

A AULA-OFICINA E SUAS POSSIBILIDADES: VINTE ANOS DEPOIS, 1999-2019

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA*

BRENO MENDES**

CRISTIANO NICOLINI***

Resumo: *O presente artigo analisa a proposta de aula-oficina elaborada pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca, a qual sugeriu uma metodologia e epistemologia específicas do pensamento histórico no campo da Educação Histórica. A proposta visa compreender o pensamento dos jovens acerca da História e a forma em que se processa a aprendizagem da História ensinada a esses jovens escolares. Alguns desafios foram postos a professores e alunos desde a seleção de conteúdos e fontes para instigar e propor inferências e comparações, incentivando e motivando os estudos da História, propondo ainda o diálogo entre universidade e escolas de educação básica. Após vinte anos de realização dessa metodologia de aula-oficina em países entre os quais se destaca o Brasil, vários trabalhos vêm sendo realizados a exemplo da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Analisamos a relevância da proposta aula-oficina na atualidade, considerando os jovens como nativos digitais na sala de aula. Propomos a releitura de aula-oficina à luz da História Digital e o significado da webquest para o ensino da História para despertar o interesse pelos estudos e pela pesquisa da História, sobretudo no campo da Educação Histórica.*

Palavras-chave: *Aula-oficina; Educação histórica; Nativos digitais; História digital.*

Abstract: *This article analyzes the workshop-class proposal prepared by Portuguese researcher Isabel Barca, which suggested a specific methodology and epistemology of historical thinking in the field of Historical Education. This methodological proposal aims to understand the historical thinking of young people, as well as the learning of history taught in classes by teachers. Some challenges were posed to teachers and students from the selection of contents and sources to instigate and propose inferences and comparisons, encouraging and motivating the studies of History, and also proposing the dialogue between university and elementary schools. After twenty years of this workshop-class methodology in countries such as Brazil, several works have been carried out, such as the Universidade Estadual de Londrina, Paraná. We analyze the relevance of the proposed class-workshop in time present (today), considering young people as digital natives in the classroom. We propose the rereading of the workshop class in the light of Digital History and the meaning of the webquest for the teaching of History to arouse interest in history studies and research, especially in the field of Historical Education.*

Keywords: *Workshop-class; Historical education; Digital natives; Digital History.*

* Faculdade de História – UFG/Brasil. E-mail: mariacsgo@gmail.com.

** Faculdade de História – UFG/Brasil. E-mail: mendes.breno@gmail.com.

*** Faculdade de História – UFG/Brasil. E-mail: cristiano.jan78@gmail.com.

Até a década de 1980, os modelos de ensino predominantes no sistema escolar ocidental foram o tradicional e o não-diretivo. No caso específico das aulas de História, o primeiro tipo caracteriza-se predominantemente pela aula-conferência e pouco mudou desde aquele contexto até a atualidade. O professor assume o papel de detentor do conhecimento, enquanto os alunos se ocupam em ouvir, anotar, ler e memorizar informações que mais tarde serão cobradas em avaliações convencionais. Já no segundo modelo, a aula característica ocorre em forma de colóquio, oportunizando problematizações do saber histórico, porém mantendo a estrutura de uma aula tradicional, em que o professor ainda ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem¹.

Nesse contexto, a Educação Histórica, campo no qual vinham se desenvolvendo investigações desde a década de 1970, passou a influenciar de forma mais significativa propostas de reestruturação do ensino de História nas escolas de países como a Inglaterra, Portugal e Espanha. Tais investigações passaram a defender que existe uma racionalidade própria do pensamento histórico, a qual parte de uma epistemologia específica que o fundamenta. Diferentemente da Psicologia da Educação, a Educação Histórica prioriza essa condição para compreender como pensam os jovens acerca da História, e de que forma se dá a aprendizagem neste campo do conhecimento. Busca-se, dessa forma, investigar a qualidade do conhecimento histórico, baseando-se em pressupostos teóricos e filosóficos. A valorização da *quantidade* e da *correção* no processo de aprendizagem dá lugar a uma análise relacionada aos *raciocínios* e à *lógica do conhecimento*.

Nesse sentido, a aprendizagem histórica se torna mais exigente e mais compensadora, por considerar alunos e professores como parte ativa do processo. Partindo destes pressupostos, diversas investigações contribuíram para qualificar a perspectiva da Educação Histórica. Dentre esses trabalhos, destacou-se uma proposta criada pela Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Barca, no ano de 1999: percebendo a importância de colocar o aluno como agente de sua própria formação, valorizando as suas ideias prévias e as suas experiências diversas no processo de construção do conhecimento histórico, a professora e pesquisadora portuguesa elaborou uma metodologia que congregou ensino e pesquisa, na intenção de diversificar e desafiar professores e alunos nas aulas de História. Essa proposta foi batizada de *aula-oficina*, e desde então vem sendo aplicada em diferentes contextos, tanto na Europa quanto em outras partes do mundo.

1. A AULA-OFFICINA E SUAS APLICAÇÕES

Isabel Barca ministrava aulas na Universidade do Minho, no ano de 1999, quando organizou um modo de trabalhar que contemplasse as ideias desenvolvidas na formação de professores de História da Educação Básica em Portugal. A proposta consistia no seguinte: primeiramente, o professor selecionaria um conteúdo a partir do qual faria

¹ BARCA, 2004a.

perguntas aos alunos sobre o que eles sabiam a respeito desse tema. Em seguida, viria a seleção das fontes históricas correspondentes a essa aula, orientando os alunos a analisar estes materiais para que fizessem inferências e comparações. A dinâmica objetivava envolver a todos no processo de investigação, os quais produziriam conclusões históricas que poderiam ser mais ou menos aproximadas àquelas realizadas pelos historiadores. No entanto, todas as hipóteses e tentativas de explicação deveriam ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas, por intermédio do educador. As crianças e jovens, nesse sentido, tomariam consciência do que aprenderam e do que ainda faltaria aprender, bem como de quais aspectos gostariam de aprofundar e saber mais. A aula-oficina, portanto, partia da ideia de que o aluno deveria estar motivado e desafiado para poder aprender História².

A aula-oficina pôs em prática a ideia de que os alunos precisam compreender que *fonte* é diferente de *evidência*. É a natureza das perguntas elaboradas que faz com que a fonte se torne evidência³. Ou seja, deve ficar claro que as evidências históricas nunca são dadas por si mesmas, mas produzidas pelas questões colocadas pela investigação histórica. Como lembra François Hartog, «dizer a “evidência da história” não será, por isso mesmo, suscitar uma dúvida, reservar espaço para um ponto de interrogação: será isso assim tão evidente»⁴? Na aula-oficina, o uso destas fontes ocorre em duas dimensões: primeiramente o uso da evidência (informação e inferência), quando os alunos dão sentido às evidências; e depois a consciência histórica que se forma a partir da relação dialógica entre passado e presente⁵.

A dinâmica do trabalho com as fontes na aula de História permite ao aluno compreender que os conceitos carregam uma bagagem temporal de passados particulares. Eles não são criados aleatória ou espontaneamente. As instituições, as nações ou qualquer outra categoria são entidades temporais que só podem ser explicadas e compreendidas através do conhecimento do passado. É ele que oferece razões para as ações humanas, sendo esta historicidade fundamental para que os estudantes compreendam o que significa aprender História⁶. O autor destaca que na História nada está previamente aprovado. Não existem condições previstas a partir das quais as ações humanas se realizam.

² NICOLIELO, 2013.

³ ASHBY, Rosalyn (2001) — *Children's ideas on evidence*. Porto: Universidade Portucalense. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História. Uma boa discussão sobre o conceito de evidência pode ser encontrada na obra de François Hartog, *Evidência da História: o que os historiadores veem*. O autor percorre as distintas acepções do conceito de *evidência* desde a antiguidade até a contemporaneidade sendo que o mais apropriado para os nossos propósitos é o sentido que aponta para as ideias de sinal, marca, prova ou testemunho do passado. «De natureza principalmente jurídica e judicial, mas também na área da medicina, esse registro tem sido utilizado pela história. Uma leitura dos primeiros capítulos de Tucídides é suficiente para fazer tal demonstração: não prescindindo, de modo algum, de indícios e provas, ele define a história como pesquisa e investigação, busca da verdade.» (HARTOG, 2011: 13)

⁴ HARTOG, 2011: 11.

⁵ BARCA, 2011.

⁶ LEE, 2011.

Desde o final do século XIX, historiadores e professores vêm concordando que a História deve ser crítica, mas este objetivo não chegou a ser contemplado satisfatoriamente no ensino, segundo defendem pensadores da Educação Histórica. Segundo essa avaliação, a disciplina escolar veio se afastando dos seus propósitos, privilegiando a memorização de fatos, datas e personalidades e o subsequente esquecimento por parte dos estudantes. Isso se insere em um contexto educacional em que o pensamento e a imaginação teriam sido abandonados, criando um abismo entre a teoria e a prática do ensino de História⁷.

Nessa perspectiva, é necessário que o ensino de História desenvolva competências nos estudantes, não prescrevendo, mas ajudando-os a perceber os caminhos da fundamentação e das perspectivas históricas para a compreensão da historicidade do *ser humano*. A partir desta situação, os alunos poderão olhar para o passado e *voltar ao presente* com novos olhares e novas possibilidades de compreensão da realidade. Um ensino de História que mostre que somos mais do que receptores passivos do conhecimento do passado⁸.

As diferentes culturas apresentam distintas formas de compreender o passado. Há uma tensão entre a oralidade e a escrita sobre esta temporalidade, que hoje se complexifica em função das mudanças aceleradas. Por isso, precisamos oportunizar aos alunos que eles entendam como funciona esse processo de construção das narrativas, e não apenas o seu produto final, que geralmente chega até eles na forma do livro didático e pela transmissão de informações por parte dos professores, predominantemente, mas, hoje, também por meio de outros recursos midiáticos, que assumem caráter de portadores de verdades históricas.

Os currículos escolares raramente prestam atenção aos métodos dos historiadores e às suas formas de pensar. A pergunta que devemos fazer é: por que a História não deveria ter métodos científicos? Isso leva a repensar como ensinamos este componente curricular nas escolas. Precisamos saber como os estudantes progridem do senso comum para ideias mais sofisticadas. Muitas vezes, eles não dominam o caminho de construção da História, perdendo a parte do desafio e da emoção na construção do conhecimento.

Partindo dessas questões que norteiam a atuação dos investigadores da Educação Histórica, compreendemos o significado que a proposta da aula-oficina assumiu nesses vinte anos (1999-2019) em que foi se incorporando e sendo repensada em diferentes situações. No Brasil, a metodologia foi utilizada em diferentes contextos ao longo desse período, cujos resultados foram registrados através de produções acadêmicas, principalmente. Dentre elas, destacamos algumas propostas desenvolvidas no Departamento de

⁷ SEIXAS & MORTON, 2013.

⁸ SEIXAS & MORTON, 2013.

História da Universidade Estadual de Londrina, no Brasil, que adotou essa proposta de forma mais sistemática na segunda década dos anos 2000:

Tabela 1. Aplicação da aula-oficina na Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Produção	Proposta
<p>SPERANDIO, Amábile; SILVA, Naira Saiki (2013) — <i>Aula-oficina: história regional e memória no âmbito escolar — experiência de proposta de aula</i>. In <i>Anais da I Jornada Paranaense PIBID e PET de História</i>. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.</p>	<p>O trabalho partiu de uma troca de conhecimentos entre os professores e os alunos do 7.º ano de uma escola de Maringá (Paraná), buscando-se compreender o que os estudantes pensavam acerca desses conceitos. Em seguida, o grupo propôs um trabalho com fontes de arquivos pessoais, visando identificar a função da memória histórica e também como forma de aproximá-los do trabalho do historiador. A proposta incluiu uma visita ao Museu Histórico de Londrina — uma instituição de memória, e uma atividade final para avaliar os efeitos da aula-oficina.</p>
<p>CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza (2017) — <i>A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história: um estudo sobre o PIBID/História/UEL</i>. «História & Ensino», vol. 23, n.º 2, p. 11-33.</p>	<p>Essa análise compreende a docência a partir dos pressupostos da Educação Histórica, em especial o modelo de aula-oficina e sua utilização nas experiências do PIBID e, posteriormente, em sala de aula. As autoras realizaram entrevistas com os chamados <i>pibidianos</i>, que nesse momento já se encontravam atuando na Educação Básica e puderam avaliar a importância das experiências com a Educação Histórica e a aula-oficina em sua formação docente.</p>
<p>ANUNCIACÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amábile (2012) — <i>Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula</i>. In <i>Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação</i>. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, p. 46-57.</p>	<p>A proposta selecionada nesse texto foi direcionada para alunos do 7.º ano, através da utilização de diferentes documentos históricos acerca do tema escravidão negra no Brasil durante o século XVIII. As fontes selecionadas foram obras do francês Jean-Baptiste Debret, músicas da cultura popular brasileira — Jorge Ben Jor e Clara Nunes —, além de vídeos e cantigas relacionadas à capoeira e à cultura negra. A metodologia desenvolvida incluiu discussões sobre diferentes construções históricas acerca do tema, evidenciando a importância da diversificação de fontes para a construção do pensamento histórico e da consequente orientação para a vida.</p>
<p>SIMONGINI, Jemima Fernandes; CORDEIRO, Marcela Taveira (2012) — <i>Aula-oficina: a música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos</i>. In <i>Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação</i>. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, p. 464.</p>	<p>Em 2011, as autoras realizaram um estudo-piloto com alunos do 9.º ano. A partir desta experiência, elaboraram um estudo exploratório aplicado em 2012, na mesma escola e mesmo nível de ensino, elaborando em seguida um planejamento de aula-oficina com a utilização da música como fonte de investigação. As músicas selecionadas foram do compositor e intérprete baiano Raul Seixas, cujas canções estão relacionadas ao período da Ditadura Militar, mas geralmente não são mencionadas em livros didáticos quando se trata dessa temática. A aula-oficina proposta promoveu a análise do conteúdo das canções de Raul Seixas, identificando críticas sociais e as suas relações com o contexto histórico em que foram produzidas.</p>

Fonte: Levantamento realizado pelos autores (2019)

A expressão aula-oficina, portanto, foi adotada para estabelecer uma demarcação em relação às aulas meramente expositivas, que se aproximam do modelo praticado pelo ensino tradicional ou até mesmo pelo não-diretivo, em cuja dinâmica o aluno acaba tão somente repetindo informações que o professor oferece de forma centralizadora. Ao contrário dessa imposição, a aula-oficina permite a exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de construção do pensamento histórico em aula, cujo ambiente é marcado pela perspectiva construtivista.

Porém, ao longo das duas décadas que transcorreram desde a criação dessa proposta construída por Isabel Barca, muitas mudanças ocorreram na escola e na compreensão do processo de ensino e aprendizagem. As próprias investigações da Educação Histórica foram ampliadas nesse percurso, incorporando novos problemas e abordagens. A sala de aula, igualmente, sofreu os impactos das novas formas de sociabilidade resultantes da interação com as tecnologias da informação, cujo processo de transformação acelerado produziu situações inexistentes no final do século XX.

Os alunos que hoje frequentam o ambiente escolar trazem consigo as novas linguagens produzidas pelas mídias digitais, as quais se tornaram também objeto de investigação no campo da Educação Histórica. Se antes o professor de História precisava encontrar formas de desafiar os estudantes e motivá-los no processo de construção do conhecimento histórico, hoje esse esforço requer também que pensemos sobre como ensinar História à geração conhecida como *nativos digitais*, ou seja, crianças e jovens que já nasceram interagindo com as novas tecnologias da informação e utilizam uma nova linguagem ao se comunicarem com professores, familiares e demais sujeitos que não são nativos digitais, mas buscam se adaptar à nova realidade.

Nesse contexto, pensamos que a aula-oficina, mesmo que não tenha sido proposta no atual contexto escolar, pode contribuir para a aprendizagem histórica a partir do uso dessas novas tecnologias e novas linguagens utilizadas pelos nativos digitais, criando canais de interação entre professores e alunos a partir do uso de fontes na aula de História. Na contramão da ideia de que a informatização anula a importância do passado e da consciência histórica, compreendemos que a metodologia proposta pode fazer dessa mudança uma possibilidade de revitalização da prática de ensino em História, desde que tenhamos consciência de que o papel do professor, antes centralizador, hoje precisa assumir uma função ainda mais dialógica e interativa, transformando aparentes distanciamentos em oportunidades de construção conjunta do conhecimento histórico na educação básica e no ensino superior.

2. OS NATIVOS DIGITAIS NA SALA DE AULA: UMA RELEITURA DA AULA-OFICINA À LUZ DA HISTÓRIA DIGITAL

No Brasil, o debate sobre as diferentes linguagens no ensino de História tem ganhando cada vez mais força desde o final da década de 1980 e está diretamente ligado à busca de novas alternativas didáticas ao chamado «ensino tradicional» centrado em aulas expositivas. A princípio, isso aconteceu por meio do uso de diversos tipos de documentos históricos como recursos didáticos em sala de aula. O emprego de novas linguagens envolve também uma reconfiguração da relação entre professor e estudante, na qual o aluno não é visto como alguém passivo, mas como um sujeito que participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Prova disso é a busca por um maior contato direto com documentos históricos de distintos suportes com o objetivo de que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento histórico escolar por meio da compreensão e interpretação das fontes, a exemplo da proposta da Educação Histórica⁹.

Além do mais, o debate sobre a incorporação da tecnologia ao ensino já chegou ao nível das políticas públicas educacionais. Das dez «competências gerais para a educação básica» citadas na última versão da BNCC, por exemplo, o termo digital/tecnologia aparece em quatro delas. Desde 2015 o PNLND contempla os objetos digitais de aprendizagem (ODA) que incluem videoaulas, jogos digitais e animações¹⁰. Os ODA são arquivos digitais usados para fins educacionais que ficam armazenados em repositórios digitais e disponíveis para professores, alunos e demais interessados¹¹. A incorporação dos meios digitais aos currículos como eixo transversal tem crescido a tal ponto que a tendência, de acordo com Maria Elizabeth Almeida, é pensarmos em um webcurrículo. Isto é, mais do que somente recorrer a disponibilização de material didático na internet, a tendência atual é incorporar a lógica do pensamento digital aos currículos¹².

Nesse contexto, acreditamos que a proposta de aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca pode ser atualizada à luz dos debates em torno da chamada História Digital (*Digital History*). A História digital surgiu nos Estados Unidos em 1997 para se referir às abordagens que procuravam pesquisar e representar o passado empregando as novas tecnologias da comunicação. Em sua origem, a História digital estava ligada também ao ensino de História por meio de documentos históricos disponibilizados em meios digitais¹³. Assumindo a íntima conexão entre pensamento e linguagem, podemos afirmar que a tecnologia digital não é uma mera ferramenta didática, mas uma linguagem, uma forma de pensar o mundo que tem importantes implicações para o modo como ensinamos História.

⁹ ROCHA, 2015.

¹⁰ COSTA & GABRIEL, 2014.

¹¹ SOUZA, 2017.

¹² ALMEIDA & SILVA, 2011.

¹³ LUCCHESI & LEAL, 2016.

Atualmente, grande parte do público da educação básica é formada pelos chamados nativos digitais, isto é, jovens que nasceram no contexto de expansão das tecnologias e mídias digitais. Conforme Prensky¹⁴, os alunos nativos digitais pensam e processam informações de um modo diferente. Dentre as principais características do estilo de pensamento dos nativos digitais, podemos destacar: a) a capacidade para realizar múltiplas tarefas simultaneamente; b) a preferência por ler gráficos e imagens antes do texto, e não o contrário; c) leitura não-linear pela lógica do hipertexto. Além disso, os nativos digitais têm pouca paciência com preleções ou exposições de conteúdo mais extensas. Em virtude do intenso contato com a tecnologia e as redes sociais desde muito cedo, os estudantes contemporâneos são, digamos assim, falantes nativos da linguagem digital. Em contrapartida, os professores são imigrantes digitais. Ou seja, eles procuram se adaptar ao novo ambiente, embora continuem a manter um certo sotaque ao falar a linguagem digital, como, por exemplo, quando insistem na necessidade de imprimir um texto escrito no computador para editá-lo, ou mesmo ao ligar para alguém para conversar sobre um e-mail enviado. Sem dúvida, uma parte importante do desafio de uma aula de História na educação básica hoje passa por um problema de linguagem em que imigrantes e nativos procuram se entender.

Bem entendido, o diálogo com a linguagem digital não implica um abandono completo das antigas abordagens, mas uma atualização das competências ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no caso do conhecimento histórico. Para nossos propósitos, nesse texto sustentamos que é possível incorporar criticamente algumas características da História digital à aula-oficina tais como a interatividade, a colaboração, a autoridade compartilhada, a hipertextualidade e a multimídia.

Como se sabe, um dos pilares da aula-oficina é a leitura e a interpretação de fontes históricas em diversos suportes. Nesse sentido, acreditamos que a proposta das *webquests*¹⁵ criada em 1995 pelo estadunidense Bernie Dodge pode ser concebida como um exemplo de atividade didática de uma aula-oficina afinada com as tecnologias digitais. Como apontado pelas professoras Anita Almeida e Keila Grinberg¹⁶, as *webquests* são atividades de investigação que utilizam a pesquisa em fontes disponíveis na internet

¹⁴ PRENSKY, 2001.

¹⁵ «A metodologia *WebQuest* foi criada em 1995, quando Dodge, ao coordenar um programa de capacitação de professores, colocou como uma das atividades a apresentação de um software educacional. Como expor o material e falar sobre ele não o contentavam, resolveu empreender uma abordagem diferente. Após reunir todas as informações necessárias sobre o software, criou um canal de comunicação via internet. Ainda assim, percebia a falta de “um contexto significativo, no qual as pessoas” pudessem “transformar informação disponível em conhecimento pessoal e substancial”. Na tentativa de superar esse entrave, criou uma situação em que os estudantes deveriam se imaginar como um tipo de consultor incumbido de avaliar e recomendar o material ao diretor da escola. O resultado da prática possibilitou-lhe perceber que os discentes alcançaram domínios mais expressivos do conteúdo e, além disso, demonstraram maior participação ao resolver colaborativamente o problema proposto na atividade.» (NASCIMENTO, 2018: 28-29).

¹⁶ ALMEIDA & GRINBERG, 2009.

e que visam contribuir para o desenvolvimento do «pensamento histórico» nos estudantes. Certamente, o objetivo não é transformar os alunos em historiadores mirins, mas ajudá-los a adquirir habilidades ligadas à pesquisa, ao processamento de informação e à formulação de hipóteses.

O professor tem um papel importante nessa atividade, pois vai orientar os alunos e fornecer uma espécie de roteiro com questões a serem respondidas pelos alunos para que eles não se percam no mar de informações da web. Afinal, para usarmos uma metáfora, quando não há objetivos claros, a busca de conhecimento na internet pode se assemelhar a um sedento que procura beber água no oceano. Caso a grande quantidade de água (informação) não seja devidamente tratada e filtrada (procedimentos críticos com as fontes), ela pode acabar sendo imprópria para o consumo e causar algum tipo de afogamento.

Em linhas gerais, a *webquest* como metodologia de investigação orientada consiste em quatro elementos: introdução, tarefa, processo e avaliação. Na introdução os estudantes recebem as primeiras informações e identificam o conteúdo a ser trabalhado. Na tarefa, os alunos são apresentados ao personagem que irão interpretar, o qual pode ser um detetive, um historiador, um arqueólogo ou um jornalista investigativo. A tarefa é apresentada de maneira clara e exequível de modo que o estudante utilize a imaginação para solucionar a situação-problema. O processo consiste no conjunto de informações mobilizadas na tarefa que pode incluir documentos históricos digitalizados, vídeos, mapas, áudios, imagens etc. A avaliação/conclusão é a culminância do projeto, o momento em que os estudantes colaborativamente constroem algo que foi pedido para a resolução da tarefa.

De acordo com Dodge, as *webquests* podem ser divididas em dois grupos: as *webquests* curtas e as *webquests* longas. No primeiro grupo, o principal objetivo é a integração do conhecimento e a atividade deve ser planejada para ser executada no prazo de duas a três aulas. Assim, o foco é que o aprendiz entre em contato com um número significativo de informações e que produza sentido para essas informações. No segundo caso, os objetivos principais são a ampliação e o refinamento do conhecimento e a atividade deve ser planejada para ser executada entre uma semana e um mês de trabalho escolar. Dessa forma, o estudante investigador deve não apenas entrar em contato com uma massa de informações como também produzir um conhecimento significativo que outros possam utilizar futuramente.

No caso de uma aula-oficina de História, a *webquest* seria desenvolvida buscando uma maior interação com os pressupostos metodológicos da ciência histórica, sobretudo no que diz respeito à crítica documental e à produção de sentido para as informações tendo em vista a orientação existencial dos estudantes. Além do mais, essa interação torna necessário abrir um espaço maior para o acolhimento e processamento das ideias históricas dos estudantes. Isto é, uma vez que as *webquests* trabalham com

a busca de soluções para situações-problema, no âmbito da Educação Histórica, nada mais apropriado do que colocar em prática aquilo que Jörn Rüsen chamou de «competência narrativa» da consciência histórica. «Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada¹⁷.» Assim, caberia aos estudos empíricos a investigação sobre o modo como a competência narrativa se desenvolve em *webquests* específicas.

3. A AULA-OFICINA, A HISTÓRIA DIGITAL E A RECONFIGURAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Sem dúvida, um dos principais legados deixados pela proposta de aula-oficina de Barca é a indicação de caminhos bem delimitados para que a relação entre professores e alunos deixe de ser uma via de mão única em que os primeiros são os únicos sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, como salientava Paulo Freire, «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção»¹⁸. Não por acaso, pelo menos desde a segunda metade do século XX, os pensadores do campo da educação têm destacado que os alunos não são sujeitos passivos à espera do conhecimento e que os professores devem ser mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Pois bem, tanto a aula-oficina como a História Digital acentuam ainda mais esse quadro, acrescentando que agora é preciso lidar com os nativos digitais que são capazes de produzir conteúdo e veicular suas próprias interpretações históricas nas redes sociais.

Definitivamente, nesse contexto, não cabe mais a figura do professor de História daquilo que Barca chamou de «aula-conferência», isto é, alguém que transmite informações sobre o passado para quem não tem acesso a essas informações, ainda mais se levarmos em consideração que uma das principais características da web 2.0 é o apagamento da fronteira entre o autor e o público, o produtor e o consumidor do conhecimento. Em vez disso, nossa hipótese, com base em argumentos discutidos pelo teórico brasileiro Valdeci Araujo, é que atualmente a função do professor poderia ser pensada a partir da ideia do curador de histórias. Basicamente, isso significa que o professor atua como um mediador do conhecimento produzido de maneira colaborativa, juntamente com os estudantes. Assim, sua principal tarefa deixa de ser a transmissão de conteúdos e se torna a democratização das condições de produção de representações históricas. Em outras palavras, o professor como curador de histórias é um mediador que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois procura desenvolver as habilidades necessárias para a produção de representações históricas feitas pelos próprios estudantes.

¹⁷ RÜSEN, 1992: 9.

¹⁸ FREIRE, 1996: 47.

O curador é aquele que acolhe, promove, seleciona e edita as histórias produzidas pelos alunos. Sua tarefa é criar um espaço propício para a ampliação das condições de produção do conhecimento histórico. Em meio a uma infinidade de informações disponíveis hoje na web, a figura do curador é fundamental para ajudar os estudantes na elaboração de critérios críticos para a seleção das informações. «O foco aqui seria menos a autoria e a produção, como na pesquisa, mas o acolhimento crítico e a amplificação de oportunidades e ferramentas¹⁹.»

Com efeito, isso requer a reformulação dos cursos de formação de professores de História com a incorporação de habilidades digitais ao currículo e também com a criação de laboratórios de comunicação digital do conhecimento histórico²⁰. Além disso, é cada vez mais urgente que a formação de professores não se limite apenas à discussão de técnicas didáticas para a transmissão de conteúdos. Isto é, cada vez mais faz-se necessário incorporar à agenda da formação dos professores de História a compreensão da linguagem digital aplicada ao ensino, aliada a uma sólida base de teoria e metodologia da História. A curadoria de histórias tem importante justificativa epistemológica para os tempos atuais e também notável dimensão ético-política, pois as redes sociais têm sido utilizadas para a veiculação de interpretações históricas preconceituosas e baseadas em falsas evidências.

Tudo isso nos parece estar em consonância com os princípios da Educação Histórica, sobretudo no que diz respeito ao foco no desenvolvimento de competências investigativas tanto por parte de professores como de estudantes. Ademais, fica em evidência que a consciência histórica a ser trabalhada em uma aula-oficina afinada com a História Digital é uma forma histórica de ver o mundo e se orientar na vida prática a partir do encadeamento entre experiências e expectativas. A aproximação entre a figura do professor e a do curador de histórias é um esforço de atualização que muito pode contribuir para que a aula-oficina possa trilhar novos caminhos em sintonia com a lógica do conhecimento no mundo contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Marcelo; BIANCHI, Gustavo; PEREIRA, Mateus (2018) — *Popularizações do passado e historicidades democráticas: escrita colaborativa, performance e práticas do espaço*. «Tempo & Argumento», vol. 10, p. 279-315.
- ALMEIDA, Anita; GRINBERG, Keila (2009) — *As webquests e o ensino de história*. In GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos — *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (2011) — *Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo*. «Revista e-Curriculum», vol. 7, n.º 1 (abr.), p. 1-19.

¹⁹ ARAUJO, 2017: 211.

²⁰ ARAUJO, 2017.

- ANUNCIACÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amábile (2012) — *Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula*. In *Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação*. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, p. 46-57.
- ARAÚJO, Valdeí (2017) — *O direito à História: o(a) historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída*. In GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo, org. — *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, p. 191-216.
- BARCA, Isabel (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- (2001) — *Educação histórica: uma nova área de investigação*. «Revista da Faculdade de Letras – História», III Série, vol. 2, p. 13-21.
- (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- (2006) — *Em torno da Epistemologia da História*. In BARCA, Isabel; GAGO, Marília, org. — *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: Actas das 3.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, p. 17-25.
- (2009) — *Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, org. — *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 53-76.
- (2011) — *Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos*. In BARCA, Isabel, org. — *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Lisboa: Associação de Professores de História, p. 7-27.
- CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza (2017) — *A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história: um estudo sobre o PIBID/História/UEL*. «História & Ensino», vol. 23, n.º 2, p. 11-33.
- COSTA, Marcela Albaine; GABRIEL, Carmen Teresa (2014) — *Sentidos de «digital» em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina?* «Tempo e argumento», vol. 6, n.º 12.
- DODGE, Bernie (1995) — *Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet*. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Disponível em <https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf>. [Consulta realizada em 23/12/2019].
- FERREIRA, Andreia (2010) — *Elaboração de materiais didáticos mediados pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação*. In SALES, Júnia; RICCI, Cláudia, org. — *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/LABEPEH/CAED; Brasília: Secad/MEC.
- FREIRE, Paulo (1996) — *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HARTOG, François (2011) — *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- LEE, Peter (1994) — *Progression in children's history*. «Tsing Hua Newsletter for teaching history», vol. 3, p. 5-13.
- (2011) — *Why learn History?* «Educar em Revista», n.º 42, p. 19-42.
- LUCCHESI, Anita; LEAL, Bruno Pastor (2016) — *História digital: Reflexões, experiências e perspectivas*. In MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo, org. — *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz.

- NASCIMENTO, Éder Dias do (2018) — *A metodologia WebQuest na aula de história*. Campo Mourão, PR: UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Dissertação de mestrado.
- NICOLIELO, Bruna (2013) — *Isabel Barca fala sobre o ensino de História*. «Revista Nova Escola». Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>>. [Consulta realizada em 16/12/2019].
- PRENSKY, Marc (2001) — *Nativos digitais, imigrantes digitais*. «On the Horizon», vol. 9, n.º 5 (out.). MCB University Press. Disponível em <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. [Consulta realizada em 08/03/2019].
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (2015) — *Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História*. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca — *O ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- RÜSEN, Jörn (1992) — *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>. [Consulta realizada em 23/12/2019].
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013) — *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- SIMONGINI, Jemima Fernandes; CORDEIRO, Marcela Taveira (2012) — *Aula-oficina: a música como proposta de produção de conhecimento histórico com os alunos*. In *Atas do XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação*. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, p. 464.
- SOUZA, Renato Fontes de (2017) — *Objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio: uma proposta de roteiro avaliativo para o professor-curador*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de mestrado.
- SPERANDIO, Amábil; SILVA, Naira Saiki (2013) — *Aula-oficina: história regional e memória no âmbito escolar — experiência de proposta de aula*. In *Anais da I Jornada Paranaense PIBID e PET de História*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

