nesse mercado e de que maneira buscam se inserir nele.

Ademais, notamos que apesar do patrimônio cultural está se rendendo à exploração econômica através do turismo e, diga-se de passagem, nem sempre sustentável – a Educação Patrimonial, aliada a Jogos e ao ensino de História, viabiliza, também, que esses patrimônios já tão explorados economicamente sejam instrumentos de formação e conscientização cultural.

Por fim, com o relato teórico-metodológico que aqui apresentamos, acreditamos contribuir na identificação dos bens culturais dotados de valor simbólico para os estudantes e assim desenvolver sentimento de pertencimento cultural. Nesse sentido, apresentamos uma alternativa possível de trabalho, conectada com as perspectivas de formação política e cidadã compartilhada por todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. *História & Ensino*. Londrina, v.13, p.91-106, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>
- ASSMAN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- BARCA, Isabel. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.
- BUNCHBALL INC. *Gamification 101: an introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. 2010. Disponível em: <<https://www.bunchball.com/gamification101>> Acesso em: 29 abr. 2020.
- CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/Uel. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-32. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32299>.
- CARDOSO, Diogo et al. (2017). Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, Porto, n. 11 (junho) p. 83-98, 2017. Disponível em: <http://cegot.org/ojs/index.php/GOT/article/view/2017.11.004>.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010 – Resultado do Universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 04 mai. 2021.
- KAHOOT!. *Kahoot! Sobre nós*. 2020. Disponível em: <<https://kahoot.com/company/>> Acesso em 06 abr. 2020
- NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares.

Projeto História, São Paulo, n.10, p.7-28, 1993.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IPHAN. *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

IPHAN. *Manual de aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais*. Brasília: IPHAN, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*. Editora da UFPR. n. 16, p. 181- 191. Curitiba, 2000.

ELIA, M. F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12, 2001, Vitória. *Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática*. Brasília: Sociedade Brasileira de Comunicação – SBC, 2001.

GUILLEN, I. C. Patrimônio e história: reflexões sobre o papel do historiador. *Diálogos*, Maringá, v. 18, n.2, p. 637-660, 2014.

PINTO, João Bosco Guedes. *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua seqüência metodológica*. Recife, 1989, Mimeo.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de História*. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p 26-46.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Aléxia Pádua Franco
Nilza Aparecida da Silva Oliveira
Núbia da Silva Lopes Freitas

Neste texto, relatamos e analisamos uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Uberlândia - MG, no ano de 2016, que teve como objetivo conhecer e contribuir para o ensino de História local nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente com a educação patrimonial mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs.

Para desenvolvê-lo, vamos, inicialmente, sintetizar as bases epistemológicas, teóricas e metodológicas da pesquisa, discutindo a relação entre memória, História e patrimônio e, em seguida, a educação patrimonial escolar mediada pelas tecnologias e mídias digitais e os princípios da pesquisa-ação. Depois, faremos um relato do processo de formação docente por meio da construção coletiva de uma experiência pedagógica desenvolvida no Laboratório de Informática da Escola Municipal Inspectora France Abadia Machado Santana em Uberlândia-MG, no segundo semestre de 2016, o qual pretendia contribuir para a formação histórica e inclusão digital das docentes e seus estudantes. Para finalizar, apresentaremos o objeto educacional digital criado em conjunto com as profes-

1 Uma versão reduzida deste texto foi apresentada no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias do Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância - CIET: EnPED: 2020, São Carlos e publicada nos Anais do evento.

ras – um jogo de código QR sobre memórias e histórias locais, e faremos um balanço dos aprendizados possibilitados por todas as envolvidas na pesquisa-ação.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA-AÇÃO

Os estudos e pesquisas direcionados a educação patrimonial, patrimônio histórico-cultural e o ensino da História são temáticas que nos remetem a reflexões entre memória e História na historiografia. Abordar a relação entre memória e História envolve controvérsias e divergências teóricas desde tempos remotos. A memória que, na Antiguidade Clássica, conferia *status* na Grécia Antiga, foi colocada na berlinda durante a modernidade, especialmente pelos humanistas que desconfiavam dela e a classificavam como *flashes* de lembranças enganosas.

Heródoto e Tucídides, considerados os primeiros historiadores gregos, inauguraram a ideia de oposição entre memória/emoção e razão/racionalidade e a noção de História como reconstrução objetiva do passado, tal qual aconteceu, e assim um instrumento pragmático de inteligibilidade para o homem. Heródoto preocupou-se em registrar de forma ordenada e objetiva as inter-relações entre os eventos históricos, a partir do exercício da memória e do “ouvir”. Tucídides buscava testemunhos, sobretudo registros oficiais, que comprovassem o ocorrido, colocando assim a memória em dúvida. Conforme Jacy A. Seixas:

A memória presidiu os primeiros balbucios da história enquanto conhecimento para, logo depois com Tucídides, ser dela afastada por constituir o suspeito território da imaginação e do fabuloso, campo para a arte sedutora dos mitógrafos, mas não para o exercício árduo do historiador comprometido com a “verdade” dos fatos. (SEIXAS, 2002, p. 44)

Filósofos e historiadores modernos aprofundaram a noção de história e memória atrelada a razão, quando privilegiaram o campo da me-

mória-conhecimento, em detrimento da memória-afetividade. Somente a memória-conhecimento seria capaz de revelar “verdades” sobre o passado, já que somente ela poderia elaborar um pensamento racional. Em contraposição, a memória afetiva seria alvo de desconfiança por estar vinculada a imaginação, aos sentimentos e sensibilidades, atributo irreal que só existe em lembranças, categoria subjetiva. Nesse sentido, só com o esforço do intelecto seria possível num ato voluntário (reminiscência) dominá-la, afastando a memória afetiva, a imaginação e, assim, reconstituir o passado.

Pode-se dizer que a memória foi aos poucos sendo mutilada e destituída de sua essência, que se constitui sobretudo pela sensibilidade humana, para em seguida ser preenchida de razão. Assim se funda um pensamento tradicional na historiografia que colocava a memória subordinada a razão, sendo que a última deveria controlar os impulsos desenfreados da primeira para a possibilidade do conhecimento inteligível.

Isso reforçou a dicotomia entre razão (memória-conhecimento) e memória-afetividade na escrita da História sendo que a memória-conhecimento, enquanto racionalidade, tudo poderia conhecer, já a memória-afetividade, por derivar de um campo sensível da imaginação abstrata, estava sujeita a ilusões, logo seria inviável para a construção do pensamento histórico, comprometido com a “verdade”. De fato, a crença nessa premissa levou os historiadores a relegar por longos anos a memória-afetividade e, como diz SEIXAS (2000, p. 84), é a “poderosa memória-conhecimento que fecundará o pensamento medieval [...] e dominará o mundo moderno”.

A racionalidade aplicada à História tem seu ápice com a História positivista e inicia a sua derrocada logo após a Segunda Guerra Mundial, com as reflexões sobre os crimes cometidos por regimes totalitários sobretudo o Nazismo e com o fracasso da Revolução Comunista na Rússia que colocou em xeque a concepção marxista da História, que, de certa forma, também compreendia o processo histórico pela ótica racional. A razão não foi capaz de construir um mundo mais humanizado, baseado em relações igualitárias e harmônicas entre as nações e entre os sujeitos sociais.

Assim sendo, historiadores, sociólogos, filósofos, a partir de meados do século XX, buscaram compreender os problemas humanos, alargando os campos da História, ou seja, (re)considerando outras dimensões da vida como a sensibilidade, os sentimentos, a memória e a imaginação como elementos propulsores de ações humanas na história.

A memória-afetividade tão repudiada e desprezada na história ocidental e pela História Ciência será apropriada por historiadores e por outros cientistas sociais e passará a ser objeto de reflexões, estudos e discussões entre intelectuais na intenção de entender como este atributo humano funciona no corpo para atender a um fim prático e como as memórias coletivas e/ou sociais podem interferir nos rumos da história. Tornou-se relevante ainda pensar sobre como trazer memórias para a escrita da História e a tentativa de manipulação, seleção e controle de memórias por grupos específicos da sociedade, visando interesses próprios.

Nesse debate historiográfico, percebe-se diferentes concepções e formas de lidar com a memória. Dentre estas, os estudos de Maurice Halbwachs e Henri Bérgson são abordagens que divergem entre si na forma de conceber a memória, no entanto, ambas são significativas para se pensar essa categoria na escrita da História.

Halbwachs, influenciado pelo pensamento durkheimiano, se opôs a teoria bergsoniana, teorizando uma abordagem sociológica de memória voluntária e coletiva, vinculada aos interesses dos grupos sociais. Para ele o indivíduo só é capaz de evocar as suas lembranças dentro de um quadro social ativo, ou seja, em correntes vivas de pensamentos sociais. Assim, a memória individual é dependente, necessita de um apoio que é encontrado no meio social exterior ao sujeito. Como pontua Michel Alexandre ao introduzir uma das edições do livro de Halbwachs:

Não é o indivíduo em si nem nenhuma entidade social que se recorda: mas que ninguém pode lembrar-se afetivamente, senão da sociedade, pela presença ou evocação e, portanto, pela assistência dos outros ou de suas obras. (ALEXANDRE, 1990, p. 23)

O próprio Halbwachs escreve:

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. (HALBWACHS, 1990, p. 26)

Dessa forma, em Halbwachs, o sujeito jamais possui uma memória singular, mas, ao contrário, a sua memória é social, carregada de elementos coletivos. Ao lembrar, trazemos à tona representações de objetos, pessoas, ideias que compartilhamos coletivamente. Assim como a memória é social, ela também é desencadeada pelo social. Em outras palavras, o passado só é lembrado com a ajuda de outros.

No entanto, nem sempre somos capazes de relembrar o passado. Por que isso acontece? De acordo com o pensamento halbwachsiano o esquecimento de algo significa que o “quadro social” que o apoiava desapareceu do coletivo, sendo impossível a reconstituição desse passado. Assim diz Halbwachs:

[...] Se essa primeira lembrança foi suprimida, se não nos é mais possível encontrá-la, é porque, desde muito tempo, não fazíamos mais parte do grupo em cuja memória ela se conservava. [...] Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros. [...] Que me importa que os outros ainda estejam dominados por um sentimento que eu experimentava com eles outrora, e que não experimento hoje mais? Não posso mais despertá-lo em mim, porque, há muito tempo, não há mais nada em comum entre meus antigos companheiros e eu. Não é culpa nem da minha memória nem da deles. Porém uma memória coletiva mais ampla, que compreendia ao mesmo tempo a minha e a deles, desapareceu. (HALBWACHS, 1990, p. 34)

Percebe-se em Halbwachs uma continuidade do pensamento tradicional que desvalorizou e excluiu a memória-afetividade e, junto a ela, as emoções, em função da memória-razão. Assim, observa-se nessa teoria um descarte da subjetividade peculiar ao sujeito, enquanto elemento significativo para evocar as lembranças.

Dessa forma, a afetividade, os sentimentos e a sensibilidade não pode trazer de volta memórias vividas, pois estes situam no campo das emoções e estas são ilusões e como tal não têm condições de traçar uma memória linear e coerente que estabeleça continuidade no pensamento. A verdadeira memória seria aquela comandada pela razão, pois é esta que pode estruturar o pensamento social e, a partir daí, entender o passado.

Diferentemente de Halbwachs, Henri Bergson (2005) elaborou suas ideias sobre memória relacionando-a com a percepção, com a sensação humana. Assim sendo, a teoria desse filósofo não se pauta no pensamento tradicional, mas ao contrário valoriza as emoções involuntárias que pode nos retornar a mente através do contato dos nossos sentidos com o mundo material, ou seja, é a matéria que desencadeia a memória por meio da percepção.

A verdadeira memória é espontânea, pode irromper sem o menor esforço voluntário a partir de um objeto externo ou de circunstâncias do presente, mas também pode ser inibida ao movimento da memória voluntária. Esta última é a memória do hábito que é aprendida para a praticidade das ações. Conforme Bergson:

A operação prática e conseqüentemente ordinária da memória, a utilização da experiência passada para a ação presente, o reconhecimento, enfim, deve realizar-se de duas maneiras. Ora se fará na própria ação, e pelo funcionamento completamente automático do mecanismo apropriado às circunstâncias; ora implicará um trabalho do espírito, que irá buscar no passado, para dirigi-las ao presente. (BERGSON, 2005, p. 84)

Dessa maneira, em Bergson, a memória aparece sob duas formas; a memória do hábito e a memória-lembrança. É por meio da memória-lembrança que o passado retorna e com ele os sentimentos de outrora. E é por meio do esforço voluntário individual que se pode automaticamente reprimir ou esquecer imagens as quais não se quer recordar. Para Bergson, a memória-lembrança ou

[...] a lembrança espontânea é imediatamente perfeita; o tempo não poderá acrescentar nada à sua imagem sem desnaturá-la; ela conservará para a memória seu lugar e sua data. Ao contrário, a lembrança aprendida sairá do tempo à medida que a lição for melhor sabida; tornar-se-á cada vez mais impessoal, cada vez mais estranha à nossa vida passada. (BERGSON, 2005, p. 91)

Percebe-se que Bergson atribui uma importância significativa na reconstrução do passado à memória erupção, ou seja, a memória imagem, sentimentos, emoções a qual a muito tinha sido desprezada pela historiografia, enquanto a memória voluntária, em outras palavras, a lembrança aprendida passará a ser vista como uma memória superficial. A despeito de serem distintas, Bergson diz que ambas as memórias se complementam, se apoiam e são necessárias para a vida humana.

Com efeito, a memória foi introduzida e considerada nos objetos de estudo e discussões entre os pesquisadores, sobretudo os historiadores, divergindo em formas metodológicas de apropriação do conceito, mas concordando entre si de quanto é importante delegar a ela um estatuto de relevância para os diferentes campos de estudo do conhecimento.

Recentemente, a memória extrapolou os objetos de estudo das ciências e está sendo apropriada por vários grupos sociais, o que se torna um paradoxo na sociedade capitalista, já que esta considera o passado como algo antiquado, prevalecendo o descarte em função do imediatismo, do novo, em outras palavras, do “moderno”. A apropriação ocorre desvinculada de significados do presente, “o que parece acontecer: quando se fala em patrimônio histórico, pensa-se quase sempre em uma imagem congelada do passado. Um passado paralisado em museus cheios de objetos que ali estão para atestar que há uma herança coletiva”. (PAOLI, 1992)

Por outro lado, a memória tão discriminada e censurada outrora, foi tomada por segmentos da sociedade com objetivos reparáveis de conquistas de direitos sociais e políticos, a partir do reconhecimento de um passado lastimoso, cujas recordações, apesar de doloridas, não podem naufragar no mar do esquecimento sob o risco de repetição de genocídios e de catástrofes humanas. Reconhecer e rememorar o lastimável são atitudes consideradas preventivas para que futuras gerações não caiam no mesmo erro.

Entretanto, revelar e celebrar certas memórias pode significar uma ameaça à estrutura de um sistema social e político que foi historicamente construído não só pela força ideológica, mas principalmente pela dominação violenta das hecatombes, e aqui referimos principalmente as Ditaduras Militares na América Latina e o Nazi-facismo na Europa. Como manter a estrutura do capitalismo, se a sociedade está carregada das memórias de experiências traumáticas em relação a esse sistema social?

Nesse sentido, as autoridades políticas que desvelam pelos interesses de certos grupos da sociedade e pela manutenção da ordem social buscam controlar e gerir tanto as memórias como os esquecimentos. E isso significa que o historiador deve refletir, investigar, problematizar não só a memória em todas as suas dimensões, mas também o esquecimento, que assim como a memória, pode ser involuntário ou provocado voluntariamente.

É nessa perspectiva que os patrimônios históricos, sejam estes materiais ou imateriais, assumem importância social e campo de disputa de quais memórias necessitam ser preservadas para que não caiam no esquecimento. Um olhar mais prescruto é capaz de perceber que o campo das memórias históricas é permeado de conflitos sobre quais são as memórias que se deve preservar e quais precisam ser esquecidas. Essa é uma questão que nos remete ao papel do ensino de História, desde os primeiros anos do ensino fundamental, qual seja, criar elos entre o passado e o presente, compreender as disputas pela memória, de tal modo que práticas e vivências do tempo presente sejam ressignificadas, desenvolvendo nos estudantes a criticidade, autonomia e emancipação frente ao mundo material e representativo da sociedade.

De fato, a construção de uma identidade nacional no Brasil e de identidades locais foram construídas na tentativa de apagar as diferenças étnicas e culturais, disseminando uma identidade idealizada e homogeneizada, nos dizeres de Iara Aun Khoury,

[...] observamos que [...] memórias coletivas – entendidas como expressão da identidade de grupos e movimentos – ricas por suas diferenças, complexas em seus significados próprios, vão cedendo lugar a uma memória nacional ligada a uma razão de

Estado, na qual os questionamentos ou diferenciações são considerados distúrbios da “ordem”. (KHOURY, 1992, p. 83)

Para reafirmar essa identidade nacional homogeneizante, foi e ainda é preciso silenciar muitas memórias, a exemplo de memórias dos povos africanos e da escravidão vivenciada por eles, de memórias de experiências de comunidades indígenas do Brasil e de vários outros grupos subalternos que participaram e participam de nossa história.

Em contraposição a isto, historiadores como Macedo, Machado e Lopes (2014) defendem que os patrimônios históricos culturais devem se constituir em “espaços de memórias de sentido múltiplo, onde diferentes versões se contrariam porque saídas (oriundas) de uma cultura plural e conflitante” (MACEDO; MACHADO; LOPES, 2014, p. 5). Por essa lógica, incluir o estudo dos significados dos patrimônios históricos e culturais no ensino de História, desde os anos iniciais do ensino fundamental, é ampliar o campo das possibilidades do entendimento das múltiplas culturas e processos históricos ou “apoiar na possibilidade de recriar a memória dos que perderam não só o poder, mas também a visibilidade de suas ações, resistências e projetos.” (PAOLI, 1992, p. 2)

Ademais, o estudo do patrimônio histórico-cultural, a compreensão do que foi selecionado para ser preservado e questionamento do que foi esquecido, permite revelar “uma história ‘dos vencidos’” na perspectiva não de “construção de novas mitologias, mas a produção de um direito ao passado que se faz como crítica e subversão constantes das versões instituídas.” (PAOLI, 1992, p. 2) E por fim, a identidade nacional na relação com a identidade da localidade em que vivem poderá ser percebida pelos estudantes com um olhar crítico, desfazendo a ideia naturalizada de uma categoria fixa e imutável, quando contrastada com identidades múltiplas resvalando na construção da cidadania emancipadora e livre de proposições ideológicas.

Com base nestas concepções de memória, História e patrimônio histórico, desenvolvemos uma pesquisa-ação junto a professoras dos anos iniciais de uma escola municipal da rede pública de Uberlândia que teve como tema a apropriação docente das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino de História, na educação patrimonial e os patrimônios históricos culturais da cidade, a qual discutiremos a seguir.

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O PENSAR E FAZER COLETIVO NO USO PEDAGÓGICO DAS TDICS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A pesquisa-ação teve inicialmente, o objetivo de refletir com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no planejamento de suas aulas, bem como a contribuição desses recursos para o processo de ensino e aprendizagem de História, mais especificamente a Educação Patrimonial, criando práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com os estudantes por meio das ferramentas digitais.

Entretanto, no percurso da pesquisa, reelaboramos esse objetivo, pois, no diálogo com as professoras, evidenciou-se a insegurança das mesmas para lidar pedagogicamente, com ferramentas tecnológicas, no caso aqui, computadores, plataformas para criar *sites*, códigos QR para divulgar o conteúdo do *site*, e com o ensino de História e a Educação Patrimonial.

Sendo assim, antes de incluirmos os estudantes, foi necessário desenvolver um trabalho de formação com as professoras participantes do projeto. Como diz o ditado popular “é caminhando que se faz o caminho”, e, de fato, o pesquisador, principalmente o que opta pela pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, deve ter sensibilidade e flexibilidade para rever, traçar novos rumos, conforme as demandas e desafios apresentados pelos participantes e seu contexto de atuação. A pesquisa-ação que delineou esta experiência baseou-se na concepção de

[...] pesquisa participante, aquela em que os participantes estejam envolvidos em diferentes fases da pesquisa [...] pesquisa que visa sempre implementar alguma ação que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes [...] delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo [...] e proporcionar [...] um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a. (ANDRÉ, 1995, p. 32-33)

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico ensejado por nós colaborou com um fazer pedagógico inaudito para as professoras participantes, no que tange ao uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem em História.

No que se refere a concepção epistemológica de História, o estudo teve como base os pressupostos de que

[...] História é a ciência dos homens no tempo [...] por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54-55)

Nessa perspectiva, entendemos que são os homens e as mulheres que atribuem significados aos objetos, incluindo as TDICs, logo as práticas docentes na educação patrimonial precisam ir além do estudo das edificações, refletindo sobre os sujeitos e o contexto no qual o patrimônio histórico foi construído, inventariado e tombado. Isso nos remete, ao estudar a História, a necessidade da problematização dos eventos históricos, bem como dos patrimônios, que não apenas se reduzem a lugares de memória, e a importância da reflexão acerca dos embates e conflitos entre as diversas memórias – que se disputam – a serem preservadas no âmbito da sociedade e exploradas no campo da historiografia.

Essas são, de fato, questões precípuas para o ensino de História que tem como fundamento “a tarefa de auxiliar na formação do indivíduo para uma atuação cidadã na sociedade” (SILVA, 2012, p. 12) e “papel central a formação da consciência histórica dos homens, [...] a constituição de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva.” (FONSECA, 2003, p. 89)

Participaram da pesquisa-ação, as pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – a professora de Metodologia do ensino de História no curso de Pedagogia e de Tecnologias Contemporâneas de Comunicação e Educação no curso de Jornalismo, e sua orientanda de Iniciação Científica (IC), aluna do curso de Pedagogia e

bolsista de IC; três professoras da escola municipal, sendo que duas são regentes do 4º ano e uma professora de Informática Educativa que atuava no Laboratório de Informática e os estudantes com faixa etária de 9 a 11 anos, que cursavam o 3º ano do ensino fundamental.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida, foi escolhida, em primeiro lugar, pela abertura e aceitação do projeto e, em segundo lugar, estrategicamente devido a professora de Informática Educativa² também ser pedagoga e historiadora e atuar tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental, como professora de História. Assim, ela teve um importante papel na pesquisa, ao mediar o diálogo entre as pesquisadoras da UFU e as professoras da escola que se interessaram em participar do projeto.

A instituição educacional, espaço da pesquisa, possui um Laboratório de Informática que faz parte do programa “Digitando o Futuro” da Prefeitura Municipal de Uberlândia, criado em 2008. Conforme MEDEIROS (2013), o “Digitando o Futuro” foi implementado sob influência das políticas públicas do governo federal concebidas, a partir de 1997, no âmbito do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) que pretendia promover a inclusão digital das escolas públicas. Por meio dos Laboratórios de Informática, professoras e estudantes puderam experimentar o uso pedagógico das tecnologias digitais, o que foi um fator positivo para a educação escolar.

Entretanto, conforme levantamento feito entre as professoras participantes, a temática da Educação Patrimonial não era muito abordada nos anos iniciais, o que fragiliza a compreensão dos processos históricos do lugar onde os alunos vivem, de como sua História é escrita, de quais memórias são valorizadas, silenciadas ou esquecidas e, conseqüentemente, do senso de pertencimento à comunidade local.

2 O cargo de professora de Informática Educativa foi criado na rede municipal de Uberlândia desde final dos anos 1990 com objetivo de colaborar com o ensino mediado pelas TDICs. Os Laboratórios de Informática foram instalados nas escolas, entretanto não havia professores capacitados para o uso dos computadores como recurso educativo. Os docentes foram escolhidos por meio de processo seletivo interno entre os professores efetivos da rede e receberam formação em curso de pós-graduação “Tecnologias Aplicadas na Educação”. Desde então, o professor de Informática Educativa teve a função de ser o facilitador do uso pedagógica das ferramentas digitais no trabalho das professoras regentes, criando conteúdos digitais de ensino conforme solicitação dos professores regentes, preparando o ambiente e auxiliando na tarefa de ensinar com as tecnologias.

Segundo Funari e Pelegrini (2006), as necessidades geradas pelo crescimento industrial ao longo dos séculos XIX e XX, legitimam as reformas urbanas e conseqüentemente o aumento das demolições nas áreas históricas, o que de forma geral acarreta o desconhecimento das crianças em relação aos bens históricos de sua localidade, uma vez que sua existência fica apenas na memória dos mais velhos. Além disso, as aceleradas transformações nos modos de viver envolvem as crianças e jovens em um presenteísmo que dificulta que as mesmas compreendam os vínculos entre o passado e o presente, o processo histórico, fragilizando seu sentimento de pertença e responsabilidade pelo coletivo construído por várias gerações.

Lamêda e Arruda (s/d, p. 14) salientam que para viver bem em sociedade o sujeito precisa conhecer a si mesmo na relação com o coletivo, e a Educação Patrimonial na Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental contribui nesse processo, ao possibilitar desenvolvimento da identidade cultural e social. Assim sendo, a formação dos docentes se torna pertinente para uma Educação Patrimonial significativa para as crianças.

Desenvolver essa temática nas escolas públicas de Uberlândia é também desconstruir discursos que menosprezam o passado e os patrimônios históricos e as memórias que estes representam. Percebe-se que entre os habitantes dessa cidade há um discurso em favor do progresso que classifica o passado e a memória como algo que dificulta o desenvolvimento urbano. Esse discurso é percebido nos diferentes espaços de sociabilidade e foi registrado, no jornal *Correio de Uberlândia*, por um leitor:

Eu penso igual ao senhor que há poucos dias criticou, no CORREIO de Uberlândia, a Lei do Patrimônio Histórico que proíbe derrubar casas velhas. Uberlândia não é cidade histórica como Ouro Preto. Esta é uma cidade progressista, que prefere o desenvolvimento. Deixar o bairro Fundinho com calçadas estreitas e casas velhas não é progresso. É atraso. O Fundinho precisa ser modernizado com casas e prédios novos em ruas com calçadas confortáveis. O prédio do velho Cine Regente foi derrubado e no lugar surgiu um moderno hotel. Isto é progresso. O prédio con-

denado do Teatro Grande Otelo precisa ser demolido e o nome do grande ator pode ser colado no novo teatro que será inaugurado. Uberlândia não é Mariana nem Congonhas do Campo, que vivem no passado. Uberlândia é presente e é futuro. Vamos arquivar mentalidades fossilizadas. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 2011)

Essa ideia sobre os patrimônios históricos deturpa o sentido da preservação dos mesmos que trazem memórias e histórias de diferentes sujeitos e grupos que colaboraram na formação da cidade e nos processos que constituem a história de Uberlândia. De fato, a não valorização e destruição dos patrimônios históricos é uma forma de excluir as possibilidades de conhecimento do passado sobre um povo em sua complexidade e, conseqüentemente, dificultar reflexões críticas sobre o passado e o presente, limitando a formação histórica dos habitantes da cidade e o ensino escolar dessa temática que aprofundam a compreensão do agir social no tempo.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que, desde os anos iniciais, as crianças conheçam os patrimônios históricos materiais e/ou imateriais do local onde vivem e reflitam sobre seu significado, para que, desde pequenas, despertem para a importância da valorização dos espaços de memórias e elaborem visões críticas acerca da importância da preservação de prédios e objetos históricos relacionados a múltiplas práticas sociais e culturais.

Ademais, a experiência vivenciada nesta pesquisa realizada em 2016 contribui para reflexões sobre como planejar e desenvolver ações educativas acerca da Educação Patrimonial e a inclusão digital que integram, desde 2020, as novas Diretrizes Curriculares Municipais de História em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada entre 2017 e 2018. Esses documentos ampliaram o estudo dos patrimônios históricos locais e regionais no 4º ano do ensino fundamental, orientando que os alunos sejam capazes de

Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região [...] as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. Visando preservar e perceber aquilo

que estes patrimônios materiais e imateriais revelam sobre a história local e regional. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 304)

Quanto ao uso das ferramentas digitais na educação escolar é importante ressaltar que a BNCC estabeleceu nas competências gerais que o aluno deve

[...] utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) e se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (BRASIL, 2018)

Desenvolver o estudo sobre a Educação Patrimonial, utilizando as ferramentas digitais para pesquisar, produzir e compartilhar memórias e conteúdos relacionados à história local foi nosso objetivo ao elaborar e desenrolar a pesquisa-ação em conjunto com professoras da rede municipal de ensino. Na sequência, expomos este processo, seus resultados e refletimos sobre suas contribuições.

A PESQUISA EM AÇÃO: CONHECENDO PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR, (RE) PENSANDO PROPOSTAS E DELINEANDO CAMINHOS

Para que a pesquisa contribua com a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é necessário conhecer a dinâmica do cotidiano escolar que eles vivenciam. Em outras palavras, o conhecimento cuidadoso do cotidiano escolar deve acompanhar qualquer pesquisa-ação que pretende intervir no mesmo. Como salientou Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p. 30-31)

Nesse sentido, inicialmente fizemos uma sondagem na escola que nos acolheu com o intuito de conhecer sua estrutura física, seu projeto pedagógico e o perfil das professoras e estudantes que aceitaram participar da pesquisa. A escola, em 2016, atendia cerca de 500 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de bairros da zona oeste da cidade de Uberlândia. Tinha oito salas de aula que funcionavam no turno da manhã e da tarde, equipadas com quadro negro, ventilador, TV LCD. As professoras regentes, envolvidas na pesquisa, utilizavam, na maioria das vezes, práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na transmissão e reprodução do conhecimento escolar.

No Laboratório de Informática da escola havia 01 *Datashow* e 23 computadores. No entanto, apenas 17 estavam funcionando, sendo que um deles era para uso da professora de Informática Educativa. Nas CPUs das máquinas tinham instalados jogos educativos, programas do pacote *Office* e atividades didáticas dos diferentes conteúdos disciplinares produzidas, com o *software Visual Class*, pelas professoras de Informática Educativa da rede municipal. As crianças se sentavam em dupla para usar o equipamento que estava conectado à rede *wifi*, entretanto o uso da internet era controlado pelas professoras, pois os estudantes não sabiam a senha de acesso, o que, conforme a professora de Informática, foi estabelecido a pedido dos responsáveis pelas crianças que se preocupavam com os conteúdos *online* por elas acessados.

Para a utilização do Laboratório de Informática havia um agendamento prévio. As professoras regentes tinham prioridade de uso, mas paradoxalmente eram as que menos utilizavam o Laboratório, sendo que a procura maior ocorria por parte das professoras de aulas especializadas – Artes, Ensino Religioso e Literatura. Observamos que as atividades pedagógicas no Laboratório de Informática ficavam limitadas a jogos didáticos ou atividades de conteúdos curriculares específicos criados no *Visual Class* e escolhidos, antes das aulas, pelas professoras regentes. A preparação da sala e dos computadores, com os respectivos materiais digitais a serem utilizados durante as aulas no Laboratório, ficavam a car-

go da professora de Informática Educativa. Apesar da professora regente ser a responsável pela orientação dos estudantes durante a aula, observamos que a professora de Informática é quem conduzia as atividades.

Identificamos, por meio da participação nas aulas no Laboratório de Informática e da proposição de um questionário com perguntas de múltipla escolha sobre competências informacionais, comunicacionais e operacionais (BORGES, 2015) das docentes e seus discentes, que as duas professoras regentes do 4º ano, Cláudia e Adriana³, tinham diferentes graus de familiaridade com as TDICs e as utilizavam para localizar e consumir informações, mas não para produzir e compartilhar produções próprias.

A professora Adriana que tinha 25 anos de docência, formou-se primeiro no Magistério e depois fez graduação em Pedagogia em instituição privada. Para o planejamento de suas aulas, que fazia individualmente, ela usava livros didáticos variados e de diferentes anos. O ensino de História para ela, “é um momento de conhecimento e reflexão”. Adriana tinha pouca habilidade em usar o computador para editar textos ou planilhas, anexar documentos em e-mails, entre outros. Em um dos encontros para desenvolvimento da pesquisa, ela disse que quando o diário escolar se tornou eletrônico, teve bastante dificuldade para manuseá-lo: “Quando eu ia usar o diário eletrônico, até chorava... não conseguia usar.” (professora Adriana, agosto 2016) Mesmo com essas dificuldades, ela tem em sua casa computador de mesa e portátil, tablete que são usados, principalmente, por seus filhos adolescentes. Ela usava o seu *smartphone* para acessar a internet todos os dias no trabalho, especialmente para buscar informações complementares para suas aulas.

A professora Cláudia atuava como professora há 21 anos, fez graduação em Pedagogia em universidade pública e especialização em Orientação Sexual. Seu planejamento era feito individualmente e se baseava em

3 As professoras assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em ter seu nome identificado no texto da pesquisa. A Direção da escola também assinou termo autorizando a identificação da mesma. Em uma pesquisa-ação em que as professoras participam ativamente do seu desenvolvimento, não identificar as professoras e seu local de trabalho seria uma desvalorização de sua contribuição para o estudo.

livros didáticos e busca de informações na internet, especificamente por meio do buscador *Google*. Quando perguntada sobre como entendia o ensino de História nos anos iniciais, sua resposta foi: “Importante para situar o aluno com o mundo que o cerca” (professora Cláudia, agosto 2016). Ela lidava com as tecnologias digitais com desenvoltura, editando textos, enviando arquivos e mensagens para amigos e amigas por meio de e-mail e *whatsapp*. Para isso, ela utilizava computadores de mesa da escola e, em sua casa, *notebook* e *smartphone* com conexão com a internet.

Quanto a quantidade de alunos, a sala de aula de Adriana era composta por 28 crianças e de Cláudia por 30. Em relação às TDICs, os estudantes acessavam a internet por meio do celular todos os dias em casa. Segundo o levantamento que fizemos por meio do questionário, poucos usavam a internet para realizar atividades pedagógicas ou pesquisas escolares. A maioria deles utilizava os equipamentos eletrônicos para jogar *online*. Constatamos que as crianças não possuíam habilidades em usar o computador para além de acessar a internet, tinham dificuldades e até desconheciam como operacionalizar editores de textos, copiar e mover arquivos ou pasta, copiar e colar informações em um documento, anexar arquivos em e-mail, usar planilha ou criar apresentações de slides.

Ao melhor conhecer o cotidiano escolar, o grau de inclusão digital de professoras e estudantes, e práticas e saberes docentes sobre o ensino de História e a Educação Patrimonial, percebemos que as professoras participantes se mostraram inseguras sobre a Educação Patrimonial enquanto conteúdo das aulas de História e também sobre o domínio da tecnologia da realidade aumentada (código QR), o que seria a proposta do projeto: criação pelos estudantes, com mediação das professoras, de *websites* com temáticas de história local e patrimônio histórico e divulgação dos mesmos por meio do código QR. Outra insegurança das professoras estava relacionada a proposta do projeto sugerir o trabalho interdisciplinar entre História e as outras áreas de conhecimento que compunham o currículo escolar, pois desenvolvimento das aulas de História ocupava um lugar secundário no planejamento de aulas das professoras, tendo prioridade o ensino de Português e Matemática.

A partir dessas observações, e no diálogo com as professoras, decidimos coletivamente sobre a importância de modificar a proposta inicial

do projeto que envolvia o trabalho direto com os estudantes. Como as professoras poderiam mediar um trabalho pedagógico, estando inseguras quanto ao conteúdo, ao caminho metodológico e ao uso dos recursos tecnológicos? Refletimos que seria necessário primeiramente desenvolver o projeto com as professoras que elaborariam e experimentariam formas de trabalhar os conteúdos interdisciplinarmente, compreendendo a contribuição do ensino de História e do uso das tecnologias digitais, para produzir e compartilhar conteúdo relacionado à preservação de memórias vinculadas a patrimônios históricos da cidade.

Para desencadearmos o processo formativo, convidamos as professoras a refletirem sobre “qual lugar da memória de Uberlândia gostariam de conhecer, pesquisar e por quê?” A questão propiciou que pesquisadoras e professoras discutissem sobre a história e as memórias locais. No debate, desenvolveu-se a percepção de que a memória não está registrada apenas nos patrimônios históricos tombados, mas também nas lembranças dos moradores da cidade; não apenas aqueles pertencentes a elite política e empresarial, mas a todos e todas que vivem o cotidiano do município, em bairros ou espaços rurais diversos, por meio de variados afazeres e experiências, em diferentes épocas. Cada professora manifestou seu desejo de saber mais sobre as memórias guardadas nos lugares ou nas lembranças dos habitantes que tinham alguma relação com sua história familiar ou profissional, evidenciando a relação e não oposição entre memória-afetividade e memória-conhecimento apresentadas no início deste texto.

Acompanhamos, então, as pesquisas que as professoras fizeram em diferentes fontes (relatos orais de pais, fotografias de família, matérias de jornais locais, sites diversos) para coletar lembranças e informações dos lugares da cidade que cada professora desejava conhecer a história, produzindo memórias sobre o lugar escolhido e organizando-as numa página de internet que, posteriormente, seria divulgada por meio de um jogo com códigos QR a ser experimentado com os alunos e alunas das professoras. Dessa maneira, a pesquisa em Educação Patrimonial, Memória, Ensino de História e Realidade Aumentada (código QR – sigla de *Quick Response* em inglês, conforme explicado no próximo tópico) foi concretizada pelas professoras que aceitaram o desafio.

A Professora Adriana escolheu falar de seu pai como sujeito da memória, pois ele nasceu nos anos de 1930 em Uberlândia e vivenciou várias transformações urbanas na cidade. Percebemos seu entusiasmo ao filmar um depoimento dele, usando seu próprio celular, e depois convidando a equipe de pesquisa para complementar os registros. Interessou-se em fazer o *site* para registrar as memórias de seu pai e de sua mãe colhidas por meio de entrevistas. Durante este processo e, com a ajuda de toda a equipe envolvida na pesquisa-ação, ela estabeleceu relação entre elementos relatados pelo seu pai com fatos históricos locais e regionais, incluindo o patrimônio histórico de Uberlândia. De fato, a memória individual não deve ser reduzida a “um depositário de informações” (ALMEIDA e KOURY, 2002), pois pode revelar traços de contextos ou eventos compartilhados por grupos sociais ou uma sociedade. Conforme os autores, a história oral representa “possibilidades de se alargarem os horizontes da memória e da história concentradas em mãos restritas”. (ALMEIDA e KOURY, 2002, p. 28)

A professora Cláudia, por sua vez, escolheu um imóvel que foi inventariado como patrimônio histórico de Uberlândia. Sua escolha se deu por ter vivido parte da sua infância nesta edificação considerada pelo Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Cultural de Uberlândia – COMPHAC, como tendo um valor histórico e arquitetônico. Para ela há também um valor afetivo, pois a casa pertenceu aos seus avós e lhe traz recordações de sentimentos e pessoas com as quais compartilhou experiências quando era criança. As memórias coletadas por Cláudia, a partir de conversas com seus familiares e pesquisas em álbuns de fotografia pessoais, revelaram histórias vividas no cotidiano da casa por seus moradores e, assim, humanizaram as memórias de “pedra e cal” do patrimônio material inventariado.

A professora de Informática Educativa, professora Nilza, diferentemente das outras professoras, não definiu o lugar da memória por uma ligação afetiva pessoal, mas por interesse profissional. Como historiadora, decidiu construir um *site* sobre o bairro onde se localiza a escola, com objetivo de contribuir com as aulas de História: “uma fonte para o conhecimento da história do bairro e das memórias dos moradores.” (Professora Nilza, agosto 2016). Para isso, ela fez pesquisas em jornais

locais digitalizados e disponibilizados na *web*, além de entrevistas com moradoras do bairro.

Após as escolhas dos espaços e sujeitos, cujas memórias cada professora gostaria de pesquisar, registrar e socializar, iniciamos o processo de construção dos *sites*⁴ onde as memórias coletadas e produzidas foram organizadas, preservadas e compartilhadas. Durante o processo de elaboração do site por professoras e pesquisadoras por meio de auxílio mútuo, as professoras descobriram e exploraram as potencialidades da hipertextualidade que permite o aprofundamento de uma informação ou o confronto de pontos de vista, ao lincar uma página do site com outra em seu interior ou com outro *site* disponível na internet.

Os *sites* criados pelas professoras possibilitaram a coleta e organização de memórias diversas sobre o cotidiano de moradores uberlandenses no século XX, contribuindo para produção de material didático para o ensino de História e educação patrimonial. Um material que explorou, em fontes imagéticas, orais, escritas, digitais e arquitetônicas, conforme sugerido por Macedo; Machado e Lopes (2014) e Koury (1992), memórias coletivas e individuais em sua multiplicidade e complexidade, permitindo a compreensão de que a história local é constituída por mais experiências do que as valorizadas pela história oficial e pela memória preservada em patrimônios tombados e objetos selecionados para compor o Museu Municipal.

Com o objetivo de divulgação desse material, geramos códigos QR para cada *site*, os quais compuseram um material didático digital semelhante a um jogo de tabuleiro, experimentado pelos estudantes, conforme relatado a seguir.

4 LEMBRANÇAS. Disponível em: <https://serfeliz-m.wixsite.com/claudiac> . Acesso em: 14 abr. 2021; ANÍSIO HOMEM DA MEMÓRIA. Disponível em <https://amcamilo66.wixsite.com/anisiohomemdamemoria>. Acesso em: 14 abr. 2021; MEMÓRIAS DO JARDIM PATRÍCIA. Disponível em: <https://nilzaasol.wixsite.com/memoriasjdpatria> . Acesso em: 14 abr. 2021.

COMPARTILHANDO MEMÓRIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O JOGO DOS CÓDIGOS QR E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O código QR⁵ é um código de barras em 2D que pode ser escaneado pela maioria dos aparelhos celulares que têm câmera fotográfica. Esse código, após a decodificação, passa a ser um link que irá redirecionar o acesso ao conteúdo publicado em algum *site*. É muito utilizado em revistas, campanhas publicitárias, rótulos de produtos. Para articular o ensino de História às tecnologias digitais, as professoras em conjunto com a equipe da pesquisa decidiram usar o *QRcode* para socializar, entre as crianças, os *sites* de memórias elaborados por elas, construindo um jogo em que, por meio do código QR, os jogadores acessam os *sites* e confrontam memórias para descobrir, por meio de desafios interdisciplinares, como viviam os moradores de Uberlândia no passado, e suas diferenças e semelhanças em relação aos dias de hoje.

Para Piaget (1990), o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo, auxilia na formação do caráter e de valores e na organização mental. Enfim, o jogo pode ser usado como um instrumento pedagógico que contribui para que a criança alcance novas descobertas. Sobre isso, Dante (1998) também destaca que:

[...] as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança (DANTE, 1998, p. 49).

Assim sendo, o jogo foi escolhido com objetivos de propiciar um ensino de História para além da transmissão e memorização de informações sobre o passado. Segundo Fonseca (2010), no ensino de História há uma rica diversidade de modos de pensar e ensinar; não há um ensino único, nem um conhecimento histórico exclusivo; há fontes relevantes para o Ensino de História produzidos por diferentes agentes da sociedade.

Para construir o jogo pedagógico usando o código QR, cada pro-

5 **Fonte:** <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/05/entenda-o-que-sao-os-qr-codes-codigos-lidos-pelos-celulares.html>. Acesso em 08 out. 2016

fessora elaborou dez questões que foram transformadas em cartas com o código QR que direcionavam para páginas específicas dos sites onde existiam pistas para o jogador elaborar a resposta. A IMAGEM 1 reproduz uma das cartas do jogo.

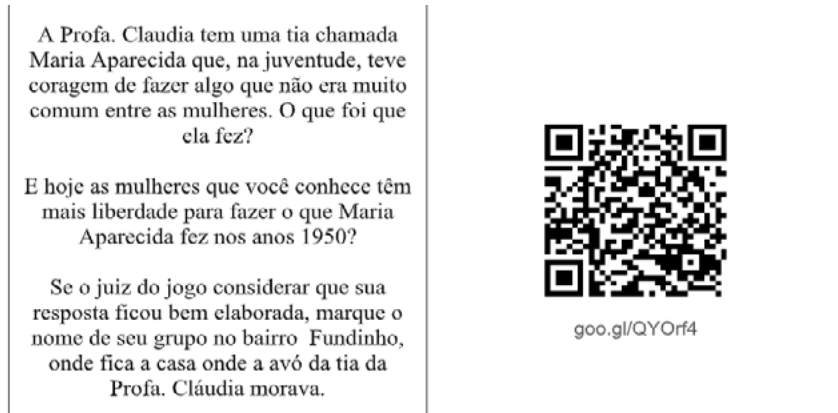


IMAGEM 01 - Carta do Jogo de Código QR

Fonte: criada pela Profa. Cláudia – professora participante da pesquisa-ação

As questões envolviam diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, com foco em temáticas históricas: duração de um acontecimento, produção de novas memórias a partir das memórias registradas no site, reconhecimento de diferentes sujeitos históricos e a relação entre eles, questões ambientais no processo de urbanização, permanências e transformações nas condições de trabalho, estudo, na discriminação racial, nas brincadeiras infantis etc.

O tabuleiro do jogo era um mapa de Uberlândia, com as divisões dos bairros. Neste, os grupos que elaboravam uma boa resposta, segundo avaliação da juíza do jogo (a professora regente), marcavam um ponto representado pelas iniciais do nome do grupo no bairro relacionado a pergunta da carta⁶. Para jogar, os estudantes deveriam escanear o código

⁶ Para conhecer as regras do jogo, as cartas de código Qr e o tabuleiro, acessar <https://drive.google.com/file/d/13gWXDBvhTNp7pJVw2i3BGwigAjeTLV0c/view?usp=sharing>. Acesso em: 14 abr. 2021. Nas cartas, há questões sobre outros dois sites. Um construído pela graduanda do curso de Pedagogia UFU, bolsista IC, Núbia da Silva Lopes Freitas, e coautora deste texto, para experimentar ferramentas e conceitos e discutí-los com as professoras. Um outro criado pelas Profa. Tânia Maria Mota Oliveira Spironello e Profa. Lucimar

para acessar o site. Nesse sentido, foi pedido aos alunos que trouxessem no dia da aula um aparelho de celular ou *tablet*, já que eles necessitariam para leitura do código durante o tempo do jogo. No dia da realização da atividade pedagógica quase todos os alunos levaram seus aparelhos celulares. Aqueles que não trouxeram, usaram aparelhos emprestados pelas professoras e outros utilizaram os computadores de mesa e acessaram os sites pelo endereço do link contido abaixo do código QR na carta.

Iniciamos a aula dividindo os estudantes em equipes. Depois de formadas as equipes, explicamos as regras do jogo e pedimos para o líder de cada grupo escolher uma carta para responder. Percebemos que as crianças não tiveram muitas dificuldades para alcançar o objetivo proposto na atividade, nem dificuldades para acessar os sites, tanto nos dispositivos móveis quanto nos computadores. Elas conseguiram compreender o sentido pedagógico e aprender sobre a história local e o patrimônio histórico, por meio da investigação, de forma dinâmica e participativa. No final, os alunos interagiram com os sites e deixaram no mesmo mensagens para as professoras, na aba Participe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a concretização do projeto, propusemos uma roda de conversa com as professoras para que elas expressassem, sobre o trabalho desenvolvido, os pontos positivos que favoreceram o aprendizado de todos os envolvidos, pois afinal, segundo Freire (2015, p. 25), “o que ensina aprende ao ensinar”.

A roda de conversa evidenciou que a pesquisa-ação possibilitou reflexões sobre a prática e o desejo de mudança de uma educação bancária (FREIRE, 1975) para um processo de ensino e aprendizagem que considere o contexto social e tecnológico das crianças. Percebeu-se a ampliação do repertório das professoras quanto aos recursos possíveis de explorar em suas aulas.

Araújo da Silva para registrar as memórias construídas pelas crianças do 2º ano A matutino, por meio de uma outra dinâmica de pesquisa-ação não relatada neste texto.

Por meio desta avaliação coletiva da experiência, também foi possível compreender que o projeto e suas ações colaboraram para que as professoras descobrissem outras formas de se relacionar com o conhecimento, seja, produzindo conteúdo, relacionando conteúdos de vários sites por meio dos *hiperlinks*, compartilhando suas produções e utilizando-as como material didático para suas aulas. Também sensibilizaram as docentes sobre a possibilidade de construir um processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar que amplie o espaço para o ensino de História, potencializando o conhecimento sobre o patrimônio histórico e cultural da cidade, sobre a relação entre o passado e o presente em suas permanências e transformações, e a percepção de que todos e todas participam da História. Todas concordaram que, a partir da criação de um jogo com códigos QR para acessar e interpretar memórias múltiplas preservadas digitalmente, a pesquisa corroborou a possibilidade de práticas pedagógicas lúdicas, interativas e críticas para o ensino da História Local e seus patrimônios históricos, mediados pelas TDICs.

Por fim, a pesquisa revelou que a presença dos computadores conectados a internet nas escolas não é suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem seja dialógico e de qualidade. É necessário que as professoras sejam incluídas digitalmente, vivenciam processos formativos contínuos e colaborativos para se sentirem seguras para explorar as TDICs no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. Michel. Introdução. In: HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Laurent Leon Shaffter. São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1990.

ALMEIDA, Paulo Roberto e KOURY, Yara Aun. História oral e memórias entrevista com Alessandro Portelli. *História e Perspectiva*, Uberlândia: n.25 e 26, jul./dez. 2001/ jan/jun. 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Trad. André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Jussara. Competências Infocomunicacionais em ambientes digitais. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. *TIC Domicílios 2014: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em 26 fev. 2020.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da matemática na pré-escola: Por que, o que e como trabalhar as primeiras ideias matemáticas*. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: Conteúdos, abordagens e Metodologias. In: I SEMINÁRIO NACIONAL – Perspectivas atuais. *Anais* Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Práticas de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. 8ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Porto: Afrontamento: João Barrote, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNARI, P. P. e PELEGRINI, S.C.A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (Coleção Ciências Sociais Passo a Passo).

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Laurent Leon Shaffter. São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1990.

KHOURY, Yara Aun. Documentos orais e visuais: organização e usos coletivos. *Revista do Arquivo Municipal: Departamento do Patrimônio Histórico Municipal, São Paulo, v.200, p.1-149, 1992.*

LAMÊDA, A. M. C.; ARRUDA, M. A. *Patrimônio Histórico cultural e suas aplicações na educação infantil: uma possibilidade de alfabetização cultural*. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/6b_6.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

MACEDO, A. P. R.; MACHADO, M. C. T.; LOPES, V. M. Q. C. *Patrimônio cultural – Que bicho é esse?* Secretaria Municipal de Cultura/Diretoria de Memória e Patrimônio Histórico. Uberlândia: RB Gráfica Digital Eireli, 2014.

MEDEIROS, Ana Claudia Jacinto de. *Análise das políticas públicas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012*. 2013. 207 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PAOLI, Maria Celia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In. *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992, p. 25-28. Disponível em: <<https://arquivoememoria.files.wordpress.com/2009/04/memoria.pdf>> Acesso em: 04/04/2021

PATRIMÔNIO HISTÓRICO. *Jornal Correio de Uberlândia*. Uberlândia, 5 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/colunas/opiniaodoleitor/patrimonio-historico/>>. Acesso em 10 mar. 2017.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.

SEIXAS, Jacy Alves de. Comemorar entre memória e esquecimento: reflexões sobre a memória histórica. *História: Questões & Debates*. Curitiba: Ed. Da UFPR, nº 32, jan/jun 2000.

SEIXAS, Jacy Alves de. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a História? *Proj. História*. São

Paulo: EDUC, Nº 24, 2002, p. 44.

SILVA, Marco Antônio. *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

UBERLÂNDIA. Secretaria municipal de educação. *Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, 2020*.

NARRATIVAS DO PASSADO CAMPINENSE NO 'RETALHOS HISTÓRICOS DE CAMPINA GRANDE/PB' (2009-2020)¹

Thiago Acácio Raposo
Vivian Galdino de Andrade

Convidamos o leitor para uma experiência textual que procura relacionar essas linhas impressas com a dimensão virtualizada do mundo digital. Usemos nossa imaginação histórica para construir a projeção de um oceano, permeado por uma vastidão de informações sob o formato de bytes. A conexão com esse espaço digital é possibilitada pelo uso de equipamentos tecnológicos (*Smartphones*, computadores, *tablets*, etc.), responsáveis por interligar o mundo material e o virtual e por garantirem a própria existência e sobrevivência desse formato de informação. Nesse texto, optaremos por metamorfosear esse portal sob o formato de uma embarcação, capaz de nos permitir navegar por meio de dados em direção ao passado de Campina Grande².

A História Pública Digital será nossa bússola para investigar a atuação do '*Retalhos Históricos de Campina Grande (RHCG)*³', uma ilha digital⁴ que surge no ano de 2009 e que, atualmente, se manifesta na rede em diversos espaços: *blog*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e *Youtube*. Todos esses endereços dialogam entre si por meio da hipertextualidade, concentrando, todavia, a maior parte dos dados no *blog*, que representa seu eixo

1 Fruto de uma pesquisa de mestrado intitulada *Um barco que veleje nesse (in)formar: a História Pública Digital em Campina Grande (2009-2020)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <<http://dSPACE.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17344>>. Acesso em 10 mar. 2021.

2 Campina Grande é uma cidade do interior paraibano, com 157 anos de emancipação política. Trata-se da segunda maior cidade do estado, ativamente atuante no setor industrial, tecnológico e acadêmico.

3 Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

4 Chamemos de ilha todo endereço virtual (*sites*, *blogs*, *redes sociais*, etc.), pequeno local banhado por águas digitais por todas as direções. Diferente das ínsulas do mundo físico, que são isoladas, as ilhas digitais se conectam a outras, formando uma verdadeira teia digital. Estas ilhas são temporárias, encontradas no momento que alguém decide desembarcar nela.

central. Sua proposta, como veremos a seguir, acaba configurando esse espaço como museu virtual, mas também como um lugar de memória. Para Nora (1993, p. 12), “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma externa onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela agora ignora”, revivendo e ritualizando a memória em um esforço para provocar a identificação por parte dos sujeitos.

Contando com a participação de parte da comunidade campinense, o *RHCG* acaba produzindo uma história colaborativa em um formato global, mesclando elementos locais com os globais, característicos do universo cibernético. Nas palavras de Noiret:

A virada digital e a rede foram as primeiras a abrir, e logo a responder, às necessidades prementes da sociedade de proteger as identidades, a cultura e as memórias coletivas locais e promovê-las globalmente. Desse modo, a história digital com frequência se tornou também vetor de conhecimento “glocal”. [...] Graças à história digital, com a versatilidade da rede e das tecnologias digitais que permitem promover globalmente um passado comunitário local, a história pública nacional alcança diversos tipos de públicos internacionalmente (NOIRET, 2015, p. 42).

A perspectiva Global compreende a cultura como um encontro de valores globais e locais, atribuindo novas formas de sentir e pensar a cultura. Tal versatilidade, permite uma percepção mais ampla dos comportamentos locais frente a uma realidade global. Nesse contexto, seria difícil pensar em uma história local em meio a essa cultura informatizada globalizante. Barreiras espaciais e temporais são rompidas por uma história pública, que se reinventa no ciberespaço, impulsionando a difusão dos registros de si (BRITTO; CORRADI, 2018).

O estudo historiográfico desse universo foi fortalecido com o advento da História Pública Digital (NOIRET, 2015) – campo historiográfico também atrelado a História Cultural, que nos possibilita investigar o modo como a história é concebida no ciberespaço, em suas múltiplas facetas. Um passado que se torna público mediante a participação da comunidade, possibilitando formas mais democráticas de produção da história.

O RHCG possui um território virtual – conteúdo produzido – muito amplo, impossibilitando um passeio completo por todos os seus espaços. Daí, ser necessário apontar ao leitor que o nosso objetivo consiste no desenvolvimento de uma metodologia analítica que permita expor as principais características desse espaço de memória, requisitando, sempre que possível, informações sobre outros lugares de memória da cidade. Os elos conectivos entre esses espaços evidenciam os projetos de história pública digital tecidos sobre Campina Grande. Mas não nos prolonguemos, adentremos a ilha.

A EMERSÃO DO RHCG: NOTAS SOBRE UM PROJETO HISTÓRICO COLABORATIVO

A criação dessa ilha foi marcada pelo entusiasmo de dois⁵ velhos amigos que se conheciam desde a escola: Emmanuel Sousa e Adriano Araújo. Ambos praticavam o hábito de colecionar itens antigos, desde livros e fotografias a recortes de jornais. Em 2009, uma constatação se lançava diante dos dois: não existia praticamente nada sobre a história de Campina Grande na internet. Para sujeitos preocupados com a guarda de memórias, isso soava, no mínimo, como uma provocação. Segundo Adriano, em entrevista ao Jornal da Paraíba⁶ (25 de out. 2009), “Há muito tempo já colecionávamos material tido como relíquias da nossa História, principalmente na área política. O Blog surgiu como uma solução viável aos nossos intentos, uma vez que dispúnhamos de material e tínhamos a imensa vontade de compartilhar com a comunidade local”.

Sendo assim, Adriano propôs ao Emmanuel a construção de algum endereço virtual capaz de sistematizar parte do passado campinense na rede, facilitando o acesso ao conhecimento sobre a cidade do interior paraibano. Esse projeto conduziu os amigos a criarem um *blog*, formato amplamente utilizado no período. Com o passar do tempo, somou-se a

5 Emmanuel possui graduação em Administração e Contabilidade, enquanto Adriano é graduado em Administração, Contabilidade e Direito.

6 Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com/2009/10/blog-e-materia-do-jornal-da-paraiba.html#.YFUroJ1KJIU>>. Acesso em 10 mar. 2021.

equipe o apoio de Soahd Arruda⁷, que passou a auxiliar na administração da página do *RHCG* no *Facebook* – a qual no dedicaremos a discutir mais à frente. Mesmo não sendo uma profissional da área de humanidades, vale a pena mencionar sua evidente preocupação com a questão da preservação da memória, característica essa que pode ser observada no documentário *Quando eu vestia meu terno de couro*⁸, que foi produzido a partir de um roteiro seu.

Analisando o endereço principal do *RHCG*, observa-se que, mesmo com o advento das múltiplas possibilidades hipertextuais, há um predomínio da escrita linear, caracterizada justamente pela clássica divisão temporal início, meio e fim. Isso não se trata apenas de uma característica morfológica dos textos disponíveis no blog, mas também semântica. Os sentidos da escrita do passado passam por essa mesma lógica de pensamento, não percebendo (ou não usando) as várias possibilidades de organização do tempo e espaço (rizomático, cíclico, espiral).

Na IMAGEM 1, a seguir, podemos visualizar a fotomontagem⁹ que identifica a abertura do *RHCG*. Confeccionada por imagens da cidade, em suas mais diversas temporalidades e formas, ela faz referência aos “retalhos” que costuram uma história/representação para a cidade, associando a tradição (elementos do passado) ao ícone do novo (mundo digital).

7 Professora do curso de Engenharia Agrícola na Universidade Federal de Campina Grande.

8 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OONz6NKIQ5E>>. Acesso em 01 mar. 2021.

9 A fotomontagem é o processo e/ou resultado de criar uma fotografia cortando, colando, rearranjando e sobrepondo duas ou mais imagens em uma nova figura. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3870/fotomontagem>>. Acesso em 01 jan. 2020.



IMAGEM 01 – Topo da página do *blog Retalhos Históricos de Campina Grande*
Fonte: *Blog Retalhos Históricos de Campina Grande*, 2020. Acesso em 19 abr. 2020.

Sobre a identidade visual do *RHCG*, diz um de seus administradores:

A princípio aquilo ali tinha uma foto da cidade, uma foto que eu acho que era de autoria de Liedson ou era de Júlio, filho dele. Aí era muito simples, era uma foto do Açude Velho com aqueles prédios do entorno e só o nome escrito. Eu encontrei aquela foto que hoje está como logo. Ela não era naquele formato. Ela era um livro, uma tesoura e uma xícara. Aí eu aproveitei. Vi que dava para aproveitar, então eu mesmo complementei. Eu botei ali as fotos da cidade e aproveitei que ali tinha um recorte, tinha uma xícara de café, e tinha o livro. Então **juntando tudo aquilo ali, dava exatamente o conceito do blog**. Ali tinha as fotos do visual; tinha a tesoura que eram os recortes, quer dizer que nossos quadros ali estão sendo recortados e trazidos para a exposição; o livro, que demonstra o fato da leitura e o fato da informação; e o café que é um deleite. Então em todos os aspectos, aquela logo ali conversou bem com o propósito do blog (SOUSA, 2020, grifo nosso).

Para Emmanuel, todos os elementos dispostos sobre a logomarca resumiriam a proposta da página, conferindo-lhe sentido. Sendo assim, cabe a nós refletirmos sobre a construção do discurso em torno do passado campinense no endereço virtual investigado, percebendo os elementos que corroboram para narrativas em torno de um acontecido que foi “capturado” pelas lentes de uma antiga *câmera fotográfica*. Não se tra-

ta do passado como um todo, mas de vestígios dele, que fora recortado por uma *tesoura* bem afiada. Tal atividade não se dá de maneira descompromissada, acrítica, mas por muito empenho e esforço, registrando em um velho *diário*, metaforizado pela própria função estabelecida para um blog. Tudo isso acompanhado de uma xícara de café, cujo sabor e aroma são capazes de ativar as memórias afetivas de muitos.

A imagem brinca com os cinco sentidos humanos, provocando sensações e experiências¹⁰ novas e produzindo significados sobre as relações dialógicas entre passado e presente (PESAVENTO, 2005; LARROSA, 2002). Tato, olfato, paladar, audição e visão são ativados por meio de estímulos virtuais que levam o navegador a vivenciar novas formas de sentir a vida e de se relacionar com a história. Algo semelhante ao que fez Calvino – personagem da literatura italiana analisada por Albuquerque Júnior (2018) –, ao sentir as coisas de modo diferente das demais pessoas, conferindo sensibilidade aos elementos simples do cotidiano. As representações de passado, oferecidas por meio das memórias compartilhadas no *RHCG*, acabam elaborando narrativas em torno da nostalgia de uma Campina Grande de outrora.

Com a internet, seria possível, para os autores da página, compartilhar com outras pessoas aquilo que eles tinham reunido durante muitos anos, e que consideravam simbolicamente valioso. Mas a proposta lançada pelos administradores não se restringia a publicizar suas pesquisas individuais, pelo contrário, o enfoque estava na participação de outros sujeitos: “a gente queria que o próprio campinense participasse da história e a gente conseguiu isso. Aos poucos a gente foi conseguindo a **participação** e a **colaboração** dos próprios leitores” (SOUSA, 2020, grifo nosso). Essa proposta está em consenso com a própria estruturação da rede, que estimula colaboração e interatividade. Desse modo, podemos perceber que os administradores seguem a onda cibernética, ao fomentar a participação da população no processo de (re)construção da

10 [...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

história campinense, uma narrativa feita por pessoas comuns, pessoas ordinárias (CERTEAU, 1994). Sendo importante mencionar que, por não serem historiadores e por não seguirem os rigores da operação histórica, acabaram criando crônicas, narrativas despreocupadas com os aspectos da escrita acadêmica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018). Noiret (2015, p. 35), ao discutir a história pública digital, observa que “por intermédio das práticas de escrita participativa ou mesmo diretamente, qualquer pessoa pode se dedicar ao passado em rede”, um público que escreve a sua própria história.

Em Campina Grande, por meio do *RHCG*, temos acesso às narrativas e registros de um passado produzido pela comunidade, cujas representações se configuram enquanto discursos em torno do vivido. A proposta inclui os navegantes em uma posição de protagonismo na (re)elaboração desses discursos, reconfigurando as memórias individuais e coletivas e produzindo novas representações. “As experiências de produção alternativas de conteúdo sempre existiram muito antes do surgimento da *Internet*, porém com a rede de computadores elas são facilitadas e potencializadas, pelo baixo custo e a possibilidade de disponibilizar o conteúdo para toda a rede” (BARROS, 2007, p. 4).

Tais práticas colaborativas são estimuladas por outros endereços virtuais, dos quais podemos citar o *Overmundo*¹¹ e a *Wikipédia*¹². Todavia, vale a pena ressaltar que o *Retalhos Históricos de Campina Grande* se diferencia desses pela existência de administradores/editores específicos que fazem a intervenção no processo de publicação do conteúdo produzido pela comunidade. Nos dois *sites* citados como exemplos não existe essa intermediação, por mais que existam filtros de conteúdo e de referencialidade, os navegantes criam um cadastro e passam a administrar suas próprias postagens, contribuindo também na edição de textos produzidos por terceiros. A plataforma *blogger* não disponibiliza tais recursos, impedindo que tal experiência pudesse acontecer no *RHCG*, até mesmo pela própria linguagem simples, característica dos blogs.

11 Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/>>. Acesso em 01 mar. 2021.

12 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em 01 mar. 2021.

Quando questionado sobre a função social da página virtual, Emmanuel afirma que

A intenção do *blog* era divulgar as informações da história de Campina Grande, coisa que, desde o início, a gente sabia que era do desconhecimento da população. Muita coisa que aconteceu ao longo da história de Campina Grande pouca gente sabe, porque o assunto “História de Campina Grande”, pelo menos naquela época que a gente começou, era algo que você só ia procurar saber uma coisa ou outra na semana do aniversário da cidade, para fazer trabalho de escola. A própria imprensa era carente de informação, de dados, de fotos, de vídeos, de tudo isso. A nossa pretensão era condensar tudo isso num canto só e fazer uma facilitação do acesso (SOUSA, 2020).

A ilha, nesse sentido, emergira com um propósito bem definido: condensar em um só espaço os vários retalhos do passado campinense, facilitando a pesquisa da população e rompendo uma cultura de abandono da história da cidade, praticada pela sociedade e também pelo Estado. Em 2009, a pauta da história local, como conteúdo curricular, parecia estar destinada a trabalhos escolares extraclasse, e a curiosos e interessados em (re)descobrir a cidade. Esse argumento é reforçado pelo idealizador, ao passo que também afirma que a própria imprensa não teria acesso a esse passado, tendo em vista a dificuldade de encontro de fontes históricas e acervos pessoais, já que a maior parte dos registros adquiridos pela página foram obtidos graças ao envio de colaboradores. A sua emergência assume, mesmo que não seja sua intenção, uma posição de denúncia sobre o descaso do poder público acerca da preservação da história campinense, assim como também a função de um museu virtual, lugar de guarda da memória social.

Neste contexto, observamos que a *internet* potencializou a divulgação do conhecimento acadêmico, ao passo que também abriu as portas para o processo inverso, onde o conhecimento é produzido e divulgado pelos não acadêmicos. Um processo de autoria que se projeta com a possibilidade de fala e escuta do outro, este que durante muito tempo fora silenciado e destinado ao esquecimento. Ego-documentos, registros de si (escritas e fotografias) (BRITTO; CORRADI, 2018), até então preservados

em guarda-roupas passam a ser requisitados para adentrar o universo digital, rompendo a tênue fronteira entre o público e o privado.

Esse movimento está presente em iniciativas colaborativas como o Museu da Pessoa¹³, onde qualquer indivíduo pode colaborar e compor para a constituição do acervo virtual, dando visibilidade a histórias de vida e possibilitando a construção de um lugar de memória mais democrático. A ilha aqui investigada se comporta de maneira semelhante, recebendo contribuições de todos aqueles que desejam partilhar suas fotos, memórias, afetividades e demais tipos de documentos.

No momento que esses documentos adentram uma comunidade digital passam a exercer uma função totalizadora e de reconhecimento, características do material produzido por homens ordinários, no sentido proposto por Certeau (1994). Em suas palavras: “[...] o homem ordinário presta ao discurso o serviço de aí aparecer como **princípio de totalização** e como **princípio de reconhecimento**: permite-lhe dizer ‘é verdade a respeito de todos’ e ‘é a realidade da história’” (CERTEAU, 1994, p. 62, grifos nosso). Essas escritas ordinárias, astutas e inventivas buscam retratar o mundo a partir de sua ótica, utilizando os registros como forma de referenciar a sua fala, burlando ou usando a seu favor os discursos socialmente compartilhados. Santos (2014), ao analisar o conceito proposto por Certeau, reforça essa perspectiva ao afirmar que o homem ordinário é

[...] uma espécie de soldado inventivo, astuto, caminhante entre as trincheiras cotidianas, que ousa utilizar o espaço do inimigo em proveito próprio, fazendo das trincheiras seus espaços, muito provisórios, de combate, abrindo assim espaços de movimentação, de ação e de luta. Então, homem ordinário é todo aquele (indivíduo, grupo etc.) que consegue fugir, escapar, burlar ou usar em seu proveito um olhar, um enquadramento, uma determinação, uma ação estratégica, um espaço totalizador ou um olhar universalizante através de movimentos e ações táticas, inventivas, astutas burlando, usando se desviando dos choques como “o poder”, (re)inventando olhares, lugares e determinações em proveito de outros interesses e desejos. Inventando

assim outros espaços, provisórios é certo, de movimentação e de ação, de visibilidade e dizibilidade e de combate. Enfim, o homem ordinário é cada um e ninguém, é uma personagem disseminada, caminhante inumerável, inclassificável (SANTOS, 2014, p. 7).

Trata-se de um conceito complexo e com muitas possibilidades de trajeto, confluindo, porém, ao que corresponde a percepção do caráter inventivo do homem, ao rompimento com qualquer premissa de passividade. Nos valhamos dessa linguagem ordinária, a qual todos nós estamos submetidos, para refletir sobre a volátil manifestação da escrita humana – gráfica ou imagética – presente no *Retalhos Históricos de Campina Grande*. Atentos para a percepção de que os privilégios do perito – no caso, o historiador – se perdem no ordinário, colocando todos os sujeitos em um mesmo patamar perante essa rede de sociabilidade, cabendo ao espaço, nesse contexto, o armazenamento dos ego-documentos compartilhados. Essas redes se configuram no ciberespaço, mas possuem como base as relações estabelecidas fora dela, pois

Nas redes de sociabilidade *on-line*, os membros são conhecidos pelas mesmas características costumeiramente utilizadas para a identificação dos indivíduos na vida *off-line*, a saber, sua fotografia, sua idade, seu gênero, sua atividade profissional, e assim por diante. O que os sites de redes sociais acrescentam de novidade a esses signos indicativos de identidade é a possibilidade de disponibilizar neles um sem número de outras informações e traços individuais que servem para consolidar as marcas identitárias dos participantes. Assim é que, visando a rede de amigos que se possui, todo tipo de informação ou comentário postado, todo tipo de bem cultural a que é oferecido acesso, concorre para aumentar a visibilidade do indivíduo e enriquece seus índices de identificação (DOS SANTOS; CYPRIANO, 2014, p. 75-76).

Nesse contexto, o *RHCG* constitui uma rede que articula diversas pessoas em torno dos debates acerca do passado de Campina Grande, elemento que unifica esse grupo em uma mesma comunidade emocional, ao passo que também acaba assumindo uma posição de guarda de memórias, de lugar de fala e produção de discursos. Um espaço onde todos podem se expressar. Todavia, vale a pena observar que, por mais que a

pluralidade de pensamentos seja estimulada, há-se um predomínio de uma escrita factual, elitista e que se apoia em verdades que seriam comprovadas por meio de documentos ou pela própria memória, características de uma história dita tradicional. Por ser uma narrativa, normalmente produzida sem a presença de historiadores, não é de se estranhar a predominância desse tipo de leitura do passado. A criticidade presente no senso comum da comunidade não necessariamente vai de encontro aquela compartilhada pelos profissionais da História. Emmanuel, ao ser questionado sobre o que ele entende por história, afirma que:

História para a gente é fazer com que as novas gerações, as atuais e as futuras, passem a entender melhor essa nossa situação. Como ela chegou até aqui, como se configurou e se constituiu no presente. A que futuro esse presente vai nos levar e com base em quê. Esse com base em quê, é justamente os fatos que a gente vai buscar na história e disponibiliza através desse canal de informação. Portanto, história para gente tem sentido: é você traçar um debate na atualidade, daquilo que aconteceu lá atrás, para entender o que é que está acontecendo hoje em dia e onde isso vai nos levar (SOUSA, 2020).

A noção de história expressa por ele nos conduz a premissa de um passado que serve para compreender o presente, mas também para projetar o futuro, estando as fontes consideradas como fatos históricos e sua sistematização exerceria o papel de reconstrução e prova do já vivido. Desse modo, todos aqueles que enviam seus textos, fotografias, vídeos e comentários estariam contribuindo para preencher as lacunas, escrevendo a história de Campina Grande. Ao final do excerto, podemos observar que o discurso compartilhado por Emmanuel Sousa resume sua concepção de história como algo que parte das inquietações do presente. Tal noção pode ser constatada ao analisar o blog e perceber, por exemplo, que nos meses de junho há a predominância de postagens relacionadas às festividades juninas, inclusive com o “*repost*” de matérias já publicadas em outros anos. Tal artifício se vale de uma representatividade das comemorações juninas como uma das características mais marcantes da cidade, em consenso com o título que a ela deram de “Maior São João do Mundo”.

Os idealizadores dessa ilha são acadêmicos, mas não historiadores. O lugar social – no caso específico, a formação universitária – influi no modo como esses dois amigos concebem o tempo, a partir da própria concepção do campo do saber da Administração, que percebe “[...] a administração do tempo [...] de forma simples, como um plano de utilização e controle do recurso da forma mais eficiente e eficaz possível” (LIMA; JESUS, 2011, p. 125). Esse olhar capta o tempo a partir de uma premissa baseada na produtividade e na boa utilização do mesmo, compreendendo-o como algo mensurável e utilitarista.

Desse modo, pode-se imaginar que as narrativas ali produzidas não tenham caráter histórico aos moldes acadêmicos (no que tange à preocupação com os rigores teóricos e metodológicos, até porque não seria esse o objetivo da página). Como já fora mencionado, a proposta lançada por ela é a de reunir memórias sobre Campina Grande, montando uma verdadeira colcha de retalhos sobre o passado desta cidade e mantendo viva a identidade e a cultura desse lugar. Ela assume, inclusive, um caráter institucionalizado por prestar um Serviço de Utilidade Pública, conforme podemos constatar por meio da Lei Municipal Nº 5096, de novembro de 2011, que evidencia e reconhece o lugar de fala das narrativas digitais publicadas.

Vale salientar que a maior parte do material publicado não é de autoria desses administradores, mas sim das contribuições¹⁴ de usuários da *web*, entre eles historiadores. A participação dos idealizadores, nesses casos, se resume ao recebimento, seleção e adaptação dos documentos ao formato estético do *blog*, publicando a maior parte do material recebido de maneira integral. Essa realidade evidencia, cada vez mais, a necessidade de atuação de historiadores públicos no ambiente digital campinense, intermediando as contribuições, filtrando os dados e oferecendo interpretações do passado para esse grande público. “Educadores e historiadores têm o dever de interpretar criticamente a narrativa falsamente ‘objetivante’” (NOIRET, 2015, p. 40) sobre o passado, oferecendo perspectivas que põe em evidência o caráter subjetivo de tal processo. Tal participação garantiria, ainda, a execução de práticas metodológicas e

14

Esse contato é feito por meio do e-mail: <retalhoscg@hotmail.com>.

teóricas capazes de oferecer relatos históricos mais verossímeis, contrapondo visões ufanistas (PESAVENTO, 2004) e anacrônicas.

Torna-se importante perceber que esse lugar de memória se inscreve na cidade como um museu virtual, tomando para si o reconhecimento e a confiabilidade da comunidade, da imprensa e do poder público, atuando na preservação e compartilhamento dos retalhos de passado da cidade. Esse projeto empreendido por Adriano Araújo e Emmanuel Sousa acaba, no decorrer de sua trajetória, assumindo diversas composições, adaptando-se as constantes transformações informacionais características do ciberespaço, como poderemos observar nas linhas que se seguem.

FORMATOS E CONEXÕES: OS CONTORNOS DE UM MUSEU VIRTUAL

O *Retalhos Históricas de Campina Grande* não possui apenas um formato, como já fora mencionado, configura-se em outros espaços para atingir públicos mais amplos e também para se atualizar perante as transformações do ciberespaço. Esses lugares funcionam como uma extensão da ilha principal – o *blog*¹⁵ –, divulgando informações publicadas, coletando dados e materiais e assim também atuando como forma de armazenamento dessas informações (acervo/museu virtual). O conteúdo encontrado nessas extensões está sempre conectado a esse espaço central, complementando ou divulgando uma postagem. É importante observar que as conexões entre essas manifestações da ilha se dão por meio da linguagem hipertextual, possibilitando, apesar do formato linear da escrita, múltiplas possibilidades de trajetos.

A primeira extensão desse espaço pode ser encontrada sob o formato de um canal no *Youtube*¹⁶, onde podemos encontrar a presença de 340 vídeos que tematizam sobre o passado de Campina Grande (publicados entre os anos de 2010 e 2017), e possuindo mais de 8 mil inscritos em julho de 2020. Os idealizadores do *RHCG* pararam de enviar vídeos para

15 Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com.br/>>. Acesso em 01 mar. 2021.

16 Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/cgretalhos>>. Acesso em 01 mar. 2021.

a plataforma, continuando, todavia, a compartilhar no *blog* esses documentos dispostos no canal. Esse acervo reúne: entrevistas, reportagens, documentários e registros visuais dispersos, enviados por colaboradores ou catalogados pelos idealizadores.



IMAGEM 02 - Homepage no Youtube do Retalhos Históricos de Campina Grande

Fonte: Canal do Youtube do Retalhos Históricos de Campina Grande, 2020. Acesso em 20 jun. 2020.

Esse canal reúne documentos de maneira dispersa e não sistemática, acessados a curiosidade daqueles que porventura desejem se aventurar por ele livremente. Ao que nos parece, os administradores do blog não monetizaram¹⁷ seu canal na plataforma de vídeos, utilizando-o apenas como mecanismo de divulgação de seus dados. Essa forma de armazenamento permite sua utilização em outros lugares do ciberespaço, sendo encontrados no corpo do texto de diversas postagens do *blog*. Essa interconexão entre os espaços expõe a própria dinamicidade do universo virtual ao passo que também estabelece relações com os sentidos daqueles que visitam essa ilha, que requisita o campo visual e auditivo provocando experiências e sensações mediante o contato com fragmentos do passado campinense.

No *Facebook*¹⁸, a página possui uma das principais formas de inte-

¹⁷ Ao passo que um canal do *youtube* é monetizado, os administradores passam a receber algum valor financeiro em resposta a quantidade de visualizações de seus vídeos. Quanto mais visualizações, mais dinheiro os administradores recebem. A forma mais fácil de identificar a existência de monetização em um canal é notando a existência de propagandas antes da reprodução do vídeo publicado pela página. Para mais informações: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/02/como-monetizar-seu-canal-no-youtube.ghml>>. Acesso em 10 ago. 2019.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/BlogRHCG/>>. Acesso em 01 mar. 2021.

ração com o público – justamente por ser uma das maiores redes sociais do mundo – compartilhando matérias do *blog* e recebendo contribuições de seus seguidores. Essa interatividade possibilita a constante colaboração almejada pelos idealizadores da ilha. Em julho de 2020, essa página contava com mais de 33 mil curtidas, expressão que simboliza uma pessoa que associou seu perfil pessoal ao ciclo social do *RHCG*. O estabelecimento dessa rede de sociabilidade no ciberespaço não é uma garantia de que todos os indivíduos presentes interajam com a página de maneira igual (RECUERO, 2009), mas que de alguma forma sejam conectados às informações ali dispostas, formulando assim um ambiente de compartilhamento de informações sobre um espaço e tempo bem definidos: o passado campinense.

Nesse trecho da ilha, os administradores contam, conforme informações dispostas na página, com o apoio de Soahd Arruda, que ajuda na gestão do espaço. Segundo Emmanuel de Sousa (2020), muitos dos compartilhamentos feitos nesse local, assim como a própria intermediação com o público, é feita de maneira voluntária por essa professora, movida por uma preocupação com a preservação da memória campinense. O *Facebook*, nesse caso, funciona como um dos principais veículos para captação de fontes visuais e de relatos memorialísticos, assim como um local onde se concentram parte das discussões em torno de uma fonte compartilhada. Trata-se de uma teia de conhecimentos produzidos e difundidos de maneira “espontânea”, sendo movidos pelas questões lançadas e pelo interesse de manter viva a memória local.



IMAGEM 03 - Homepage no Instagram e Facebook do Retalhos Históricos de Campina Grande

Fonte: Página do Instagram e do Facebook do Retalhos Históricos de Campina Grande, 2020. Acesso em 20 jun. 2020.

A essas duas extensões se soma uma terceira: o *Instagram*¹⁹. Nesse espaço, podemos identificar um enfoque maior no compartilhamento de fotografias e vídeos, acompanhados de curtos textos explicativos, adaptando-se ao perfil da rede social. O *RHCG* se estende até essa rede de sociabilidade na busca de se atualizar diante das novas demandas e formatos do ciberespaço, no entanto é um dos canais em que constatamos uma diminuição do número de visitas e contribuições. A primeira postagem nessa rede social fora feita em abril de 2018, momento em que as publicações no endereço principal continuavam a cair drasticamente. Em agosto de 2020, a conta apresentava mais de 2 mil seguidores, dispendo de uma constante interatividade com o público (percebidas pela reação “amei” e pelos comentários nas postagens).

Tal perspectiva lança mão das observações feitas por Lévy (1999) a respeito da fluidez inerente ao ciberespaço, notando que as águas digitais correspondem a um lugar onde tudo se transforma com muita velocidade. Mediante a constante transformação desses espaços e da própria comunidade que a frequenta – sempre ávidos por novidades –, as redes sociais, *sites*, aplicativos e programas têm apenas uma saída: atualizar-se. Caso isso não aconteça, presenciamos a substituição dessas ferramentas por outras mais sofisticadas e “modernas”. Sendo assim, quem possui uma página virtual em uma plataforma que está ficando “obsoleta”, “atrasada” ou algo do tipo, precisa migrar para outros formatos para garantir a sobrevivência desse vínculo digital.

Trafegar nesses espaços requer dos navegantes a constante tarefa de não só atualizar os *apps* de seu *smartphone*, como também a sua própria participação na vida on-line. Essa outra forma de vida se inscreve no corpo dos sujeitos, complementando ou atribuindo sentido as experiências realizadas no dia a dia e, por esse motivo, é importante estar sempre presente nas redes sociais que estão “na moda” (RECUERO, 2009). Esse seria um dos motivos que teria levado o museu virtual a migrar para o *Instagram*.

Diante dessa constatação de que a plataforma *Blogger* – espaço no qual o endereço principal do *RHCG* nasceu – estava deixando de ser aces-

19 Disponível em: <<https://www.instagram.com/blogrhcg/?hl=pt-br>>. Acesso em 01 mar. 2021.

sado, Emmanuel propôs um processo de reinvenção do *blog*. Em suas palavras:

[...] no Instagram praticamente sou eu sozinho – foi uma novidade da gente pegar tudo o que já está postado no blog e relembrar através do Instagram e deu muito certo. **A gente está atingindo um público bem mais novo do que aquele que a gente tinha na época do blog. Até porque blog hoje em dia praticamente ninguém acessa mais, não é mais o conteúdo de leitura diária como era antigamente.** E por conta dos smartphones, o Instagram ele trouxe mais essa dinâmica. Então que eu tenho feito: indo buscar aquilo que já foi publicado em mais de 2100 postagens, algumas fotos das mais curiosas e que tem a ver com a disponibilização no Instagram, e colocando lá (SOUSA, 2020, grifo nosso).

Esse novo formato, de acordo com o idealizador, assumiu uma posição de atualização da proposta inicial do *Retalhos Históricos de Campina Grande*, adaptando-se a um contexto em que os *blogs* começaram a cair em desuso e o *Instagram* passou a ser uma das principais formas de interatividade. Todavia, a maior parte do conteúdo publicado nessa rede social não é inédito, constituindo uma adaptação de parte do acervo localizado na ilha principal. O idealizador complementa sua fala, afirmando que:

Hoje em dia, como estou mantendo só o Instagram, a minha necessidade é a de todo dia trazer um assunto interessante. Pela manhã, ao chegar no escritório eu vou ler as notícias e depois disso eu vou buscar no que já tem no acervo de postagem, aquilo que pode ser interessante para ser trazido hoje, como curiosidade de hoje. Então mesmo sendo coisas que já estão postadas lá [...] para esse novo público agora que está se engajando pelo Instagram é novidade. Então não deixa de ser uma pesquisa naquilo que já está postado, é sempre uma rebusca daquilo que já está lá (SOUSA, 2020).

A essas três extensões soma-se uma quarta, manifesta sob o formato de uma conta do *Twitter*²⁰. Vale ressaltar, todavia, que o formato desse

20 Disponível em: <<https://twitter.com/BlogRHCG>>. Acesso em 01 mar. 2021.

espaço não se ajustou a proposta do *RHCG*, conseguindo durante quatro anos de postagens (2016-2019) pouco mais de duzentos seguidores. O material publicado na página do *Twitter* se resume ao compartilhamento de *links* que direcionam, por meio da hipertextualidade, a conteúdos lançados no *blog*, não havendo visível interação com o público (observadas por meio de curtidas, do hábito de “retuitar” e de comentários), o que pode simbolizar uma investida que não deu certo.

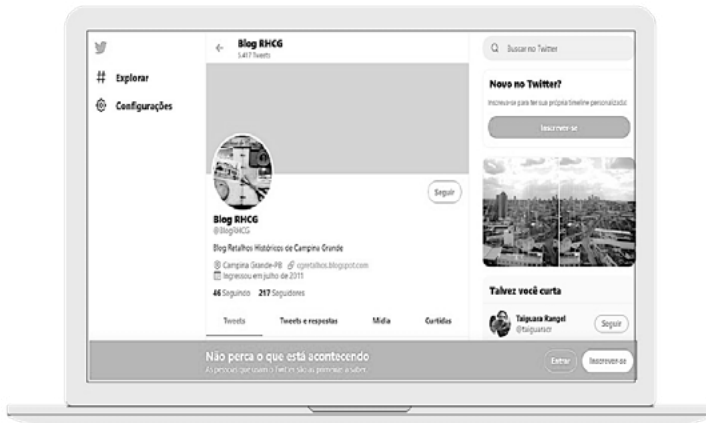


IMAGEM 04 - Homepage do Twitter do Retalhos Históricos de Campina Grande
Fonte: Twitter do Retalhos históricos de Campina Grande, 2020. Acesso em 15 abr. 2020.

Essa busca por uma reestruturação do projeto não decreta a substituição total do *blog*, já que as postagens nesse espaço não foram encerradas, mas são resultados de um *update* no formato pensado inicialmente por Adriano e Emmanuel. Houve uma diminuição do fluxo nesse espaço principal, mas não o abandono dele. O Blog se apresenta como tal, justamente por compor a maior parte do material disponível, além de ser o primeiro formato do projeto. Nela, encontramos um contador de visualizações que apontam que a página já recebeu, em julho de 2020, três milhões e duzentos mil acessos. Ao nos depararmos com esses dados, provavelmente o leitor tenha ficado surpreso, já que essa quantidade representa quase oito vezes a população da cidade de Campina Grande que é de 410 mil, segundo o Censo Demográfico²¹ de 2019. Esse desnível

21 Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html>>. Acesso em 01 mar. 2021.

expõe algumas fragilidades desse método de contagem. Esses números mensuram a quantidade de páginas acessadas, mas não o número de pessoas que as visitaram, já que não leva em consideração para a contagem os dados relativos ao *Internet Protocol address*, mais conhecido como endereço IP²².

Ainda neste contexto, o *blog* disponibiliza um atalho onde é oferecido a ferramenta “multilinguagens”, no qual ao selecionar a bandeira indicativa de um país, a página inteira é traduzida para o idioma escolhido. Trata-se de uma ferramenta do *Google Translate*, que inserida no código-fonte²³ da página permite a tradução literal de todo texto acessado, todavia isso acaba possibilitando erros de interpretação. Essa tentativa representa uma investida em prol da superação das barreiras linguísticas, que dificultam o acesso das informações locais por pessoas que não falam o idioma.

Conhecendo esses múltiplos contornos torna-se possível, para nós, refletir sobre o alcance de seu conteúdo. O museu virtual do *RHCG* se inscreve sob diversas roupagens na *internet*, podendo ser acessado em qualquer lugar do mundo. Essa configuração do projeto empreendido por Adriano e Emmanoel, acaba possibilitando uma maior interatividade do público no processo de confecção da história campinense no ciberespaço.

Essa conexão, todavia, não acontece apenas entre as diversas roupagens que o *RHCG* toma para si, mas também como os sujeitos que o visitam e/ou contribuem com sua proposta. Muitas vezes essa colaboração possibilita a estruturação de uma rede de cooperação estabelecida entre diversas páginas, a exemplo do *História Esperancense*²⁴, do *História de*

22 Trata-se de uma identificação numérica a qual todos os dispositivos conectados à internet possuem, funcionando, metaforicamente, de maneira similar.

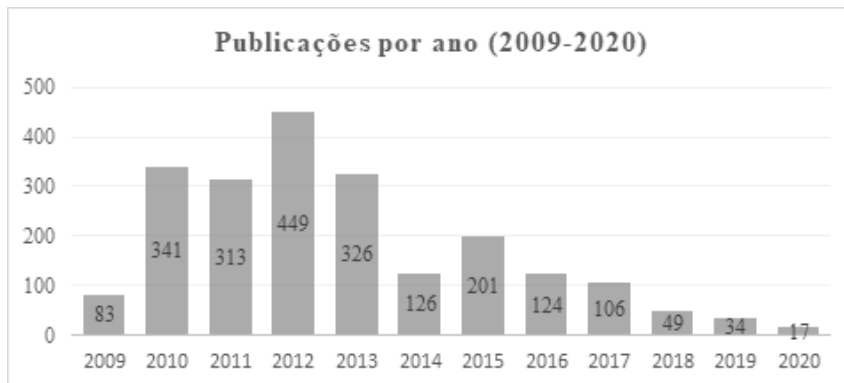
23 Código-fonte é uma linguagem de programação, onde um conjunto de palavras ou símbolos são escritos de forma ordenada, com o objetivo de organizar os dados, garantindo o funcionamento de programas e sites. Disponível em: <<https://www.codigofonte.com.br/artigos/o-que-e-codigo-fonte>>. Disponível em 01 jan. 2020.

24 Disponível em: <<https://historiaesperancense.blogspot.com/>>. Acesso em 01 mar. 2021.

*Cuité*²⁵ e do *Blog Taguaçu*²⁶. Esse diálogo é feito a partir da linguagem hipertextual, com a finalidade de indicar/garantir a visitação entre as ilhas parceiras. Os donos dessas páginas costumam trocar divulgações, tecer generosos elogios uns para os outros, enviar textos de sua autoria para serem publicados nos blogs parceiros, evidenciando uma intensa rede de relações intelectuais e de fortalecimento do conteúdo de suas páginas. No caso do *blog*, podemos perceber que ele “[...] pode atuar como líder de opinião, podendo induzir comportamentos e exercer influência sobre grupos diferentes do seu” (HOPPE; REINELT, 2010, p. 610, tradução nossa).

Em julho de 2020, o *blog* contava com 2167 publicações de diferentes temas, fontes e formas de organização, características de um acervo construído a muitas mãos. Notável também é que o ciberespaço é capaz de comportar uma quantidade significativamente maior de dados, o que permite ao *RHCG* reunir uma coleção expressiva de contribuições. No gráfico a seguir, podemos observar a distribuição desse material de acordo com o ano de publicação no *blog*:

Gráfico 1: Distribuição das publicações no blog *Retalhos Históricos de Campina Grande*



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

25 Mesmo permanecendo *linkado* no *blog* como um parceiro, a página do História de Cuité não se encontra mais acessível, tendo sido deletada.

26 Disponível em: <<http://taguassu.blogspot.com/>>. Acesso em 01 mar. 2021.

Como podemos observar existe, nos últimos anos, uma queda na quantidade de publicações da página. Os números reforçam os indícios de uma gradual substituição do *blog* para outro suporte, fator confirmado por Emmanuel:

[...] nos últimos anos a gente tem “preferido” manter o Facebook mais atualizado do que o blog, porque os leitores não correspondem mais. **Então quem é que tem ido ao blog hoje em dia? É o pesquisador, estudante, imprensa.** Então não tem mais aquele público ávido que tinha em 2010, 2011 e 2012, de todo dia abrir um blog para ler [...]. Então, por conta disso, ao longo dos últimos anos, essa plataforma blog foi um pouco esquecida. O nome foi mantido, o conteúdo tá lá mantido, mas não interessante mais a gente manter, até porque sentimos também que o público não tinha mais a avidez que tinha antigamente de buscar a informação lá (SOUSA, 2020, grifo nosso).

Percebendo as transmutações recorrentes da própria composição da internet, os idealizadores do espaço iniciam um processo de adaptação, assumindo os formatos já mencionados no tópico anterior. Todavia, o que nos chama a atenção na fala de Emmanuel é justamente a percepção de que o *blog* deixou de ser frequentado pelo grande público, mas que ainda interessa aos pesquisadores, estudantes e a imprensa. Isso reforça a importância social desse lugar de memória, reunindo documentos que estariam antes inacessíveis, se não fosse pela atuação da página.

Retomando o Gráfico 1, podemos notar ainda uma variação estatística no ano de 2014, onde identificamos uma queda brusca na quantidade de postagens. De janeiro a junho desse ano, encontramos apenas 23 publicações que foram enviadas para o espaço. A resposta para essa variação pode ser encontrada em uma de suas postagens:

[...] justamente por conta de divergências entre uma coisa e outra, no ano de 2014 a gente encerrou o blog. Então praticamente foi dado baixa no trabalho. E foi a partir daí que a gente sentiu o tamanho do trabalho e a necessidade que havia de que aquilo não se encerrasse. Foi como se a gente precisasse ter passado por aquela experiência, foi preciso ter levado a lapada que levou. Todo mundo que nos encontrava, cobrava, perguntava e dizia

que não. **E todo mundo começou a mandar e-mails, mandar correntes de positividade para que o trabalho não fosse encerrado. Então, sentimos ali que havia uma necessidade de que aquele trabalho não fosse encerrado, que ele fosse continuado e acima de tudo, que a parceria não fosse desfeita.** Eu tenho certeza que aquele trabalho não vai se manter nunca se depender só de mim ou só dele. Tem que haver essa coparticipação. A partir dali nós retomamos as atividades [...]. Então, a partir dali o trabalho foi mantido. E aí eu repito e lamento, não com a constância de pesquisa que a gente fazia antes, não com a constância de postagens de novidade que a gente tinha antes, **mas o trabalho está mantido, a fonte de pesquisa está mantido e ainda nos envaidece muito saber que é um poço onde muitos vão beber daquela fonte** (SOUSA, 2020, grifos nossos).

Em meio a conflitos provenientes de qualquer atividade coletiva, o *RHCG* foi encerrado em 2014. Seu retorno se deu em decorrência dos pedidos dos frequentadores do espaço, enfatizando a importância social desempenhada pelo museu para a preservação do patrimônio documental. Todavia, o ritmo investigativo e de postagem foi reduzido, sendo mantido o *blog* como espaço principal para armazenamento de dados.

Ao passo que conhecemos as múltiplas composições do *Retalhos Históricos de Campina Grande* e, também compreendemos o modo como ele se relaciona entre si e com outros espaços de memória do estado, torna-se possível avançarmos nossa visita para o interior dessa ilha. Sigamos as pegadas de nosso guia, ele nos conduzirá a uma discussão em torno do modo como a história de Campina Grande é confeccionada e difundida por esse museu virtual.

HISTÓRIA “PÚBLICA” NO *RHCG*

Assim como fora mencionado, o *RHCG* possui mais de 2 mil publicações que, ao tematizar sobre diversos assuntos, tecem a colcha de retalhos pensada no/pelo ciberespaço. Esses materiais possuem contornos muito fluídos englobando, em uma mesma matéria, mais de um conteúdo, o que dificulta a sistematização dos dados. Todavia, utilizamos para

catalogação dessas informações a análise documental pensada por Bardin (1977, p. 45-46), tornando possível o trabalho qualitativo a partir de dados quantitativos. A aplicação dessa concepção permitiu dividir as publicações em 53 temas, que foram reunidos em oito eixos temáticos e destacados na Quadro 1:

Quadro 1 – Eixos temáticos do RHCG

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS
1º Eixo: Urbanismo e suas metamorfoses	Açudes, Arquitetura, Arquivos Públicos, Bibliotecas, Bairros, Cemitérios, Escolas e Universidades, Feira, Fundação da Cidade, Hospitais, Indústria e Comércio, Meios de Transporte, Praças, Preservação e Denúncia, Saneamento e Abastecimento.
2º Eixo: Política	Desfiles Cívicos, Memória Política e Personalidades.
3º Eixo: Memórias e costumes	Álbuns e histórias de famílias, Costumes e Curiosidades, Crimes e Tragédias, Homenagens diversas, Memória militar, Memórias diversas, Prostituição.
4º Eixo: Imprensa e propaganda	Documentários, Entrevistas, Meios de Comunicação, Propaganda, Rádio e Televisão.
5º Eixo: Manifestações artístico-culturais	Cinema e Teatro, Divulgação de Artistas e Poetas Contemporâneos, Grêmios e Associações, Maçonaria, Museus e Música.
6º Eixo: Esporte	Esportes variados, Futebol.
7º Eixo: Festividades	Boates e Casas de Show, Carnaval, Festas Diversas, Festas Juninas, Micarande.
8º Eixo: Religiosidade e filantropia	Borboletas Azuis, Catolicismo, Protestantismo, Testemunhas de Jeová e Instituições Filantrópicas.
9º Eixo: Documentos avulsos	Autorreferências do blog, Pré-história, Recortes avulsos e Século XIX.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020

Evidentemente, esse processo de sistematização de conteúdo apresenta uma série de riscos que podem ser cometidos no momento da condensação dos dados. Todavia, torna-se importante sinalizarmos que a pesquisa levou em consideração as características principais de cada postagem, afunilando as informações encontradas análise pela quantida-

de expressiva de documentos/postagens. Assim como já fora sinalizado anteriormente, esses conteúdos não são exclusivos de seu endereço principal, podendo ser encontrados também em seus outros formatos (*Facebook, Instagram, etc*).

Fisicamente as fronteiras do *RHCG* podem ser bem definidas, desenhadas, expostas. Virtualmente, tal definição se torna uma tarefa difícil, já que o advento da internet se apoia na noção de desterritorialidade. Por exemplo, é possível estar em Tóquio e visitar virtualmente o Açude Velho em Campina Grande. A ferramenta *Google Street View* é um recurso oferecido pelo *Google Maps*²⁷, onde vistas panorâmicas de cidades são apresentadas em 360°. Tal tecnologia permite a visita virtual a todos os usuários da web. Em alguns casos, é possível ainda a capacidade de viajar virtualmente a determinados lugares do mundo sem gastar praticamente nada. No entanto, isso não muda as delimitações espaciais de um determinado local, mas sim as formas de vê-lo, senti-lo, enxergá-lo, lembrar-lo, uma educação dos sentidos para perceber o espaço e suas dimensões (LARROSA, 2002).

Podemos supor que muitas pessoas utilizem essa ferramenta também para visitar espaços importantes em sua trajetória de vida, geograficamente distantes, mas virtualmente próximas. Tal experiência traz à tona uma gama de sentidos ligados a memória afetiva. Desse modo, esses sujeitos estariam rompendo, de certa maneira, as fronteiras físicas que o separam de um ente ou espaço querido. Evidentemente, nada substitui as sensações provocadas pelo contato direto, mas as possibilidades oferecidas pelo mundo virtual acabam por provocar reações análogas, construindo novas maneiras de sentir e pensar.

O Retalhos Históricos de Campina Grande possibilita efeitos semelhantes, ao oferecer registros fotográficos da cidade. Além da espacialidade, as fronteiras temporais são rompidas, provocando emoções que podem trazer à tona memórias individuais inseridas em um contexto de coletividade. De acordo com Noiret,

Usa-se hoje a web para suprir a ausência de uma comunidade física presente in loco para coletar memórias e os testemunhos

destas comunidades dispersas no tempo e espaço. [...] o digital permite superar as barreiras espaço-temporais para conectar públicos e interlocutores “semelhantes, favorecendo assim o transnacional, o global e a comparação das diversas – ainda que similares – realidades locais” (NOIRET, 2015, p. 43).

As representações sobre o passado de determinado local acabam por tomar proporções internacionais, rompendo barreiras espaciais. Isso pode ser observado na discussão em torno de uma fotografia de uma antiga residência destinada a ser demolida, situada à Rua Peregrino de Carvalho. Inicialmente a fotografia citada foi publicada no perfil pessoal do *Facebook* de Walter Tavares, funcionário da Secretária de Cultura da cidade e frequente colaborador do blog *Retalhos históricos de Campina Grande*. Graças a uma série de compartilhamentos da publicação, o registro foi visualizado na Suíça, onde reside a médica campinense Vânia Barbosa. Diante da notícia da demolição do prédio, a médica enviou um texto a página de Walter Tavares relatando suas lembranças sobre a casa e lamentou o descaso do poder público com o patrimônio histórico da cidade. Sobre o imóvel, Vânia²⁸ diz o seguinte:

Eu quando pequena subi nessa muralhinha da frente, mostrada nesta foto, e um dos colegas de rua empurrou minha cabeça na direção dessas pontas de ferro, o que me rendeu um ferimento na região submandibular que foi prontamente sanado com uma sutura rápida feita por papai. Tenho a pequena cicatriz até hoje.

Essa postagem provocou uma série de sensações. Outras tantas memórias puderam ser vistas nos comentários da notícia, relatos de vida em comunidade que foram trazidos à memória pela publicação. O texto enviado pela médica e o contexto de sua produção foram captados pelos administradores do *Retalhos* que logo publicaram em seu blog, conforme observamos no trecho a seguir:

28 Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com/2018/09/se-essa-rua-fosse-minha-eu-mandava.html#.YFU40Z1KjIU>>. Acesso em 10 mar. 2021.



IMAGEM 05 - Postagem destacando o descaso estatal

Fonte: Retalhos Históricos de Campina Grande, 2018. Acesso em 15 mar. 2019

Neste contexto, percebemos que o *RHCG* acaba assumindo múltiplas funções: serviço de Utilidade Pública que atua na preservação e divulgação das memórias da cidade, mais também frente de defesa do patrimônio arquitetônico e documental de Campina Grande. Como um arquivo digital, essa ferramenta e fonte de pesquisa auxilia investigadores acadêmicos ou interessados, sendo um meio de produção e exposição de uma memória glocal. O exemplo citado diz respeito ainda a um relato memorialista que só se tornou possível graças ao caráter transnacional da rede mundial de computadores. Temos então uma narrativa sobre o local, mas que, ao ser compartilhada no ciberespaço, se tornou “glocal” (NOIRET, 2015).

Sendo assim, podemos perceber como o *Retalhos Históricos de Campina Grande* acaba exercendo uma posição de lugar de memória para a cidade, reunindo histórias de vida, opiniões e fontes dispersas e compartilhando na rede, alcançando públicos acadêmicos e não acadêmicos. Essa postura revela não apenas o seu caráter arquivista, mas também educativo, permitindo a interseção de histórias de vida que se cruzam com a própria trajetória da cidade e ampliando as possibilidades de acesso à informação.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Nesse lugar (des)territorializado que é o ciberespaço encontramos memórias virtualizadas, livres e dispersas, que podem seduzir o público pelo imensurável número de informações e formatos. No *Retalhos Históricos de Campina Grande* esses dados, muitas vezes compartilhados de acervos pessoais, constituem memórias afetivas, que quando publicizadas passam a ser vistas como fontes históricas, retalhos de um passado que foi vivido. Essas lembranças não são apenas registros do que se passou, mas são fragmentos de vidas que a própria existência humana reconfigura, nesta atual contemporaneidade, para o formato de *bytes*.

A memória, por si só, preserva uma grandiosidade de informações que podem estar acessíveis a comunidade acadêmica nos lugares de memória (NORA, 1993), como os museus virtuais que reconfiguram as lembranças também para o domínio do universo digital. Esse espaço aqui trabalhado assume a tarefa de guardar fragmentos do passado campinense, mantendo viva/visível as memórias que narram uma trajetória histórica para a cidade. Erros podem ser encontrados pelo percurso, mas não minimizam sua importância social. Todavia, essa mídia também apresenta riscos que conduzem os navegantes a versões de uma história dita oficial, fundada em origens míticas e heroicas de uma narrativa que relega ao silêncio as experiências e práticas individuais (NORA, 1993). Essa memória integrada – o *RHCG* – parece buscar reconduzir um “passado glorioso” ao presente.

Em síntese, o *Retalhos Históricos de Campina Grande* é um espaço de preservação e compartilhamento de dados/memórias sobre a história desse município. Caracterizado pela presença ativa de seu público, que consome e colabora com o conteúdo divulgado, produzindo narrativas virtuais que tecem retalhos de um passado. Permeado por sensibilidades, percebidas nas reações e presentes nos comentários compartilhados, admite ainda a divulgação de ego-narrativas e ego-documentos, que ampliam as próprias possibilidades do fazer histórico, ao tornar público, fontes que estariam destinadas ao desconhecimento coletivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O espaço em cinco sentidos: sobre cultura, poder e representações espaciais. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nos destinos de fronteira: História, espaços e identidade regional*. Recife: Bagaço, 2018, p. 97-124.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. História comparada: um novo modo de ver e fazer a história. *Revista de História comparada*, v. 1, n. 1, p. 1, 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813084>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRITTO, Augusto César Luiz; CORRADI, Analaura. Egodocumentos: os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de arquivos pessoais. *Biblos*, v. 32, n. 2, p. 98-129, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/7968>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DOS SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 85, p. 63-78, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000200005>. Acesso em: 26 jul. 2020.

HOPPE, Bruce; REINELT, Claire. Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly*, v.21, p.600-619, 2010. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984310000901>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro: ANPEd: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www>>.

scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Maria do Carmo Ferreira; JESUS, Simone Batista. Administração do tempo: um estudo sobre a gestão eficaz do tempo como ferramenta para o aumento da produtividade e work life balance. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 2, n. 2, p. 121-144, 2011. Disponível em: <<https://revistagesec.org.br/secretariado/article/view/48/109>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

NOIRET, Serge. História Pública Digital | Digital Public History. *Liinc em Revista*, v. 11, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 10, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Ressentimento e ufanismo: sensibilidades do Sul profundo. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.) *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, p. 223-238, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Revista Tempos Acadêmicos*, v. 1, p. 127-134, 2005.

SANTOS, Wagner geminiano dos. Michel de Certeau: a História como campo de invenção de novos cotidianos historiográficos. In: *Encontro Estadual de História - ANPUH - PB*, 16. 2014, Campina Grande. Anais Eletrônicos do XVI Encontro Estadual de História - ANPUH - PB, 2014.

SANTOS, Wagner Germiniano dos. *Enredando Campina Grande nas Teias da cultura: (des)inventando festas e (re)inventando a cidade (1965-2002)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016

SOUSA, Emmanuel. Retalhos de história – representações do passado campinense no ciberespaço. [Entrevista concedida a] Thiago Acácio Raposo. *Blog Retalhos Históricos de Campina Grande* 21 jan. 2020. Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com/2020/01/retalhos-de-historia-representacoes-do.html>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

Arnaldo Martin Szlachta Junior. Professor do Departamento de Ensino e Currículo/UFPE atuando como docente no PPGH/UFPE e no PROFHistória/UFPE, é coordenador do LAEH/UFPE. Possui licenciatura e mestrado em História Social pela UEL e Doutorado em História pela UEM. Desenvolve pesquisas e projetos de ensino nas temáticas: Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica, Tecnologias no Ensino de História, Cultura Visual e História e História da Arte.

Cláudia Cristina do Lago Borges. Professora do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Doutora em História pela UNESP. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa Abaíara – Estudos Indígenas da Paraíba e Humanyzarte – Uso de tecnologias para a educação na formação do licenciado em História.

Priscilla Gontijo Leite. Professora do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Possui licenciatura e mestrado em História pela UFMG e Doutorado em Mundo Antigo pela Universidade de Coimbra. Desenvolve pesquisas e projetos de ensino na temática do ensino de história antiga, usos do passado, recepção da antiguidade, democracia antiga e moderna e estudos de retórica.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexandre de Sousa Jr. Professor da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará. Mestrando em Ensino de História pela UFC. Possui Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia e graduação em História. Tem formação técnica em Mecânica Industrial pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Eletrônica Profissional & Informática. Integrante do Coletivo Interdisciplinar de Pesquisadores em Games – CIPEG e do Grupo de Estudos em Docência e Ensino de História – GEDEH.

Aléxia Pádua Franco. Professora da Faculdade de Educação da UFU, atuando no ProfHistória e PPGED. Possui graduação em História e mestrado em Educação pela UFU, doutorado em Educação pela Unicamp (2009). É pós-dou-

toranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Faz parte da equipe do Observatório de Ensino de História e Geografia - <https://observatorioeohistoria.net.br/sobre/> e desenvolve pesquisas na área de ensino de História e cultura digital.

Aline Vanessa Locastre. Professora Adjunta do curso de História da UEMS. Possui graduação e mestrado em História pela UEL e Doutorado em História pela UFPR. Concentra suas pesquisas sobre as relações entre Brasil e Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, propaganda política, mídias e opinião pública no século XX. Também desenvolve projetos e pesquisas sobre as Tecnologias Digitais e o Ensino de História no âmbito do PIBID - História/UEMS, do qual coordena, e do Estágio Supervisionado.

Ângelo Emílio da Silva Pessoa. Professor do Departamento de História da UFPB, atuando como docente na Graduação, no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Possui Licenciatura em História pela UFPB e Doutorado em História Social pela USP. Desenvolve pesquisas em torno de História do Brasil colonial, Ensino de História, Patrimônio Cultural, Historiografia Brasileira, Teoria e Metodologia da História. É líder do Grupo de Pesquisa Saberes Históricos: Ensino de História, Historiografia e Patrimônios.

Douglas Novais da Silva. Discente do sétimo semestre da Licenciatura em História na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Bolsista do Projeto *Quilombando* pelo Programa Institucional de Apoio ao Discente da UFOB (Prodiscente) e voluntário da Residência Pedagógica.

Frederico Duarte Bartz. Possui licenciatura e bacharelado em História, também bacharelado em História da Arte, pela UFRGS; possui Mestrado e Doutorado em História pela mesma Universidade. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Biblioteca da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Seus principais temas de pesquisa são história do movimento operário gaúcho e brasileiro, arte e ilustração na imprensa sindical e memória e patrimônio da classe trabalhadora em Porto Alegre.

Juliana Alves de Andrade. Professora do Departamento de Educação da UFRPE, atuando como docente no PROFHistória/UFPE. Doutora em História e pós-doutoranda em Educação (UPF). Desenvolve pesquisas com as seguintes

temáticas: avaliação da aprendizagem, ensino de história e história pública e História do Ensino de História.

Keliene Christina da Silva. Possui licenciatura e mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba. Desde 2009 atua como professora na rede municipal de João Pessoa, onde desenvolve práticas de ensino de História nos anos finais do ensino fundamental que envolvem quadrinhos, cinema, literatura e gamificação. Foi coordenadora do GT Ensino de História da ANPUH-PB (2017 a 2020) e secretária da ANPUH-PB (2018 a 2020).

Nilza Aparecida Da Silva Oliveira. Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia-MG e de História na rede estadual de Minas Gerais. Possui graduação em História (UFU) e em Pedagogia (UNIUBE), especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar (UCAM) e em Mídias na Educação (UFU). É mestre em História (UFU) e doutoranda em Educação (UFU). É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) e faz parte da equipe do Observatório de Ensino de História e Geografia.

Núbia da Silva Lopes Freitas. Professora da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Uberlândia – MG e na rede privada. Possui graduação em Pedagogia (UFU) e especialização em Docência na Educação Infantil (UFU). Foi membro do GEPEGH e desenvolve pesquisas sobre uso pedagógico de tecnologias digitais de comunicação e educação, ensino de História, educação patrimonial e história local.

Paulo Tarcísio Moura de Almeida. Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

Pedro Botelho Rocha. Professor da rede privada de ensino básico (Recife) e do departamento de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Igarassu/PE. Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Metodologias Ativas e Prática Docente. Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua nas áreas de ensino de História, tecnologias e mídias digitais.

Renan Marques Birro. Professor das Licenciaturas em História da UPE (presencial e EAD). Atua como docente permanente do Profhistória/UPE e do PPGH/UFPE. Tem graduação em História pela UFES, mestrado em História pela

UFF e doutorado em História Social pela USP. Desenvolve pesquisas e projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: Ensino de História Medieval; Humanidades Digitais; História Digital; Era Viking e Escandinávia Medieval.

Tadeu Moura de Almeida. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará - UFPA. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA).

Thiago Acácio Raposo. Historiador e Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Professor de História da Rede Privada de Campina Grande - PB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5199-4821>

Vivian Galdino de Andrade. Historiadora, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora Adjunta do Campus III da UFPB e professora credenciada do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano- HEBP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1983-780X>.

Williams Urbano da Silva. Professor do Estado de Pernambuco, atuando como docente na EREM Dr. Luiz Cabral de Melo. Possui licenciatura em História pela UNICAP e é mestrando do PROFHistória/UFPE. Desenvolve pesquisa e projetos de ensino nas temáticas: educação patrimonial, ensino de história e ludificação.

