

Artigos Livres

Quando o ensino de história se torna também história pública: a produção de um acervo de material didático digital

*When History teaching also becomes Public History:
the production of a digital collection didactic material*

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto¹
Paulo Souto Maior²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é refletir sobre a construção de um acervo de materiais didáticos digitais na área de história, produzido por estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História, e disponíveis ao grande público, sobretudo aos professores e professoras da rede básica de educação através de um site próprio. As discussões aqui tecidas dão conta do início de nossa experiência docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, especificamente, ligadas ao Laboratório de Ciências Humanas – LCH, que é um dos espaços do Laboratório de Ensino-Aprendizagem – LEA. Refletimos o quanto essas práticas têm se aproximado da história pública e da perspectiva do trabalho colaborativo. Além disso, apresentamos o LCH como potencial “lugar de memória” capaz de guardar e preservar fragmentos do fazer docente.

Palavras-chave: Ensino de história; história pública; material didático digital.

.Abstract: The objective of this paper is to reflect on the construction of a collection of digital didactic materials in the area of history, produced by students of the undergraduate courses in pedagogy and history, and available to the general public, especially to teachers of basic education through own website. The discussions woven here give an account of the beginning of our teaching experience at the Federal University of Rio Grande do Norte and, specifically, linked to the Laboratório de Ciências Humanas – LCH, which is one of the spaces of the Laboratório de Ensino-Aprendizagem – LEA. We reflect on how closely these practices have approached Public History and the perspective of collaborative work. In addition, we present the LCH as a potential “place of memory” capable of saving and preserving fragments of teaching.

Keywords: History teaching; public history; digital didactic material.

1 Doutora em Educação pela UFRN. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, trabalha e pesquisa na área de ensino de História, História da Educação e História Oral.

2 Doutor em História pela UFSC. Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, trabalha e pesquisa na área de ensino de História, relações de gênero e sexualidade. É professor colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPB.

Apresentação

Ela abriu a porta e se deparou com uma sala grande e confortável. Ali havia mesas compridas e cadeiras dispostas ao redor, que pareciam instigar a produção de trabalhos feitos a muitas mãos. Em torno das mesas e cadeiras figuravam vários armários beges, formando um L e contornando parte da sala. Nas paredes, havia alguns trabalhos fixados, outros estavam pendurados e outros ainda dispostos sobre mesas no canto da sala. Tudo ali sugeria uma oficina e lembrava salas de aula da educação básica, com espaço para tintas, papéis, livros, recortes e colagens. Ao contemplar o espaço ainda sem estudantes, ela lembrou de Freinet, imaginou quantas produções poderiam ser feitas naquele ambiente e pensou que elas não poderiam ficar restritas àquelas quatro paredes.

A sala descrita acima é o ambiente físico do Laboratório de Ciências Humanas – LCH na UFRN, um dos que compõem o Laboratório de Ensino-Aprendizagem – LEA, conforme veremos no decorrer deste capítulo. As impressões descritas buscam demonstrar um pouco do que sentimos e das motivações que nos moveram no início de 2020. Naquela ocasião, a pandemia¹ parecia distante e tínhamos planos que nasciam a partir daquele espaço físico e visavam extrapolá-lo. No entanto, o decorrer do ano deixou ainda mais evidente que o laboratório transpunha os limites físicos e que os saberes produzidos pelos estudantes também precisavam transpô-lo. Nesse sentido, o projeto de extensão intitulado “História em movimento”, cujo objetivo era construir e divulgar um acervo de materiais didáticos ligados ao ensino de história, precisou ser reorganizado, ajustado e adaptado ao novo contexto.

Se antes da pandemia e do ensino remoto emergencial² já ficava claro para nós a necessidade de promoção de um ensino de história e de materiais didáticos que alcançassem as escolas e o público em geral, a partir desse novo período isso foi se mostrando ainda mais necessário e urgente. Aqui consideramos o caráter de divulgação e ampliação de público, mas temos a clareza de que a dimensão pública da história vai além disso. Ela envolve o trabalho com múltiplas linguagens e abordagens historiográficas e pensa o fazer histórico para além da academia, inclusive com ocupação de outros mercados para o próprio historiador. Segundo Santhiago (2016, p. 29, grifo do autor), a “‘divulgação científica da história’, é somente uma submodalidade da história *feita para* o público, que adquire muitas outras formas”.

Em nosso caso, buscamos aproximar a história produzida pelos estudantes, a partir da elaboração de materiais didáticos, do público em geral e especificamente

dos professores, estagiários e estudantes da educação básica. Nesse sentido, história pública e o ensino de história se entrelaçam, a fim de produzir *com e para* a educação básica, fazendo circular conhecimentos e promovendo a *práxis* dos professores em formação.

Este texto se divide em três itens: um que discute as aproximações entre a história pública e a história ensinada; outro voltado ao detalhamento do LCH e do projeto de extensão “História em movimento”; e um terceiro que discute múltiplas linguagens empregadas nas produções do acervo inicial do laboratório e analisa algumas produções desenvolvidas pelos estudantes.

No decorrer do trabalho, vamos percebendo também a necessidade de construção de memórias sobre a formação inicial de licenciandos/as na UFRN. Construir um acervo digital para essas produções é também assegurar a guarda de recortes do nosso fazer docente, seja presencialmente ou de forma remota. Como toda memória, esta também não apresenta o todo vivido, mas seleções acerca desse passado compartilhado por docentes e discentes, composto por fragmentos do nosso trabalho coletivo. Nesse sentido, intencionamos que o LCH também se constitua enquanto um “lugar de memória” (NORA, 1993) do saber/fazer docente em nossa instituição, capaz de evocar aquilo que tem marcado nosso presente, nosso cotidiano.

História pública e história ensinada

Qual o espaço para a história pública no cotidiano escolar? Ou seria melhor questionar: o que na história ensinada não é história pública? Pensar uma história que se propõe pública nos impulsiona a refletir sobre um maior número de pessoas acessando conteúdos históricos e simultaneamente uma democratização também da autoria desses conteúdos. A dimensão que torna a história pública dá conta de considerar quem a produz e quem a consome, além de passar pelas formas de disponibilização dos conteúdos oriundos da pesquisa histórica.

Ao reivindicar uma maior pluralidade na produção, distribuição e formato desses conteúdos, somos provocados a pensar num processo de democratização da história, na sua ampla divulgação e inserção no cotidiano das pessoas, extrapolando os limites dos muros acadêmicos, dos auditórios, salas de aula universitárias e revistas especializadas. Diante disso, o fazer docente na área de história parece ter uma fronteira muito próxima em relação à história pública.

Ao mediar uma aula de história, é comum recorrer a conteúdos não acadêmicos, a exemplo dos livros didáticos, como sinalizam Everardo Andrade e

Nívea Andrade (2016), mas indo muito além deles. As aulas voltadas aos conteúdos históricos escolares estão imersas em olhares, interpretações, visões e discussões que atingem professores e estudantes, que consideram fontes diversas e em variadas linguagens, que são provocadas por obras ficcionais ou por situações do presente que geram desconforto e clamam pela retomada de um conjunto de memórias de outras épocas. Nesse sentido, as aulas de história já parecem ter uma predisposição a serem espaços privilegiados de uma história pública.

Além do que foi enfatizado acima, é preciso apontar para o quanto pode ser produzido de forma coletiva e colaborativa em salas de aula. No cotidiano escolar, sobretudo quando o/a professor/professora assume uma postura reflexiva sobre a própria prática (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1996, p. 376), a sala de aula é transformada em laboratório e podemos identificar diariamente estudantes desenvolvendo procedimentos de pesquisa e construindo conhecimentos históricos. Como exemplo disso podemos citar inúmeras iniciativas e nos são caras aquelas que envolvem a oralidade, as comunidades em que as escolas estão imersas e os sujeitos que costumam estar à margem assumindo o protagonismo das narrativas coletadas por estudantes.³ Mas, sem dúvida, as ações que aproximam história escolar e história pública são, e ainda podem ser, muito mais amplas.

Se considerarmos os projetos de história oral realizados em escolas, percebemos o quanto a autoria do conhecimento histórico pode ser compartilhada. Desde os anos 1960, diversas iniciativas foram realizadas na Europa e nos Estados Unidos, como destaca Thompson (2002, p. 317), a partir de projetos escolares. Em nossos dias, redes de ensino, como a de Ontário (Canadá), têm investido no uso das narrativas orais para retomar as memórias de grupos menos presentes na historiografia oficial e no currículo escolar (LLWELLYN, 2016, p. 16) e assim alcançar uma democratização da história ensinada, prezando pela diversidade, pela interculturalidade, pelo respeito e pela cultura de paz. Aqui no Brasil, temos vivenciado experiências com temas sensíveis e voltados à história local, buscando enfatizar o protagonismo das pessoas comuns e romper preconceitos e estereótipos (PRANTO, 2020, p.110).

Em situações de projetos construídos com a comunidade, a história ensinada, além da dimensão pública que possui dentro da própria escola, extrapola fronteiras e leva a comunidade, as famílias, os vizinhos, os moradores de um bairro, de uma cidade, a compartilhar uma autoridade e a protagonizar a história. Envolvidos nesse tipo de projeto, os estudantes, sob a mediação de seus professores, aprendem a selecionar, comparar, interpretar, cruzar documentos e construir o conhecimento histórico. Quando a escola é assumida como espaço de

construção de saberes e a história ensinada é tomada enquanto disciplina capaz de produzir conhecimentos e não somente reproduzi-los de forma adaptada, professores e estudantes exercem também o ato de “historiar”. Se a história ensinada tem uma predisposição para o público, isso fica ainda mais evidente quando professores pesquisadores assumem a sala de aula enquanto espaço privilegiado para a pesquisa, para a experimentação, incorporando novos autores, novos sujeitos, envolvendo a comunidade, despertando interesse pelo conteúdo histórico e capacitando os estudantes no domínio de habilidades específicas, que os formam para a cidadania, para a crítica, enfim, para a convivência democrática.

Sabendo do alcance e do papel social da história ensinada, tendo nítida a sua fronteira com a história pública e conscientes da importância de promover um diálogo entre universidade e escola, nos propomos a pensar algumas questões. Dentre elas, as principais são: que ações podem ser desenvolvidas a fim de fazer circular o conhecimento histórico escolar? Como aproximar o universo acadêmico e o escolar? De que maneira promover a formação inicial de licenciandos e licenciandas voltados ao cotidiano escolar e à divulgação do conhecimento histórico?

Os questionamentos acima não possuem apenas algumas poucas alternativas de respostas imediatas e acabadas, pelo contrário, suscitam pesquisas, investigações, produções, análises, tentativas e erros, ação/reflexão/ação, ou seja, nos exigem uma visão de educação enquanto *práxis* (FREIRE, 2013, p. 107). E nessa direção, assumir uma postura investigativa, tornar a sala de aula um laboratório por excelência e “tatear experimentalmente” (FREINET apud LÉGRAND, 2010, p. 29) alternativas, podem ser procedimentos que nos levem a galgar alguns caminhos com possíveis respostas.

Uma das possibilidades, em cursos de licenciatura em História ou Pedagogia, é provocar os estudantes a adentrar o ambiente escolar o mais cedo possível, buscando identificar temáticas latentes e pouco abordadas, comportamentos que apontam para uma postura bastante presentista,⁴ atitudes pouco empáticas ou segregacionistas e se lançar na luta por questioná-las e resolvê-las. Cabe promover o interesse pela situação de ensino-aprendizagem. Percebemos que licenciandos e licenciandas, ao se sentirem motivados/as e munidos/as de um conjunto de saberes pedagógicos e das ciências de referência, tendem a experimentar possíveis soluções, “tateiam” caminhos. É perceptível também que a falta de experiência e a pouca convivência prévia com aquele ambiente de trabalho podem provocar alguma insegurança, por isso, é de suma importância que mergulhem nas escolas, que conversem com professores, que observem e dialoguem com estudantes,

coordenadores, porteiros, zeladores e demais pessoas que compõem a escola. Desse modo, conseguirão construir a cada dia maior confiança, pois também começarão a acumular “saberes experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). A sala de aula deve tornar-se laboratório, mas o professor/estagiário é parte da experiência também.

No curso de pedagogia, nós lecionamos nas disciplinas de Ensino de História (1 e 2), que são voltadas a pensar sobre questões relacionadas aos seguintes temas: teoria da história, objetivos do ensino de história, conteúdos, propostas metodológicas e planejamento docente, além de possibilitar a elaboração de aulas e de materiais didáticos para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos (EJA). Também somos responsáveis por ofertar o componente de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira e buscamos fazê-lo sempre aproximando as discussões das demandas observadas nas escolas da rede básica de educação.

Já no curso de História, orientamos os diferentes estágios supervisionados obrigatórios. O estágio 1 é voltado à imersão e observação do ambiente escolar e das aulas de história; o estágio 2 prevê a identificação de demandas do universo escolar e a proposição de uma intervenção; o estágio 3 possibilita o início da regência em sala de aula e pode ocorrer no ensino fundamental regular ou na EJA, em turmas da primeira etapa; e o estágio 4 é voltado à regência no ensino médio ou na segunda etapa da EJA. Sobretudo nos estágios de regência, os/as estudantes são orientados/as a elaborar materiais didáticos a serem utilizados nas turmas em que estão lecionando.

Ao observar as disciplinas que lecionamos, percebemos que elas já nos provocam a estabelecer uma vivência direta com as escolas. No entanto, essa convivência, em tempos de ensino remoto emergencial, constituiu um desafio imenso. Ao mediar disciplinas remotamente, e tentando não perder de vista essa aproximação, orientamos que buscassem conversar (através de WhatsApp e Google meet) com professores/as, questionar sobre como interagem com as turmas e quais suas principais demandas. Os/as estudantes de pedagogia precisam partir das realidades que estão sendo vividas nas escolas durante o ensino remoto emergencial, para só então poder elaborar alternativas compatíveis com as necessidades que estão sendo levantadas.

Em situações de estágio, também orientamos que formulem questionários, enviem ao maior número possível de professores e estudantes, acompanhem aulas

síncronas com as turmas, a fim de que possam sentir, ao menos minimamente, o “sabor da docência”.

Simultaneamente a essa vivência e após ela, licenciandos, licenciandas e professores em início de carreira poderão começar a pensar potenciais caminhos para o alargamento do público autor e consumidor dos conteúdos históricos escolares, inclusive, mesclando ambos os espaços. Isso porque, ao mesmo tempo que o sujeito pode elaborar um conteúdo e consumi-lo, ele também pode compartilhar suas considerações e se apropriar das dos colegas, ou ainda, conceder uma entrevista e receber o produto final do projeto realizado. Autor, consumidor, sujeito e público-alvo, esses múltiplos papéis se mesclam e confundem cada dia mais, sobretudo, neste atual cenário.

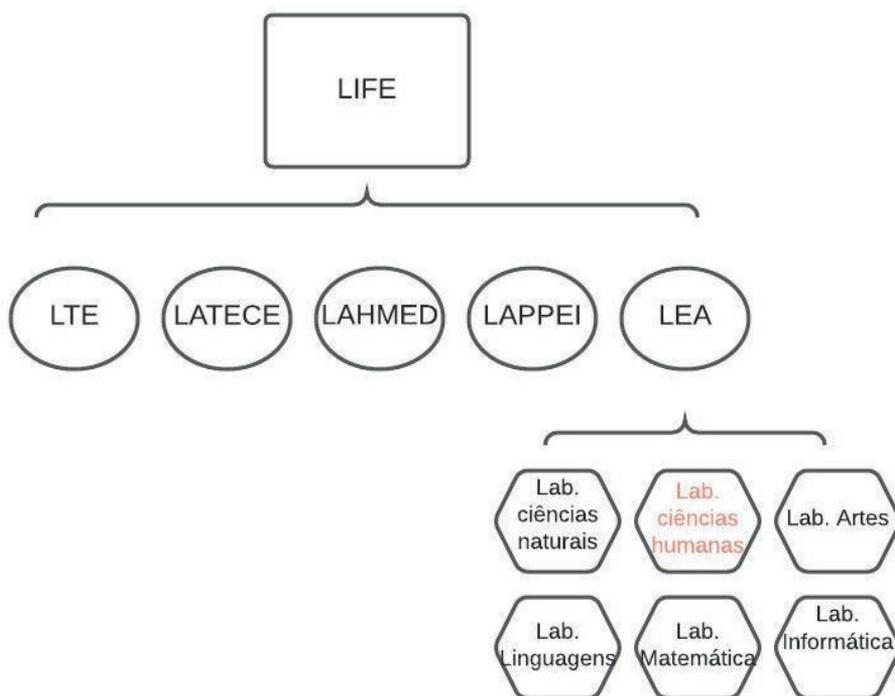
Encarando essa dimensão pública do ato de ensinar história, a professora ou o professor podem assumir a direção de seu fazer docente, não aceitando apenas reproduzir conteúdos preconcebidos e fixados em livros didáticos e módulos de sistemas educacionais. Ela e ele deixam a condição de técnicos reprodutores, para construir uma identidade com a pesquisa, e, qual maestros, eles passam a reger turmas inquietas de mentes fervilhantes. Nem sempre com resultados imediatos, tampouco homogêneos, mas autorais e com um alcance para além do currículo formal (BITTENCOURT, 2011, p. 104), com resultados que favorecem o livre pensamento, a democratização da escola e da história, o pensamento plural e antirracista (RIBEIRO, 2019), a formação cidadã crítica no sentido amplo do termo (GUIMARÃES, 2018, p. 76).

O ensino de história, a produção de materiais didáticos digitais e sua publicação

Ao iniciar nossa recente trajetória no magistério superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, nos questionamos sobre como promover a formação inicial de professores que pudessem lecionar história com qualidade tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como nos anos finais e no Ensino Médio. Ao verificarmos as ementas dos componentes curriculares que trabalhamos, vimos o potencial da disciplina de ensino de história 2, voltada ao curso de Pedagogia. Identificamos que a partir daquele componente, com um caráter bastante voltado à prática docente e a uma maior aproximação com o ambiente escolar, seria possível desenvolver alguma ação que trouxesse um imediato retorno social.

Em paralelo à reflexão sobre aquele componente, passamos a conhecer a estrutura de laboratórios presente no Centro de Educação da UFRN. A organização desses espaços funciona como uma rede articulada a partir de um laboratório central que congrega todos os demais. Esse laboratório central é o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, e nele se inserem outros espaços, sendo eles: o Laboratório de Tecnologia Educacional – LTE; o Laboratório de Políticas Educacionais – LAPPEI; o Laboratório de Tecnologia Assistiva – LATECE; o Laboratório de História e Memória da Educação – LAHMED; e o Laboratório de Ensino-Aprendizagem – LEA. Associados a este último temos diversos laboratórios de aprendizagem voltados às diferentes áreas do conhecimento, como o laboratório de linguagens; o de ciências naturais; o de matemática; e aquele ao qual nos vinculamos diretamente, o Laboratório de Ciências Humanas – LCH.

Figura 1 – Organização do LIFE



Fonte: elaborada pelos autores.

A figura acima foi elaborada pelos autores a fim de representar melhor esse emaranhado de siglas que, por vezes, pode gerar certa incompreensão, sobretudo para professores recém-chegados à universidade, mas pouco a pouco nos apropriamos de seu funcionamento e dinâmica próprios. Nosso primeiro contato com o LCH foi visitando seu espaço físico, formado por uma ampla sala no térreo do bloco de aulas do Centro de Educação. A sala rompe com uma lógica convencional, pois, ao invés de mesas e cadeiras individuais, ela é composta por amplas mesas, que se assemelham a bancadas de trabalho e parecem nos convidar às produções coletivas e colaborativas. Ao redor delas, há múltiplos armários com identificação das diferentes áreas do conhecimento e que armazenam livros didáticos, papéis e utensílios diversos. Além disso, algumas produções dos estudantes estão espalhadas por toda a sala. São maquetes, jogos, banners e tudo de mais criativo que possamos imaginar. O espaço físico do LCH nos lembra um ateliê, uma oficina, um espaço que evoca o trabalho e não apenas a absorção de conteúdos teóricos.

Apesar de toda essa ebulição que marca o ambiente, ficamos refletindo sobre o alcance dos trabalhos ali produzidos. Era possível identificar o potencial de muitas daquelas produções enquanto materiais didáticos a serem utilizados na educação básica, mas como eles estariam disponíveis para estagiários e professores da rede? De que forma aqueles saberes poderiam extrapolar os limites da universidade e ser utilizados por um público mais amplo? Tínhamos boas produções, mas por que as restringir àquele espaço?

A partir das questões acima, começamos a amadurecer uma ideia prévia, que resultou na construção de um espaço digital para divulgação dos materiais didáticos produzidos pelos estudantes de Pedagogia. A partir de então, organizamos um projeto de extensão a ser desenvolvido em 2020, intitulado “História em movimento”. Esse projeto envolvia os professores Aliny Pranto, Paulo Souto Maior e Azemar Soares, todos com turmas na pedagogia.

Para tanto, foi necessário estudar sobre o que seria um material didático, entendido como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2011, p. 296). A produção de um material didático implica pensar um tema, a forma que ele tomará, o recorte do tema em estudo que será privilegiado, as conexões com a realidade escolar e dos/as discentes, a ênfase que será dada a um determinado aspecto, qual o conceito se deseja apresentar ou esclarecer, as perguntas que serão mobilizadas.

Artemilson Lima e Simone Santos, ao escreverem sobre o material didático para EAD, fazem alguns apontamentos que consideramos válidos e tomamos como ponto de partida quando trabalhamos esses suportes com nossos estudantes: “(...) A qualidade didática desse material, o uso de diferentes mídias, o suporte ao texto através de ilustrações, gráficos, ícones, etc; o desenvolvimento de uma linguagem que estabeleça um diálogo com os educandos (...)” (LIMA; SANTOS, s/a, p. 112).

Geralmente, materiais didáticos na área de história se caracterizam por fazer uso de fontes históricas com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, habilidades de leitura, de questionamento e crítica aos documentos. É importante ter cuidado nesses usos, afinal, o público da escola básica não é de micro-historiadores e a função desses materiais é distinta da que aprendemos no ensino superior. Em discussão semelhante, Antônia Terra Fernandes destaca:

Como material pedagógico, textos, fotos, mapas ou objetos passam a ter funções diferentes da sua finalidade original, mas é importante que suas metamorfoses sejam conhecidas e trabalhadas nas situações de ensino, para que não fiquem esvaziados de seus percursos e significados sociais. Aliás, como obras sociais e culturais, esses materiais possuem grandes potencialidades educativas porque, por meio deles, é possível: cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coleta de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens; indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades; interpretar discursos; analisar representações; entre outras possibilidades. (FERNANDES, 2015, p. 296).

A ideia inicial do “História em movimento” era construir um blog e disponibilizar a produção resultante de uma disciplina específica, que era Ensino de História 2, por considerar seu caráter voltado à produção de materiais didáticos. A intenção era que os estudantes contatassem professores da rede básica, identificando demandas de temáticas específicas (priorizando a história local) ou dificuldades apresentadas pela turma visitada e, a partir de então, produzissem materiais didáticos digitais que seriam compartilhados nesse blog. Uma vez disponibilizados na internet, o objetivo era compartilhar a página com os professores parceiros e possibilitar o uso daqueles materiais, pensados como suportes informativos (BITTENCOURT, 2011, p. 296), ou seja, organizados para situações de ensino e adequados a um público específico. Além disso, a página

poderia se transformar num “lugar de memória”, um espaço que traria fragmentos de nosso trabalho cotidiano com aquelas turmas.

Uma vez organizado e aprovado, o projeto deveria ser executado no decorrer do ano de 2020, com renovação anual. No entanto, ainda em março de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19 e tivemos todas as atividades da universidade suspensas. Inicialmente, pensamos que após 15 dias estaríamos de volta à normalidade, mas com o passar do tempo as expectativas foram sendo frustradas uma a uma. Em julho de 2020, a universidade iniciou um retorno experimental, criando um semestre suplementar com cerca de 45 dias, remoto e optativo para professores e estudantes. Na ocasião, a disciplina de Ensino de História 2 não chegou a ser ofertada. Em setembro daquele ano, nosso retorno à totalidade das atividades, de maneira inteiramente remota, começou efetivamente.

O ano de 2020 foi marcado pelo aprendizado, pela reinvenção, pela construção de novas estratégias, mas tudo feito de forma emergencial, com respostas rápidas a demandas já postas. Em meio àquele cenário, não havia clareza se os projetos deveriam ser retomados, ou como seriam. Ministrando a disciplina de História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira, a professora Aliny Pranto decidiu retomar a ideia pensada no início do ano e iniciar o projeto “História em movimento”, adaptando-o àquele componente. Diante disso, os estudantes foram provocados a construir materiais didáticos digitais voltados ao ensino da história indígena, africana e afro-brasileira. A princípio, não tínhamos clareza dos resultados ou de como eles seriam ou não compartilhados, mas as atividades foram encaminhadas e surpreenderam.

Com pouco tempo para elaboração dos materiais e sem um contato direto com as escolas, os estudantes conseguiram produzir de podcasts a sites informativos, passando por histórias narradas com uso associado de imagens e sons. Outros ainda fizeram uso de slides, uns meramente informativos, outros com reflexões mais elaboradas, mas pouco direcionados ao público-alvo proposto. Uma palavra marcou aquelas produções: diversidade. Foram múltiplas as linguagens, as temáticas, as escolhas e os públicos. Na ocasião, sentimos o quanto todos estavam atingidos pelos episódios racistas que marcaram a segunda metade de 2020, episódios que incentivaram os movimentos de resistência e antirracistas pensados no componente.

Já nos aproximando do fim do ano, tivemos a grata surpresa de receber uma monitora para atuar no Laboratório de Ciências Humanas, no formato remoto. Com a sua chegada e a produção dos primeiros materiais, decidimos

vincular a ideia do projeto “História em movimento” (àquela altura já modificada e adaptada a outro componente) à construção de um espaço de compartilhamento de materiais que abrangesse todo o LCH. Assim, seria possível contemplar e aproximar diferentes componentes e áreas do conhecimento, como, por exemplo, os ensinamentos de história e de geografia.

Após reuniões com a monitora, decidimos que todas as produções das diferentes áreas ficariam organizadas e disponibilizadas em um único site, e assim começava a nascer o site do Laboratório de Ciências Humanas.⁵ Mas como seria sistematizado? De que forma os conteúdos seriam visualizados? Em que formato? Poderiam ser baixados?

Passados alguns meses e com o prazo de conclusão do projeto inicial expirado, continuamos na elaboração da página, que avançou por 2021 e contou com a troca de monitoria. No início de 2021, decidimos que era hora de expandir. Uma nova versão do “História em movimento” foi escrita, submetida e aprovada, e agora nosso objetivo é alcançar os diferentes componentes da área de ensino de história e provocar os estudantes a produzir materiais não apenas voltados à história local e aos anos iniciais, mas que possamos atender diferentes temáticas e níveis de ensino, assegurando que algumas lacunas sejam preenchidas. Nesse sentido, sugerimos (em todas as disciplinas ofertadas pela área) que alguns temas pudessem ser priorizados, haja vista a pouca produção de materiais didáticos enquanto suportes informativos sobre essas temáticas. Foram eles os seguintes: história das mulheres, crianças e família; gênero e sexualidade; meio ambiente e saúde; história local; história indígena; história africana e afro-brasileira.

Esperamos que em meados de 2022 já consigamos ter um volume expressivo de materiais didáticos digitais a serem compartilhados e divulgados amplamente. O site continua em fase de edição, já contando com as produções das histórias indígena, africana e afro-brasileira devidamente inseridas, identificadas e organizadas por gênero/linguagem. Ainda este ano o acervo estará público, possibilitando o livre acesso aos conteúdos, além de uma área específica voltada à sugestão de temáticas, de linguagens e também críticas. A ideia é que haja interação com as demais pessoas que consultem a página e possamos adaptá-la de acordo com as demandas, críticas e sugestões apresentadas.

Sites, vídeos, slides, jogos: múltiplas linguagens voltadas ao ensino de história

Desde os anos 1990, as discussões sobre os diferentes tipos de fontes e linguagens no ensino de história vêm sendo ampliadas no Brasil. Em seu livro *Didática e prática de ensino de História*, a professora Selva Guimarães dedica o último capítulo para discutir, de forma bastante cuidadosa, nove tipos de fontes e linguagens, envolvendo materiais escritos e audiovisuais, quais sejam: cinema, canções, literatura, documentos, imprensa, fontes orais, fontes iconográficas, tecnologias digitais, museus e cultura material (GUIMARÃES, 2012, p. 258).

Em outra obra clássica, intitulada *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2011), a professora Circe Bittencourt discute as concepções e usos dos materiais didáticos, distinguindo-os entre documentos e suportes informativos. A autora dá ênfase ao livro didático e dedica um capítulo inteiro às fontes em diferentes linguagens, como: jornais, obras literárias, documentos oficiais, museus, imagens estáticas (principalmente fotografias), cinema e música (BITTENCOURT, 2011).

Em obra mais recente, os professores Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa Magalhães dedicam um livro inteiro à discussão dos potenciais usos da história oral na sala de aula, com reflexões sobre a memória, indicação de procedimentos e proposição de resultados possíveis (2015).

Além desses trabalhos publicados como livros, muitos são os artigos acadêmicos que propõem o uso de múltiplas linguagens a fim de tornar o ensino de história mais atrativo e significativo. Nós, no decorrer de anos na educação básica e atualmente observando as práticas realizadas nos componentes de estágio supervisionado, percebemos o quanto os estudantes sentem-se motivados quando são provocados a romper as barreiras dos materiais didáticos convencionais (principalmente o livro didático) e conhecer os conteúdos históricos escolares a partir de novas referências, abordagens e linguagens. Imersos em uma realidade bastante imagética, rápida e imediata, podem acabar envolvidos numa lógica presenteísta, com a qual o passado parece ter pouca ou nenhuma relação.

Um de nossos desafios ao pensar a educação básica é provocar nossos estudantes a perceber a historicidade das coisas e construir um pensamento histórico, identificando-se também como partícipes e autores dessa história. É comum identificar, conversando com estudantes da educação básica, uma forte vinculação da história como sendo ainda promovida exclusivamente por grandes líderes, como se os sujeitos “comuns” ainda estivessem fora dela. Além disso, não raro percebemos o susto ao provocar a reflexão sobre temas do cotidiano,

como a alimentação, o vestuário, ou o acesso a alguns direitos, a partir de uma abordagem histórica.

Na tentativa de modificar esse cenário, os estudantes vêm realizando atividades que serão arquivadas no LCH. Considerando apenas a produção de 2020, tivemos materiais didáticos produzidos por estudantes de pedagogia (e de outros cursos) em diferentes linguagens e gêneros. Enquanto materiais escritos e com uso de iconografias, tivemos: almanaque, cartilha, slides e sites. Em áudio, tivemos podcast. E em audiovisual tivemos vídeos construídos a partir de diferentes concepções, desde aqueles mais próximos de videoaulas até outros dedicados à narração de história, ou ainda, orientando uma oficina de confecção de bonecas abayomi, por exemplo. Além desses materiais, ainda foram construídos um quiz e um jogo de tabuleiro digital.

Embora a temática geral estivesse previamente definida (história indígena, africana e afro-brasileira), os subtemas surgidos, assim como as linguagens empregadas, foram igualmente plurais. Tivemos desde produções discutindo o avanço da pandemia de Covid-19 em terras indígenas, a presença de povos originários no Rio Grande do Norte, passando pelo feminismo negro e pela mitologia iorubá até manifestações culturais como a Capoeira e o Maculelê.

Apesar da ampla diversidade de temas e formatos, nem todas as produções alcançaram plenamente o objetivo inicial para o qual foram pensadas. Muitos estudantes de licenciatura ainda apresentaram dificuldade em adaptar a escrita, ou as expressões faladas, à realidade do público a que se destinavam. Houve equipes, por exemplo, que produziram sites voltados aos primeiros anos do ensino fundamental, mas com longos textos e uso de termos possivelmente desconhecidos pelas crianças daquela faixa etária. Outros, por sua vez, apresentaram problemas técnicos, demonstrando dificuldades para alinhar som e imagem, ou ainda para selecionar as informações que deveriam ser prioritárias. Percebemos que para muitos ainda pesa uma visão de material didático como mero acúmulo de informações, o que os fazia secundarizar a preocupação com a forma e a acessibilidade daquilo que produziam. Cabe ressaltar que todas as produções foram voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à primeira etapa da EJA, por escolha das equipes.

Essas dificuldades podem estar relacionadas também ao reduzido tempo para discussões mais densas sobre os materiais didáticos enquanto suportes informativos e sobre as fontes documentais, já que a proposta da disciplina de

história indígena, africana e afro-brasileira é bastante ampla para um tempo reduzido.

Apesar disso, houve equipes que conduziram o processo demonstrando maturidade intelectual e empatia. Alguns materiais, a exemplo do almanaque *Identidade africana e afro-brasileira: capoeira e maculelê*, conseguiram alinhar a linguagem escrita à visual e construíram não apenas verbetes convencionais, mas espaços para crítica e reflexão, com sugestão de outras leituras e o convite para que o leitor continuasse pesquisando mesmo após a conclusão da leitura. Além disso, a sistematização de conteúdos mesclando diferentes cores, formatos e abordagens textuais, com links para vídeos no YouTube, conduzia os pequenos leitores (alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental) a uma leitura mais fluida e instigante. Obviamente, mesmo os materiais como esse almanaque ainda podem ser aperfeiçoados, trazendo um cuidado ainda maior com os créditos das imagens, por exemplo, mas já demonstram o avanço nas noções de ensino-aprendizagem e o cuidado com forma, conteúdo e abordagem pedagógica.

Como exemplo de um material em audiovisual que também demonstrou cuidado e maturidade, podemos citar o vídeo intitulado “A protetora”, no qual os estudantes narram um mito presente na tradição Guarani Nãndeva, no Sul do Brasil, e mesclam elementos visuais (como os desenhos que eles próprios produziram à mão), com recursos visuais que lembram a página de um livro sendo passada e palavras que compõem ao longo do vídeo um pequeno glossário. Desse modo, a equipe demonstra claramente a intenção de que os estudantes se apropriem da linguagem e dos modos de ver e viver daquele povo abordado, provocando a noção de “empatia histórica” (SOLÉ; COSTA, 2016). Fica nítido que a equipe propõe um olhar por dentro e não apenas sobre aquele povo. Desse modo, vamos percebendo o quanto eles aliam os conhecimentos históricos, pedagógicos e o cuidado com a forma, a fim de que tudo conduza à apropriação do conteúdo, mas também provoque a criatividade, a imaginação e a busca por novos conhecimentos.

Assim, notamos que ambos os materiais apresentados aqui compartilham da ideia de que são o início e não o fim de um processo, por isso, os selecionamos para esta discussão. Nem o almanaque, nem o vídeo visam esgotar os conhecimentos sobre um tema ou trazer a verdade através de uma única narrativa. Ao contrário, mesmo com algumas limitações, instigam os estudantes a se sentirem curiosos e os possibilitam (a depender de como sejam conduzidos em sala de aula) passar de uma curiosidade ingênua à outra epistemológica, como nos alerta Paulo Freire (2013). Isso porque apresentam questionamentos que não podem ser totalmente

respondidos apenas com o conteúdo apresentado e sinalizam para que possam continuar pesquisando, descobrindo e conhecendo cada vez mais sobre uma história ainda timidamente estudada na escola, sobretudo nos anos iniciais. Uma história que não é, nem espera ser, total, mas que, ao contrário, nos alerta para a pluralidade de modos de vida, de concepção de mundo e para o silenciamento de muitos povos, demonstrando o quão singulares somos, mesmo vivendo em um mundo globalizado e que tende à massificação e à generalização.

Nossa escolha, então, não foi disponibilizar apenas os materiais mais elaborados ou completos. Optamos por disponibilizar a ampla maioria, mesmo cientes de suas limitações, pois consideramos que a partir daí é possível analisar o que trazem de ganhos e potencial, criticar os problemas e possíveis equívocos e produzir novos, atendendo às lacunas apontadas por aqueles que os observarem e os utilizarem.

Considerações finais

Pensar o ensino de história, a produção de materiais didáticos e seu retorno social ao grande público, especificamente às escolas, foi o que nos motivou a pensar o projeto “História em movimento” e nos instigou a escrever esses primeiros resultados. Temos clareza da necessidade de adensar as produções e estreitar laços com a rede básica de educação. No futuro, quem sabe, promovendo a construção desses materiais em regime de coautoria com professores da rede e estudantes das escolas.

A cada dia algumas perguntas são repetidamente retomadas por nós e nos motivam a pensar o ensino de história e seu caráter público. São elas: Qual o lugar social do conhecimento histórico? Quem pode/deve produzir história? Como possibilitar produções de forma colaborativa? O que e para quem produzir materiais didáticos, sobretudo os digitais? As respostas não são simples, nem imediatas, mas nos apontam na direção da busca pela democratização do conhecimento histórico e pela ampliação do acesso aos recursos digitais. Além disso, provocam questões quanto ao direito à memória, à autoridade compartilhada e à difusão dos múltiplos saberes produzidos pela academia, mas que devem, em nosso entendimento, estar voltados à sociedade de uma maneira mais ampla que o convencional, atingindo o grande público e produzindo não somente *para*, mas também *com* ele.

Nesse sentido, este capítulo está bem longe de fechar um percurso. Ao contrário, ele é um dos primeiros passos de uma longa caminhada junto ao LCH, ao Grupo de Estudos e Pesquisa História, Educação e Diversidade – GEPHED,

à UFRN e às escolas da rede básica brasileiras. O LCH poderá ainda se constituir enquanto “lugar de memória”, espaço de guarda de fragmentos da nossa ação coletiva e colaborativa. Esperamos que esta seção provoque o leitor a buscar pensar a produção de conhecimentos acessíveis, promovidos de forma circular, democrática e com retorno social.

Referências

- ANDRADE, Everardo P.; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (ed.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERNANDES, Antônia Terra de C. Produção e uso do material didático. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FERNANDES, José Evangelista Fernandes; ROCHA, Raimundo Nonato de Araújo (Orgs.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 299-340.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2018.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Tradução e organização de José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- LIMA, A.; SANTOS, S. **O material didático na EaD: princípios e processos – módulo IV**. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.
- LLEWELLYN, Kristina. De volta para o futuro: o poder político da História oral na educação. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- LLWELLYN, K; NG-A-FOOK, N.; TRUONGWHITE, H. Telling Tales in Schools Oral history education, political engagement, and youth. In: **Our schools, our selves**. Ontario, winter, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299780441_Oral_History_Education_Telling_Tales_in_Schools_Oral_History_Education_Political_Engagement_and_Youth. Acesso em: 10 maio 2020.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo/SP, n. 10, dez. 1993.
- PRANTO, Aliny. O ensino de História em uma perspectiva freiriana. In: TEDESCO, Anderson; LACERDA, Tiago (org.). **Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo**. Curitiba: Bagai, 2020.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 2009.
- SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (ed.). **História Pública no Brasil:**

sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo; DE MAGALHÃES, Valéria Barbosa. **História oral na sala de aula.** São Paulo: Autêntica, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

‘Notas de fim’

- 1 Trata-se da pandemia causada pelo Covid-19, que afetou a população mundial do mundo inteiro no ano de 2020. No Brasil, teve início em março desse ano, quando foi registrado o primeiro caso. O país mergulhou em uma crise de saúde pública com milhares de contaminados, hospitais cheios e até o momento soma 608 mil mortos.
- 2 Desde já, destacamos que, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, optou-se pelo ensino remoto emergencial, caracterizado por encontros síncronos e assíncronos, passando a vigorar desde junho de 2021. É importante destacar que, quando falamos de remoto, não implica ensino a distância (que conta com especificidades próprias), uma vez que as atividades de aulas, pesquisas, orientações e estudos foram planejadas inicialmente para o formato presencial, mas foi preciso modificar em virtude do contexto pandêmico. De igual maneira, por determinação da Secretaria de Educação, a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (campo da maior parte das/dos licenciandos da UFRN) e as prefeituras do estado passaram a funcionar no formato remoto, tendo permanecido dessa maneira por todo o ano de 2020, retornando às atividades presenciais aos poucos, desde meados de 2021, e com oscilações de escola para escola por várias razões, incluindo a falta de infraestrutura física.
- 3 Para conhecer mais sobre essas iniciativas, indicamos as produções da professora Kristina Llwellyn, dentre elas: LLWELLYN, K. R. De volta ao futuro: o poder político da história oral na educação. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (org.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. LLWELLYN, K; NG-A-FOOK, N.; TRUONGWHITE, H.. Telling Tales in Schools Oral history education, political engagement, and youth. In: **Our schools, our selves**. Ontario, winter, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299780441_Oral_History_Education_Telling_Tales_in_Schools_Oral_History_Education_Political_Engagement_and_Youth. Acesso em: 10 maio 2020.
- 4 O presenteísmo pode ser entendido como a busca por um presente contínuo, que passa

pela desqualificação e esquecimento do passado. Nas palavras de Janotti (2013, p. 43), isso acontece quando “o presente passou a explicar-se a partir de si mesmo”.

- 5 A ideia inicial era a criação de um blog, depois foi transformada e decidimos lançar os materiais em um site desenvolvido através do google site, já que esta plataforma era bastante intuitiva e nos permitia maior facilidade para criar e disponibilizar os conteúdos. Apesar disso, há limitações quanto às possibilidades de busca e ao layout, por exemplo, o que já nos sinaliza para o caráter provisório que o site terá no atual formato. Nossa intenção é elaborar uma segunda versão com novas adaptações e melhor navegabilidade.